

Laboratorio de escritura:

Estrategia pedagógica a partir de la propuesta de filosofía como forma de vida¹

Maximiliano Prada Dussán

Diana María Acevedo

Fredy Prieto

¹ Libro resultado del proyecto de investigación “Filosofía, Escritura y Vida” (DCS 407-15), desarrollado por los autores, pertenecientes al grupo Filosofía y Enseñanza de la Filosofía, en la Universidad Pedagógica Nacional, durante los años 2015 y 2016.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I Filosofía como forma de vida

1. Discurso filosófico y vida filosófica
2. Examinarse a sí mismo
3. El horizonte de este modo de filosofar
4. Construcción de sí y de mundo

CAPÍTULO II Escritura como práctica filosófica

1. Escritura y lectura en la fijación del discurso.
2. Dos sentidos de escritura: techne y praxis.
3. Una crítica al modelo instrumental.
4. La escritura en la academia y los géneros literarios.

CAPÍTULO III El laboratorio de escritura como estrategia pedagógica

1. La dimensión pedagógica de la filosofía como forma de vida.
2. Carácter filosófico de la construcción del conocimiento.
3. La escritura filosófica en la escuela.
4. Laboratorio de escritura.

CAPÍTULO IV Experiencias pedagógicas

1. Géneros literarios.
2. Aplicaciones alternativas de la estrategia
3. Textos para filosofar
4. Escrituras no alfabéticas: música

REFLEXIONES FINALES

BIBLIOGRAFÍA

Introducción

En nuestra forma estándar de entender la filosofía comprendemos que esta va de la mano de la escritura, tanto como de la lectura. Comprendemos que el ejercicio filosófico se hace habitual, pero no exclusivamente, en relación con los textos. Esta condición le ha acarreado tanto halagos como críticas. Por un lado, se reconoce en el filósofo altas capacidades de lectura y escritura, se reconoce en él a un buen lector, pero a la vez, se le critica porque –con razón o no– su ejercicio pocas veces sale del terreno de las letras y, en consecuencia, pocas veces se acerca a otros ámbitos –sociales, cotidianos, históricos, políticos, etc. –. De la misma manera, se le critica por el uso excesivo de la exégesis en detrimento de otros métodos de producción de conocimiento filosófico o de análisis de situaciones y contextos.

Aun cuando exista una relación cercana con los textos, resulta exagerado decir que la filosofía ocurre solamente como producción de textos escritos. De hacer esta afirmación dejaríamos de lado valiosos aportes de filósofos y filósofas cuya producción no se dio a través de este modo de fijar las ideas o que no los reconocemos por aportes de este tipo. Piénsese, por ejemplo, en el caso de filósofos como Plotino, cuyos textos emergieron de uno de sus discípulos, Porfirio, o en Sócrates, de quien tenemos noticia fundamentalmente por vía de Platón². Sin embargo, aun cuando el ejercicio filosófico no esté ligado exclusivamente al ejercicio de la escritura como modo de configuración de discurso, sí podemos decir que ha habido una relación entre los dos ámbitos, de modo tal que nuestra tradición filosófica académica colombiana, pero, también, en otras latitudes, se ha construido teniendo al texto escrito como soporte de fijación y conservación. En este sentido, la relevancia de la escritura para la filosofía no consiste solamente en que al fijar por escrito las ideas puedan ser comunicadas y analizadas pausadamente por quien lee y, por ende, que pueda extraer de ella sus matices y perspectivas. Sumado a todo ello, se trata de que la escritura ha sido un modo privilegiado –aunque no el único– de construcción y expresión de los discursos filosóficos, al punto que, ser filósofo consiste en ser autor, lo cual suele ocurrir en torno al texto

² El conjunto de filósofos y filósofas de los cuales sabemos hoy por vía de otros escritores no se reduce al caso socrático. Ocurre lo mismo con aquellos de quienes contamos con escasas referencias escritas. Por nombrar solo unos casos, son los de Federico II de Hohenstaufen y su hijo Manfred, llamados por Alain de Libera como los reyes filósofos (2000, p. 101); o el de Eloisa, a quien el maestro parisino Abelardo reconociera por su agudeza mental y preparación.

escrito. El texto escrito ha sido, pues, para la filosofía el medio cultural fundamental en el que se han construido y fijado sus avances y se ha propiciado su continuación, de modo que la historia de la filosofía occidental es predominantemente una historia de textos escritos (Lang, 1983, p. 19). De este modo, el ejercicio del pensamiento filosófico ha estado ligado al de la escritura. Para decirlo con Nubiola, en algún sentido “aprender a escribir es aprender a pensar” (2010, p. 83)

Así como observamos que la filosofía ha ido de la mano de la escritura, reconocemos también que las formas de escritura filosófica han sido múltiples. Haciendo una mirada rápida sobre los textos filosóficos en la historia encontramos que ella ha sido construida en varios géneros: diálogos, confesiones, tratados, meditaciones, ensayos, comentarios, aforismos, ficciones, poesía, blogs, etc., y, unido a ello, encontramos el estilo de cada autor dentro de cada uno de estos géneros. Visto desde esta perspectiva histórica, a la base de este trabajo se encuentra la premisa según la cual el artículo de revista científica *–paper–*, entendido como la forma actual privilegiada de producción filosófica, es un género de escritura filosófica entre muchos otros géneros. Esto es decir que no es, ni ha sido, este el único modo literario de escribir filosofía. Visto como género, el artículo científico es apropiado a lo que se quiere decir, al modo de argumentar, al auditorio al que se dirige, a las condiciones de producción del saber y a las preferencias y nociones del autor, entre otros elementos propios de la argumentación, la retórica y la producción de conocimiento.

Las exigencias de los procesos actuales de investigación han llevado a que se potencie el artículo científico como género filosófico. Así, en nuestras instituciones académicas y grupos de investigación se ha casi naturalizado el hecho de que el objetivo último de los procesos de escritura filosófica sea la publicación en este género. Pero, aunque esta sea la situación, rápidamente se advierte que el pensamiento filosófico no se restringe a las condiciones y exigencias de tal contexto de las sociedades posindustriales y que no toda escritura filosófica tiene la pretensión de ser exitosa en tal contexto. Otro tipo de escritos tienen otras pretensiones y no por diferir en intención son menos valiosos para el pensamiento. Así, otros modos de comprender la filosofía, sus intereses, objetivos y condiciones de producción y comunicación implicarían una apertura a géneros diversos.

Teniendo en cuenta esta apertura, Kwak distingue dos tipos de escritos filosóficos: los de naturaleza educativa y los investigativos. La diferencia entre uno y otro, señala la autora coreana, consiste en que los educativos comprometen al escritor en el su propia transformación (2012, p.

136), elemento que no estaría implicado en los últimos, en los cuales la filosofía adquiere un carácter meramente teórico con independencia de la relación con el sujeto que escribe. Tomamos en consideración la tipología que presenta Kwak³ con el fin de ahondar en dos ideas: por un lado, distinguir entre el modo de filosofar en el que está comprometido quien filosofa, del otro en el que no es relevante este compromiso. *Filosofía como modo de vida* es la denominación que damos aquí a la primera vertiente; a la segunda, la denominamos filosofía *discursiva, objetiva o teórica*. Por otro lado, nos proponemos relacionar esta distinción con los procesos escriturales incluidos en la enseñanza de la filosofía. Siguiendo a Kwak, sería necesario incluir dentro de la formación en filosofía otras posibilidades de escritura, idea que retomamos en este trabajo.

Teniendo este contexto, nos acercamos al asunto que queremos problematizar en este libro: la escritura filosófica en la formación escolar. Nuestro interés consiste en señalar que una escritura filosófica que explore distintos géneros y posibilidades, que potencie reflexiones personales y estilos, y que se convierta en camino de formación, es apropiada para la filosofía en la escuela y no solo para este nivel, pues también lo sería, como lo hemos evidenciado, en otros niveles y entornos donde se da la filosofía.

Para dar sustento a nuestra idea y explorar sus posibilidades, en este capítulo indagaremos fundamentalmente los siguientes asuntos: primero, las dos maneras de comprender la filosofía, que anunciamos en el párrafo anterior; segundo, el cuestionamiento que de allí surge hacia la escritura filosófica y, por último, el modo en que estas nociones encontrarían eco en una propuesta pedagógica. Los siguientes capítulos los dedicaremos a explorar el contenido concreto y a mostrar experiencias en las cuales se pone de manifiesto que la apertura a otros géneros, prácticas y relación de cada quien con la escritura potencian el pensar filosófico y el pensar por sí mismo. A partir de estas experiencias hemos construido una propuesta pedagógica, que hemos denominado Laboratorio de escritura. Este laboratorio, más que ser propiamente una estrategia didáctica es un espacio de práctica de la filosofía.

CAPÍTULO I Filosofía como modo de vida

³ En principio, encontramos borrosa la distinción misma dado que unos y otros pueden implicar auto transformación e, incluso, que la investigación no excluye el ámbito y producción educativa.

Bajo la intención de que los espacios escolares sean propicios para la exploración de distintas formas de escritura filosófica, inicialmente nos adentramos en la noción de filosofía como teoría o discurso. En un segundo momento, señalamos un sentido alternativo a esta perspectiva de la filosofía, guiados por la idea socrática de la vida examinada. Finalmente, ofreceremos algunas líneas que permitan comprender la pertinencia de este enfoque filosófico en el marco de la enseñanza de la filosofía.

1.1 Discurso filosófico y vida filosófica

Nuestro análisis toma en consideración un *modo de ser* de la filosofía. Esto es, no cuestiona tal o cual corriente filosófica, tal o cual contenido filosófico o determinado proceso o método. En este sentido, nuestro punto de partida es meta-filosófico. El asunto mismo que entra en cuestión aquí y que constituye nuestro punto de partida se centra en el modo en que habitualmente se concibe la filosofía: como teoría, como cuerpo teórico, como separación del mundo práctico, como discurso.

El modo discursivo, objetivo o teórico de la filosofía lo entendemos aquí como sigue: cuando ella toma la forma de teoría cuya constitución, desarrollo y relevancia implican su distanciamiento de la práctica, de la vida o el mundo cotidiano. Así, mientras en el mundo práctico solemos utilizar argumentos que involucran emociones, jerarquías y relaciones de poder u otros tipos de elementos que podrían considerarse externos al campo de las conexiones lógicas entre ideas; en el terreno de la teoría se espera que se dejen atrás tales elementos y que, en su lugar, las ideas estén relacionadas por conexiones lógicas necesarias. El mundo práctico parece, pues, que no opera del mismo modo que el terreno conceptual.

Se suele considerar, así mismo, que los objetos sobre los cuales se teoriza pueden ser separados de las condiciones en las cuales emergieron, no sólo como un modo de tematizarlos y distinguirlos de otros objetos, sino al punto de hacerse independientes. De tal suerte se independizan que parecen obtener vida propia, legitimidad, en virtud de su independencia del contexto de aparición y, con ello, su pretensión de universalidad; se hacen problemas filosóficos por sí mismos. Ahora bien, dada su naturaleza, su alcance pretendidamente universal y la necesidad lógica de las conexiones, el mundo teórico ofrece estabilidad y seguridad, razón por la cual adquiere relevancia

comparado con el mundo cambiante, inestable y particular; con el mundo práctico, donde reinan el interés, las emociones, las relaciones de poder y la incertidumbre.

Con todo, el ámbito meramente teórico está soportado por normas de funcionamiento y problemas propios, y sobre estas se funda su relevancia y sobrevaloración con respecto al mundo práctico. Por esto dicho ámbito podría seguir su curso de manera autónoma, pero no como un ente que opera por sí mismo, sino como campo que puede desarrollarse con independencia de la práctica. Así, la filosofía bien puede comprenderse como algo anclado al mundo de las ideas y teorías y, el filosofar, como el seguimiento o la construcción que hacemos de él. La filosofía y el filosofar estarían, en suma, distanciados de sus condiciones de aparición y ejercicio.

Se puede encontrar aquí un eco del platonismo, o bien se puede describir esta situación bajo la clave del dualismo platónico, en el sentido en que la filosofía se postula como un mundo separado de la vida cotidiana, de la existencia o de la práctica. No es necesario, sin embargo, que el caracterizar esta separación como un dualismo en clave platónica implique un compromiso con un sustancialismo de las ideas ni tampoco con una concepción en la cual se piense que ellas están allí previo a la obra humana. El dualismo que describimos se puede mantener aun aceptando la historicidad de la teoría y su pertenencia al mundo humano. A este respecto, el sociólogo Pierre Bourdieu caracteriza el modo de esta autonomía del pensamiento occidental, en el fenómeno que denomina la *razón escolástica* (1999, p. 29). En su consideración, esta consiste en el modo en que progresivamente en Occidente la razón se liberó de ocupaciones y preocupaciones cotidianas que lo hacen posible, tanto las referidas a la *polis* y la política, como las que se refieren a lo que significa sencillamente “existir en este mundo” (1999, p. 29).

En efecto, se puede decir que el ejercicio teórico implica la independencia del mundo y de la práctica, toda vez que consiste en una separación que se realiza para poder observar esto último, y con ello, describirlo, comprenderlo y explicarlo. La actividad teórica, se dirá, requiere tal distanciamiento, extrañamiento. En tal orden de ideas, ¿en qué consiste la separación que se quiere cuestionar? Siguiendo a Bourdieu, por ahora señalamos que consiste en el olvido de la situación de la cual es posible, del enraizamiento en un punto de vista, de las condiciones de su aparición. En otras palabras, la idea según la cual la teoría, al entenderse por fuera de tales aspectos, se presenta como perspectiva neutral, objetiva, independiente; y con ello “supone, en efecto, la adopción de una postura de espectador inmóvil instalado desde un punto (de vista)– y también la

utilización de un marco que destaca, circunscribe y abstrae el espectáculo mediante un límite riguroso e inmóvil” (1999, p. 29).

El punto de vista neutral, pues, requiere distanciamiento de la práctica, al modo en que se postula como un situarse independiente. Más vale decir, entonces, como un situarse por fuera de todo lugar particular. El mundo, a su turno, es observado desde allí, quizás, por lo cual se observaría o se esperaría encontrar en él ello mismo: neutralidad asequible a cualquier ser pensante, racional, La práctica, la vida, el mundo cotidiano, por lo mismo, pierden valor, pues quedan reducidos a objetos del pensamiento, a aplicación de la teoría o a mero instrumento que posibilita o, quizás, imposibilita el acceder al punto de vista neutral, en tanto están referidos a la no neutralidad. Es comprensible, entonces, que para la razón teórica el mundo aparezca como algo a vencer o a moldear, como ocurre con la modificación, por ejemplo, de las disposiciones del cuerpo: tal perspectiva requiere “un cuerpo dispuesto para un punto de vista estable y alejando lo suficiente de las necesidades más inmediatas como para garantizar, a su vez, tal alejamiento” (Herrera, 2013, p. 14).

Así, lo que se pone en cuestión aquí no es el ejercicio racional de la filosofía o del filosofar, tampoco su necesario extrañamiento frente a lo teorizado, sino su movimiento de desvinculación del mundo cotidiano, la vida, la práctica, al punto que constituye un lugar independiente, neutral, que se rige por sus propias leyes. La pregunta meta-filosófica que nos planteamos no se dirige a analizar la naturaleza del discurso filosófico, bajo preguntas referentes a si la filosofía constituye una teoría fuerte o débil, sobre las reglas internas de su construcción o su diferencia formal frente a otros saberes (Izuzquiza, 2005, p. 152). Se refiere, en su lugar, a criticar el sentido en el cual la filosofía consiste en tal cuerpo teórico independiente, a tal construcción independiente del mundo que tendría el filosofar. En suma, es una crítica a su reducción a teoría, a objetividad, a discurso.

Uno de sus antecedentes recientes en la tarea de cuestionar esta noción de filosofía lo constituye los estudios de Pierre Hadot (1998; 2006), quien encontró que la filosofía en la antigüedad no era comprendido meramente como un conjunto de teorías; más allá de esto, Hadot muestra que la filosofía tenía por horizonte la búsqueda constante de una vida mejor y que esto implicaba no sólo el desarrollo teórico, sino, también, el ejercicio constante de virtudes, las prácticas, la atención sobre la vida cotidiana y la experiencia. En este sentido, Hadot llama la atención acerca de la diferencia estoica entre discurso filosófico y vida filosófica, para mostrar que la filosofía podía ser

caracterizada como una relación íntima entre discurso y vida (1998, p. 190). A esto es a lo que se denomina filosofía como modo de vida. No se trata de la renuncia al discurso, como una reacción radical al olvido de la vida en la filosofía teórica; se trata del vínculo entre lo que podría concebirse como dos polos o dos elementos. Se instaura así una relación recíproca, que hace de la teoría una actividad situada y, de la vida, una preocupación teórica.

Resultaría prolijo hacer un recuento del desarrollo de esta perspectiva y los estudios que se han enfocado en mostrar la manera en la que este carácter de la filosofía se ha dado, también, en la historia de la filosofía; quizás de modo paralelo y, por momentos, oculto entre el desarrollo de la filosofía teórica. Numerosos investigadores han sacado a la luz el hecho de que tanto en la época medieval y moderna, como en la época actual, la relación mencionada ha sido hilo conductor y preocupación constante. Además de filósofos antiguos que suelen ser citados como emblemas de esta perspectiva, como son los casos de Sócrates, Plotino y filósofos de las escuelas helenistas, valga nombrar solamente los casos de Agustín, Boecio, Descartes, Spinoza, Kierkegaard, Schopenhauer, Nietzsche, Foucault, Wittgenstein, Arendt y Sloterdijk. Con todo, si bien la relación entre filosofía y vida rescata el sentido de la filosofía griega, los ejemplos mencionados, que no son sino unos pocos, revelan que este sentido se ha mantenido con el paso de los siglos, aunque se haya visto opacado por momentos en que la filosofía como discurso se ha hecho imperante (Hadot, 2006, p. 242).

Con Alexander Nehamas (2005, p. 11), vale la pena señalar que tras el intento de rescatar un sentido de la filosofía en relación con la vida no se quiere decir que este “es” su sentido original o verdadero o que con la aparición y predominio del discurso y de las instituciones educativas que lo soportan se ha desvirtuado lo propiamente filosófico. No es esta nuestra pretensión, pues, de hacerlo, correríamos el riesgo de negar lo que se busca relevar: la relación de la filosofía con la vida. En efecto, afirmar esta relación implica estar atentos a los sentidos que la filosofía ha tomado en su camino; a su capacidad de adaptación, ajuste y desarrollo en distintos momentos y condiciones históricas. La historia de la filosofía y de sus prácticas muestra que esta –incluso la entendida meramente como discurso– se ha abierto camino en escenarios e instituciones de diversa índole, que ha entablado diálogos en distintos contextos ideológicos y epistemológicos, que ha sido permeada y ha contribuido a generar cambios históricos, sociales, económicos y políticos y que se ha construido y ha dado origen a productos culturales pertinentes a los avances de su

momento. En suma, la historia nos muestra que el sentido de la filosofía ha cambiado, respondiendo a los contextos y exigencias en los que se ha desarrollado.

En consecuencia, no intentamos invalidar o decir que la filosofía actual ha perdido el sentido original. No buscamos calificar la filosofía como modo de vida como “La Filosofía”, en mayúscula; tampoco, haber captado la “naturaleza” del filosofar o proponer nuestro modo de comprensión como el modo correcto. En lugar de ello, nos interesa destacar el hecho de que existe un sentido, históricamente constatable, en el cual la filosofía entra en relación con la vida, aun cuando, como señala Nehamas, la filosofía con la que actualmente contamos “ha sido practicada mayormente como disciplina teórica” (2005, p. 12).

En contraste, el sentido de la filosofía como forma de vida era quizás el que más interesaba a los filósofos antiguos y es posible rastrearlo en otros períodos a lo largo de la historia de la filosofía y en escuelas filosóficas, como el neoplatonismo medieval o el existencialismo, entre otros⁴. Así mismo, nuestra apuesta consiste en señalar que este sentido de la filosofía puede constituir una alternativa a la enseñanza de la filosofía centrada en la transmisión y reproducción del discurso filosófico, fuertemente ligada a la idea según la cual la filosofía es, fundamentalmente, un contenido; pero, a su turno, a una que, buscando escapar a esta visión discursiva o teórica de la filosofía, la ha terminado reduciendo a mera herramienta al servicio de la economía, del estado o de otros intereses. En nuestro acercamiento y propuesta, señalaremos que la filosofía implica otros modos de práctica y enseñanza. Nuestra crítica, desde esta posición alternativa a la mayormente usada, deriva en un intento de ampliar los límites que encontramos en las prácticas actuales, especialmente los referidos a la escritura y a su pertinencia en la enseñanza.

Es así que la característica más relevante de la noción que perseguimos consiste en la relación entre filosofía y vida. ¿Cómo es esta relación? En este estudio, examinaremos el modo de relación que toma la forma de examen de sí. No quiere decir esto que el examen de sí sea el único modo posible en que se intenta superar la pretendida neutralidad, tal como la hemos descrito. Esta es, apenas, una de sus formas. Queremos rescatar con ello el sentido en que la filosofía consiste en un examen y construcción constante de vida buena, en primera persona, pero sin limitarse a ella.

4 Para un recorrido de algunas versiones de esta idea a lo largo de la historia recomendamos revisar la compilación realizada por Andrea Lozano-Vásquez y Germán Meléndez (2016).

Siguiendo las cuestiones que a este respecto tratara Kierkegaard, el retorno a la filosofía ligada a la vida cuestiona aquella idea de filosofía según la cual esta consiste meramente en un cuerpo teórico organizado y, sobre todo, aislado o construido desde un punto de vista neutral, que aparentemente no entra en relación con quien lo construye o quien lo estudia. En palabras de Kierkegaard, tal filosofía (teórica, objetiva o discursiva) no ahonda en la relación que establece el sujeto con las proposiciones que analiza y que, por esta razón, pierde su potencial edificante (2007, p. 62). Contrario a esta, Kierkegaard insiste en que la filosofía, sea cual sea el tópico que trate, tiene el potencial de hacer la siguiente pregunta: ¿cuál es mi relación con aquello que analizo? Así, para que la filosofía entre en relación con la vida no se requiere que aquella trate siempre y solamente cuestiones atinentes a mi situación actual, a mis preocupaciones personales, culturales o sociales y cotidianas. No se restringe al enfoque de solución de problemas o a verificar un condicionamiento de las circunstancias históricas en la elaboración de un planteamiento filosófico. Tampoco se restringe al ámbito singular, pues la pregunta puede ser planteada, también, en plural: ¿cuál es nuestra relación con aquello analizo?

Más allá de esto, se trata de que, aun cuando esté estudiando temas que no tienen relación directa con mi cotidianidad o directamente conmigo o con nosotros, la filosofía es capaz de interpelar en primera persona, al singular o al plural. Así, puede conducir a preguntas de tipo: ¿Cómo vivo mi vida en relación a ello?, ¿cuáles son mis preconcepciones sobre lo estudiado?, ¿tal cuestión filosófica me preocupa?, ¿tengo algo que decir frente a esa cuestión filosófica que estoy estudiando?, ¿cuál es mi posición frente a ello?, ¿qué he comprendido de lo que he leído?⁵

Las preguntas que acabamos de anunciar tienen la intención directa de mostrar dos niveles o ámbitos de lo que puede emerger al considerar la idea de Kierkegaard de examinar la relación de cada cual con las teorías que estudia. Veamos. Las tres primeras preguntas problematizan directamente a quien filosofa (ámbito subjetivo). Es una pregunta sobre el sí misma(o). En este ámbito, la filosofía cuestiona mis modos de pensar, de concebir el mundo, mis valores, mis estructuras de pensamiento. Ahora bien, el examen no consiste en una mera revisión que se haría sobre un objeto (una(o) misma(o)) a la luz de una teoría externa y predeterminada con el fin de

⁵ En estas secciones se hace un énfasis en la primera persona en modo singular para llamar la atención sobre el hecho de que la filosofía afecta a quien filosofa. Pero no se puede olvidar que su ejercicio puede ampliarse también al plural, en tanto afecta la vida compartida que vive el sujeto singular, tal como se mostrará en las siguientes secciones.

verificar el modo y nivel de ajuste del objeto a la teoría. En lugar de ello, como veremos, el examen es, por un lado, una mirada sobre una(o) misma(o), una problematización de sí, convertirse una(o) misma(o) en problema filosófico (Arendt, 2001, p. 30), ponerse en cuestión.

Las tres preguntas restantes definen un segundo ámbito (objetivo), cuyo foco de atención no es directamente quien filosofa, sino lo que emerge de la relación entre un quién y un qué del pensamiento. Es el ámbito de despliegue de mundos posibles que solo es factible bajo una relación situada. Lo tematizado no es sólo el sí misma(o), sino también el mundo que le es dado al pensamiento. En efecto, como diría Ricoeur (2006), en la comprensión se proyectan mundos ante quien lee: se trata del mundo que el texto mismo proyecta y que se despliega en el acto de la lectura y que puede ser la piedra de toque para que cada quien, desde su situación personal, proyecte otros mundos posibles o modos de vida para sí misma(o). Es ese ámbito intermedio que implica un pensamiento situado y que se da de modo diverso en cada quien. En este sentido, es un ámbito original.

Aunque estos ámbitos (subjetivo y objetivo) puedan ser distinguibles, esto no quiere decir que estén separados el uno del otro. De hecho, entre ellos existen varias conexiones; también, se puede transitar de uno a otro de manera fluida. En efecto, ante la pregunta de cuál es la propia posición frente a tal teoría, que corresponde al segundo ámbito descrito, podemos posteriormente preguntarnos por qué esa es nuestra posición y no otra, lo cual implica problematizarnos directamente a nosotras(os) mismas(os).

Además de ello, uno y otro ámbito de problematización comparten las características de ser situados, de mover al pensar por sí misma(o) y de ser creativas(os). En efecto, emergen bajo la condición de que lo objetivo se sitúe en la pregunta de un quien particular. Quien filosofa, a su turno, es interpelada(o) por aquello objetivo y se exige la elaboración de un pensamiento, en primera persona.

Finalmente, el enlace entre lo objetivo y quien filosofa no está incluida ni está abordada en ninguno de los dos elementos de la relación. Esto es, la relación implica una creación, que solo es posible por el enlace situado descrito. Por ello, el enlace entre discurso y vida se presenta como motor de pensamiento, del filosofar. Lleva a pensar por sí misma(o), a crear pensamiento. Exige una problematización creativa. En ella, nos constituimos como pensantes. Opera una construcción de sí como filósofos, ya sea por la problematización de sí o por la toma de postura frente a un asunto

objetivo y el despliegue de sus posibilidades. Nos construimos en el filosofar. Los dos ámbitos, pues, comparten el que consisten en una problematización o un examen creativo en que se constituye un alguien que filosofa.

Podemos expresar la distinción entre los dos ámbitos señalando que uno consiste en una problematización que se realiza *sobre* sí misma(o), en el sentido en que este se convierte en objeto de la problematización; mientras que el otro problematiza *desde* sí misma(o), en el sentido en que lo problematizado es otro asunto, pero tal problematización se realiza de modo situado, en relación con quien filosofa. En lo que sigue a continuación exploraremos el modo en que se da el examen sobre o del sí mismo, su horizonte y motor, y, finalmente, el sentido en que el *sobre* y el *desde* son actos de constante creación.

1.2 Examinarse a sí misma(o)

En la *Apología*, Sócrates intenta convencer a los atenienses de que “una vida sin examen no merece ser vivida” (38a). Intenta convencerlos de que en su ejercicio filosófico, dedicado a pedir a los demás y a sí mismo dar cuenta de su modo de vida, no hacía daño a nadie (37a). Por el contrario, comprendía que tras sus conversaciones y razonamientos “pesados y molestos” (37d), se acercaba a cada interlocutor “intentado convencerle de que se preocupara por la virtud” (31b). Sus preguntas exigían un examen de cada quien en torno a la vida buena, sensata, virtuosa. Los atenienses y, en particular, sus acusadores y jueces, sin embargo, acostumbrados a oír lamentos y llantos en las defensas que hacían los acusados y, al parecer, poco interesados en el examen filosófico, no se dejaron persuadir por las palabras del filósofo y terminaron por condenarlo a la muerte.

En las palabras de la *Apología*, Sócrates llama efectivamente a la vida buena guiada por la razón.

Si, por otra parte, digo que el mayor bien para un hombre es precisamente este, tener conversaciones cada día acerca de la virtud y de los otros temas de los que vosotros me habéis oído dialogar cuando me examinaba a mí mismo y a otros, y si digo que una vida sin examen no tiene objeto vivirla para el hombre, me creeréis aún menos (38a).

Pero esta vida no consiste meramente en que la vida práctica siga un conjunto de reglas. La relación entre discurso y vida presentada por Sócrates no es aquella que consiste en que la teoría debe ser

aplicada en la práctica vital, buscando como resultado el buen ejercicio de normas y leyes. No es, meramente, un ajuste entre teoría y práctica. Su orientación apunta hacia otro lado: centra su atención en el examen de sí. Se trata de un examen constante y en primera persona, cuyo objetivo consistía en un ejercicio doble: en dar cuenta de su modo de vida y en que cada quien examinara el modo en que su alma podía ser lo mejor posible (29e). Veamos algunas perspectivas de este examen.

El valor que Sócrates otorga al examen se sustenta en su ironía. Unido a la comprensión que tiene de sí mismo como aquel que nada sabe, se encuentra la crítica a aquellos que creen saber lo que no saben. Como lo plantea el diálogo platónico, ser sabio no consiste meramente en poseer una serie de conocimientos teóricos sobre los temas que se discuten. No consiste en la acumulación y dominio de información. La sabiduría tiene su centro en la relación que se teje con aquello: “es el más sabio, el que, de entre vosotros, hombres, conoce, como Sócrates, que en verdad es digno de nada respecto de la sabiduría” (23b). En este pasaje se encuentra la advertencia de Kierkegaard, el interés por encontrar la relación del sujeto con las proposiciones que estudia. En efecto, no es sabio quien alcanza conocimientos, sino quien se relaciona con ellos. La sabiduría consistiría en el paso adelante que se da: la ocasión para examinarse a sí misma(o).

Por otra parte, su examen le muestra que se encuentra lejos de alcanzar la meta definitiva de ser sabio, por eso siempre se encuentra en camino, en la ignorancia. El valor del filósofo o filósofa está en la pregunta constante, en la interrogación que rompe la quietud que se genera tras la ilusión de posesión de conocimiento; en romper la corteza que la seguridad construye. Así, el examen socrático tiene la característica de ser una actividad constante (Séneca). La sabiduría es una constante búsqueda, no es un gozo paralizante. Se trata del filósofo como amante de la sabiduría; como insistiría Agustín, la ama, la busca, precisamente, porque no la posee aún.

Al decir con Kierkegaard que se persigue no la filosofía objetiva, sino la relación del sujeto con ella, se quiere indicar, tal como el texto socrático, que la sabiduría se alcanza en la generación de pensamiento, en el pensar por sí misma(o). El sentido del examen socrático no es que quien es examinado paralice su pensamiento tras considerarse nada con respecto al conocimiento o que meramente se dé cuenta de que no sabe aquello que creía saber. El propósito es que quien es interrogado dé a luz sus propias ideas, su “verdad”, para lo cual Sócrates se ofrece como partero. Las preguntas socráticas efectúan dicho tránsito. En palabras de Hadot: “debido a que el

interlocutor descubrirá la vanidad de su saber, descubrirá al mismo tiempo su verdad, es decir, al pasar del saber a él mismo, empezará a cuestionarse a sí mismo” (1995, p. 40). Así, una segunda característica que queremos relevar del examen consiste en que ocurre un tránsito de la pregunta por *aquello de lo que se habla* hacia *aquél que habla*, generando con ello una vía para el pensar creativo.

Ahora bien, se requiere un paso más que evite caer en algo similar a la falacia *ad hominem*. Esto es, que al decir que no se cuestiona *aquello de lo que se habla* sino a *aquel que habla* se piense que la filosofía en relación con la vida es un ejercicio a favor o en contra de las personas en su sentido individual. No es este el caso. El sentido de considerar la filosofía en relación con la vida consiste en que ella cuestiona las ideas que cada quien tiene; las que operan en su vida cotidiana, las que expresa y formula con más o menos precisión y justificación; las ideas con las que cada quien se compromete y compromete su existencia; con las que se relaciona con los demás y el mundo circundante en general. No es un examen de ideas abstractas, sino un examen de ideas vivas (Gaztelu, 2014, p. 8). La filosofía como modo de vida consiste, pues, en el tránsito de la pregunta por la idea objetiva, hacia aquella por la idea que nos constituye como sujetos del pensar. Por ello, la filosofía pone en cuestión, en primera persona.

1.3 El horizonte de este modo de filosofar

Es necesario detenernos ahora en el horizonte al cual apunta este modo de filosofar. Esto nos permitirá desarrollar otro aspecto, quizás, el fundamental, de la filosofía como modo de vida. El examen de sí misma(o) no se realiza con la mera pretensión –epistemológica– de caracterizar un asunto u objeto para la filosofía. Esto es, no se trata de que cada una(o) se convierta ahora en objeto de estudio, como podría ocurrir con otros objetos de la filosofía. Así mismo, siguiendo este hilo epistemológico, no se pretende que el ejercicio del examen cumpla las veces de validación de ese objeto encontrado. Por el contrario, usando las palabras de la *Apología*, el dar cuenta del modo de vida encuentra su horizonte en hacer del alma cada vez algo mejor. El ser lo mejor posible mueve el examen de sí.

Es necesario comprender este horizonte en la perspectiva del alcance progresivo de una vida buena. La sabiduría, en el mundo antiguo, y su búsqueda (la filosofía) no se restringe meramente al ámbito de la búsqueda intelectual de la verdad, sino que implica, precisamente, el modo en el que se vive. Esto es, repara en las nociones, conceptos, ideas, valores, prejuicios⁶, creencias, modos de relación, prácticas, disposiciones, etc. con las que cada una(o) se sitúa en el mundo. La filosofía alcanzaría estos niveles y elementos con el propósito de examinarlos y de hacer que, con ellos o con los que el examen ayude a construir, la vida merezca ser vivida. A este respecto, insistamos, tal como lo ha enseñado constantemente la filosofía, hay que decir que esta es una actividad que no cesa, que requiere construcción permanente, pues nunca se puede decir que la vida llegó ya a su sentido último o a su mejor estado posible.

De este modo, el horizonte de una vida buena se convierte, a su vez, en el motor o inicio del filosofar. No otra cosa nos mueve a ello, sino la búsqueda de una vida mejor, de una vida auténtica o de una vida buena. Una vida buena que es examinada, anticipada o construida teóricamente, pero que no por ello está ya terminada. Se trata de aquello a lo que tendemos; que está ausente, pero presente a la vez. Ausente porque no está terminada, y por ello se busca. Presente, porque para que se tienda a ella es necesario que se tenga ya algo: una anticipación, una idea, una ilusión; de otro modo, ni siquiera sería buscada. Se busca porque, teniendo algo ya presente, no está dada ya totalmente. Pero esa búsqueda no es solo la teoría que podemos construir sobre la idea de vida buena: es un camino constante, cotidiano, existencial, práctico. Es un camino en tensión, toda vez que se sitúa entre el estar presente y ausente de la vida buena. En su necesaria construcción cotidiana.

La tensión se origina en el deseo que se tiene de la vida buena. Aquello que une lo ausente y presente es el deseo; es la fuerza que los mantiene unidos, sin confundirlos (Lyotard, 2004, p. 82). La tensión, pues, entre aquello que se busca y que, como tal, está presente, pero que no se ha alcanzado, y que por ello es ausente, mantiene vivo el filosofar. Un deseo que funda la inquietud,

⁶ En este documento el concepto de prejuicio lo tomamos desde la concepción gadameriana. Para Hans-Georg Gadamer el concepto de prejuicio no tiene un carácter peyorativo; por el contrario, lo que este pensador hizo en su obra *Verdad y Método* fue examinar el prejuicio sobre el prejuicio y rescatarlo como una idea que se encuentra anclada en nuestro conjunto de creencias, tal vez sin un fundamento argumentativo. Así un prejuicio no necesariamente es una idea falsa, sino simplemente no examinada, pero susceptible de serlo (Gadamer, 2012, p. 338). Así, en este documento nos encontramos examinando algunos prejuicios sobre la filosofía y la escritura.

el cuidado, la inconformidad, el desajuste o el dolor por el mundo y por el modo en que se vive. Desde este punto de vista, el examen de sí misma(o) consiste también en encontrar las conexiones entre, por un lado, el discurso filosófico o el aparataje conceptual con que se cuenta, y, por otro, con la preocupación que quien filosofa tiene por la vida buena. El discurso filosófico es un modo de encontrar, conducir y recrear tal inquietud. En palabras de Lyotard: “lo que quiere el filósofo no es que los deseos sean convencidos y vencidos, sino que sean examinados y reflexionados” (2004, p. 95). Al decir, pues, con Kierkegaard, que se busca la relación de cada quien con la filosofía objetiva, se dice, a su turno, que esta entra en relación con el dolor que sentimos por nuestro modo de vida, con el deseo de algo mejor.

Hacer filosofía en primera persona consiste en asumir la relación descrita. La problematización de sí a la que nos referimos anteriormente no es solo un asunto teórico: ella incluye que algo nos preocupa, nos mueve, nos duele. Sin tal sustento, el ejercicio filosófico rápidamente puede convertirse en ejercicio teórico vacío, juego de palabras, acertijo del pensamiento desinteresado. En este punto, podríamos volver a la filosofía objetiva, en la que la reflexión transcurre meramente en el discurso, pero pierde su anclaje vital: por eso lo descrito es un garante de que la filosofía no se pierde en el discurso vacío. El discurso filosófico, podríamos decir, se encarna en la vida a través de la conexión que establece con el deseo de llevar una vida que merezca ser vivida.

Este modo de anclaje con la vida, esto es, a través de la conexión con el deseo de una vida buena, en primera persona, no implica que el filosofar se convierta en un proceso aislado o que abandone el examen de los asuntos comunes, públicos, históricos, políticos u objetivos o la vivencia intersubjetiva y la preocupación por el otro. Por el contrario, la perspectiva que aquí rescatamos, vale la pena decirlo de nuevo, centra la atención en la relación de cada quien con esos asuntos objetivos y con los otros, bajo la premisa de que no es posible pensarse a sí misma(o) por fuera del mundo que compartimos con otras y otros. Esto es un punto de partida, posibilidad y norte de la descripción que hacemos sobre nosotras(os) misma(os), pues, la vida buena no se comprende por fuera del mundo compartido. Por eso la filosofía implica una comprensión de modo situado, con otras y otros. Examinemos dos aspectos de este asunto.

Por un lado, el examen en primera persona lo hacemos a partir de los discursos que hemos aprendido de la tradición en la que nos encontramos. Así, en lugar de un aislamiento entre el examen de sí y los discursos o teorías, se plantea que estos últimos son base de aquellos, su

posibilidad. El estoicismo ilustra bien esta postura: el estudio de la física, de la lógica y la ética brindan el soporte para justificar el modo de vida (Hadot, 1998, p. 144). Su estudio se orienta por la pregunta por el modo en que se viviría mejor. La misma idea está a la base del estudio de las Artes Liberales en la Edad Media: su estudio está orientado a vivir la sabiduría y su estudio es uno de los caminos que propende hacia ello. De nada sirve su estudio si quien las sigue no transforma su vida (Agustín, 1995, I. III. 1).

Viéndolo desde la otra dirección, se obtiene que el examen de sí es, a su turno, examen de ideas objetivas, toda vez que una(o) misma(o) se convierte en el lugar en que aparecen y se confrontan tales ideas. Aquí, el examen y crítica a las teorías no se hace en escenarios neutrales, sino, podríamos decirlo, en cada quien. Cada quien, cada persona, cada filósofo o filósofa, ejerce una crítica de lo externo, pero en su interior. Así, a la vez que nos examinamos, examinamos el mundo. La experiencia de Boecio en su *Consolación de la filosofía* apunta en tal dirección: a través del diálogo personal con la filosofía se enfrenta a las ideas u opiniones que el mundo circundante (las musas) le ha ofrecido sobre asuntos como la justicia o la verdad y que no le permiten encontrar sentido a su nueva condición después de haber sido víctima de injusticias. En su ejercicio, se enfrenta a tales opiniones “externas” en tanto ellas lo constituyen, también, internamente. Del mismo modo, es el ejercicio que realiza Agustín en sus *Confesiones*: vigilante sobre su búsqueda personal de felicidad, examina dentro de sí las ideas sobre verdad, bien, vida, muerte, etc. que aprendió de las distintas escuelas filosóficas de su momento y que le brindan o no soporte a su felicidad.

Con estas dos direcciones (de las teorías objetivas al examen de sí y viceversa) la filosofía como modo de vida explicita el tipo de relación que se pretende establecer como condición para el filosofar. Los libros que leemos, las ideas que aprendemos, las teorías que estudiamos nos leen, nos examinan; a la vez, las examino en nosotros; se sitúan en cada quien, en quien filosofa; allí adquieren vida. El examen de las ideas se hace sobre su aparecer en cada quien, sobre ideas encarnadas, sobre ideas vivas. Se trata de ideas conectadas con un quién que desea, que les otorga un o unos horizontes de sentido.

Por otro lado, el que este modo del filosofar centre su atención en la primera persona no hace que por ello se abandone una dimensión intersubjetiva del filosofar ni, tampoco, una preocupación por los otros. La vivencia en el mundo, la vida con otras y otros, en comunidades diversas, nos

cuestiona, nos lleva a examinarnos, nos exige dar cuenta de nosotras(os) mismas(os) e intentar mejorar nuestra vida. El examen de sí no se realiza por fuera del mundo, ni sin relación al modo en que vivimos entre otras y otros.

Esto se constata a través de un doble movimiento. El enlace con la vida tiene un primer interés que consiste en que, en el pensar por sí misma(o), quien filosofa se convierta en autor o autora de su propia existencia; que se construya y deconstruya a sí misma(o) con rigor e interés. Precisamente, en ese examen de sí, quien filosofa pone en cuestión la relación que teje con otras y otros. En efecto, examina el valor que da a los demás; el lugar que les otorga; las ideas, prejuicios, conceptos o nociones que tiene de ellos o los modos de convivencia, entre otros asuntos. El examinar puede poner en cuestión, por ejemplo, el que en algún momento se tenga por más valioso a sí misma(o) que a los demás, conduciendo, posiblemente, a que quien filosofa sitúe al otro como su norte u orientación; todas esas cuestiones emergerán en el ejercicio del examen y es razonable pensar que los caminos por los que se conduzcan y a las cuestiones que lleve puedan ser múltiples. Este examen que hemos descrito busca poner en cuestión la forma como nos relacionamos con otros seres humanos, con otros seres vivos y con el mundo que nos rodea. Quisiéramos destacar a este respecto que lo anterior puede tomar rutas diversas, ancladas en la misma diversidad de quienes se encuentran, sus situaciones, identidades y modos de juzgar, desear, sentir y en últimas de vivir.

El examen de sí, además, podría incluso conducir a que quien filosofa se vea movido a una apertura hacia otras y otros; podría conducir a la idea según la cual el situarse como autor o autora de la propia existencia le muestra que, a su turno, las y los demás también lo son de la suya propia. En efecto, al asumir como propio un sistema de creencias o un sistema de valores “en este mundo [de] culturas plurales, tendré también una aguda conciencia de la historicidad, contingencia y limitación de todos estos sistemas, empezando por el mío” (Lyotard, 1998, p. 85). La consecuencia de asumir que el filosofar se relaciona con un quien, es que se asume, a su turno, la contingencia, la historicidad. Pero ello, como señalar Lyotard, es liberador, por la misma razón de que nos libera de estructuras universales, neutrales.

Estas comprensiones u otras que puedan darse, pueden conducir a quien filosofa a que ayude a otras y otros a pensar por sí mismos, al autoexamen. Sería este el ejemplo socrático, en cuyos diálogos se encuentra el intento por que su interlocutor examine su vida y sus conceptos. Tal y como lo comprendemos aquí, este impulso podría ser el motivo y propósito que guíe la labor de

maestras y maestros de filosofía. También puede darse el caso de que cada vez se dé más apertura a la posibilidad de ser examinada(o) por alguien más. El intento, pues, de conectar el discurso con la vida, en primera persona, no implica una sobrevaloración de sí por encima de los demás y del mundo que compartimos con otras y otros. No es este el propósito y tampoco su consecuencia necesaria. Se busca, por el contrario, explicitar que el filosofar tiene un lugar concreto de enunciación y de actualización, de ejercicio.

Con todo, la vida con y entre otras y otros, o la vida en una tradición, nos exigen autoexamen. A la vez, son posibilidad de ello, toda vez que somos leídas(os) por todo ello. El otro u otra que se hace presente en su corporalidad, en su voz, o aquel o aquella que se hace presente a través de sus textos, nos cuestionan. El autoexamen exige, pues, responder a esto; no es un ejercicio solipsista o aislado. Se realiza, como decíamos, orientado a la vida buena, y esta se realiza con y para las otras y otros.

1.4 Construcción de sí y del mundo

Examinarse a sí misma(o) y ayudar a otras y otros a que se examinen, preocuparse por la virtud, dar cuenta de sí o ser lo mejor posible son expresiones de aquello que se busca en este modo de filosofar. Ocuparse y cuidar de una(o) misma(o) y de las y los demás. Procurar ser, como decía Agustín, el más humano entre los humanos. A este ejercicio lo denominamos aquí, provisionalmente, *construcción de sí y del mundo*. Para llegar a ello, analicemos primero el modo en que el examen de sí implica una suerte de conversión; posteriormente veremos cómo, tras ella, emerge el acto creativo de construcción.

Acerquémonos al papel que en el mundo antiguo jugaba la conversión en el marco del ejercicio filosófico centrado en el examen de sí misma(o). Filosofar requiere, señalaba Plotino, un cambio de mirada. Por supuesto, como lo entendía el filósofo antiguo, no en sentido corporal: se trata de un cambio de atención. La filosofía, puede decirse con él, consiste en un aprender a mirar. Ver el mundo con otros ojos, ver lo que otras y otros no ven, mantener la concentración en lo apenas perceptible, en lo que apenas parece tener importancia, en lo que pasa desapercibido por considerarse inútil (Kierkegaard, 2006, p. 299); saber esperar para percibir la realidad en un

despliegue amplio de perspectivas (Izquizuza, 2005, p. 122). La filosofía ayuda a cultivar una mirada que suspende lo que ocurre rápidamente, en lo inmediato; ojos atentos al detalle, a lo que une un momento con el otro, un elemento con otro, una idea, un argumento, una premisa con su conclusión. Es la mirada que se requiere en el examen de sí misma(o). Es una mirada atenta, crítica, penetrante, rigurosa.

La mirada filosófica indaga los fundamentos de lo observado. Se trata, como apunta Hadot (2009, p. 177), de una primera característica que tenía la conversión para el pensamiento antiguo: ella implica un retorno al origen (*ephistrophe*). Podría haber muchos caminos para llegar a ello: el silencio, la meditación, el diálogo, la biografía, la confesión, etc. En el caso de Sócrates hay un modo particular de hacerlo: una buena pregunta apunta en dirección del origen de lo discutido. Basta una pregunta para que el problema quede descubierto, para que quede al desnudo. La pregunta es un modo de dar a luz, de dejar ver lo originario. De allí que, muchas veces, después de sus preguntas no queda sino el silencio. En el mundo antiguo, usualmente el retorno al origen estaría ligado a la idea de un fundamento originario e inmutable, del cual nos hemos alejado y al cual se retorna. Pero no es necesario para nosotros mantener este compromiso sustancialista. El retorno al origen no es otra cosa que el interés por llegar a la raíz de los problemas, de indagar continuamente, de encontrar su núcleo y no detenerse en soluciones primeras. Desde otro punto de vista, es encontrar el límite, llegar a las fronteras del pensamiento.

El filosofar es una actividad constante. Cualquier hallazgo implica que ello es, a su turno, un nuevo punto de partida. Tenemos aquí la segunda característica de la conversión: el renacer, el crear algo nuevo (*metanoia*). Con esta idea se hace alusión a que la filosofía encuentra, por decirlo con palabras corrientes al pensamiento medieval, la contingencia del concepto. Lo descubre inestable, histórico y cambiante. Descubre sus múltiples sentidos, convenciones e interpretaciones. De allí que la reflexión no detenga su actividad ante su encuentro. En lugar de ello, profundiza, cambia de perspectiva, ensancha las fronteras o postula nuevos conceptos, nuevas creaciones.

En términos del examen sobre una(o) misma(o), se trata de que el descubrimiento de un concepto, un valor o de una idea que está a la base de nuestro modo de pensar, de relacionarnos con el mundo o de habitarlo, es el inicio de una auto transformación. Al identificar los conceptos bajo los que se vive, es posible examinarlos, entender su naturaleza, cuestionarlos y, si es el caso, tomar distancia frente a ellos o también, fortalecerlos y comprenderlos. Tras identificarlos y criticarlos, podemos

construir un nuevo andamiaje conceptual que ayude a configurar la existencia. Este ejercicio, además, requiere del máximo rigor, pues una(o) misma(o) está en juego. Agustín veía esto con mucha claridad: la filosofía es, sobre todo, el examen riguroso de los conceptos con los que vivimos, fundamentalmente, el concepto de bien. Y ello merece la mayor atención, pues de la noción de bien que tengamos depende nuestra felicidad. El examen de sí, orientado por la búsqueda de la vida buena, pedirá constantemente conversión.

En el examen socrático, el ejercicio de crítica (*ephistrophe*) y creación (*metanoia*) de conceptos se realiza, entonces, sobre una(o) misma(o), en momentos distinguibles, pero intrínsecamente relacionados. Este modo del filosofar no renuncia a dichos procesos, que usualmente se conciben dirigidos a las teorías independientes de quien filosofa. Al realizarse en los conceptos vitales, implican cambio, conversión, transformación de sí. Esta transformación es constante, como el ejercicio del pensamiento. No se detiene, porque no encuentra un lugar estable para hacerlo. Quien se examina a sí misma(o), se deconstruye y se construye constantemente.

Tal como lo hemos descrito, en el auto examen aparece quien filosofa no como un hecho dado e inmutable, sino en permanente cambio y creación. A la vez, se comprende que quien filosofa tiene incidencia sobre esta construcción, en virtud de los procesos mencionados, aunque no sea el único autor o autora en ello. Por ello, encuentra el ejercicio filosófico como un modo de construirse. Se hace autor de sí misma(o) (o co-autor o co-autora, si se tiene en cuenta que otras y otros también nos constituyen). Quien filosofa participa en su propia construcción. Problematizarse, crearse, siguiendo a Nehamas, apunta en la dirección de “convertirse en *alguien*, en hacerse un *personaje*” (2005, p. 16). Es la experiencia que tiene, por ejemplo, Agustín en sus *Confesiones*, al relatar que se convirtió en problema para sí mismo.

El modo de vida, su modo de vida, se convierte en el problema central para quien filosofa (Nehamas, 2005, p. 19); su modo de vida entre y con otras y otros; nuestro modo de vida. Precisamente en este examen de sí mismo el modo de vida se convierte en problema, pues, diríamos con Ricoeur (2006), podemos ver nuestras acciones como si fuesen textos que al comprenderlos proyectan un mundo, el de nuestra propia vida, y en este proyectar tomamos la distancia necesaria para examinarlo y criticarlo, como si fuera un texto ‘ajeno’ o ‘distante’ de nosotras(os) mismas(os). En este texto podemos, con la distancia adquirida, encontrar problemas

o dimensiones problemáticas, que podemos estudiar con detenimiento para buscar su origen y posibles soluciones.

Se trata entonces de un ejercicio de crítica sobre el texto de la propia vida que surge en medio del examen de sí, un examen que no necesariamente se hace en medio de la introspección solipsista o intimista, sino que de hecho puede partir de lo que otras y otros critican de nuestros comportamientos o acciones. Efectivamente, al escuchar con atención y no despreciar las críticas o reclamos de las y los demás ante nuestras acciones podemos iniciar un examen y en este encontrar problemas; nos ponemos a nosotras(os) mismas(os) como problema para nosotras(os) mismas(os), y como aspiración de cambio de aquello que encontramos que no nos agrada y así nos convertimos en un proyecto para nosotras(os) mismas(os).

Podemos entonces proyectar nuestros posibles más propios, es decir, proyectar otros mundos posibles o modos de vida. En efecto, lo que proyectamos es un mundo en su complejidad general y no solo una identidad diferente o un cambio mínimo de nuestra vida con respecto al ser que somos. Es un mundo que incluye nuestras concepciones sobre lo que hay a nuestro derredor, cosas y personas, así como las acciones que se desarrollan en consonancia con esas concepciones, las que por su puesto generan unos efectos en quienes nos rodean y precisamente por ello nos vemos avocados a responder a sus exhortaciones o exigencias.

En la proyección de un nuevo mundo a partir de la lectura de los textos de nuestra vida, podemos recrear o incluso crear nuevos mundos para nosotras(os) mismas(os) y para las y los demás. Tal creación ocurre en medio de nuestra situación particular, momentos históricos y lugares geográficos definidos; aquellos en los que actuamos, aquellos en los que hemos crecido adquiriendo nociones y aprendiendo de la cultura en la que nacimos, crecimos o a la que escogimos pertenecer. Y es en medio de tal cultura, de su lenguaje, historia y tradiciones que nos creamos a nosotras(os) mismas(os) en la continua construcción y deconstrucción de nuestro mundo. Los nuevos mundos, los nuevos modos de ser resultan también situados, puesto que no podemos crear *ex nihilo*, de la nada, sino siempre desde el material que ya poseemos en nuestro propio ser. Por ende, en parte solo respondemos a los horizontes que nuestra propia cultura y sociedad nos ha mostrado y que nosotras(os) hemos logrado ensanchar de acuerdo a los textos que hemos leído, lo textos de nuestras propias vidas y las de otras y otros.

Pensar en proyectar nuevos modos de vida a partir de la lectura de los textos que podemos leer nos lanza a la pregunta por el horizonte mismo de tales proyectos o mundos: ¿por qué nos atrevemos a proyectarnos de maneras diferentes? ¿Qué motiva la constante proyección de nuevos modos de ser para nosotras(os)? Pensamos en el logro de la felicidad como la meta última que justifica estos movimientos de sí hacia otras posibilidades de ser. Se trata por tanto de ensayar nuevas maneras de ser, nuevos mundos, para tratar de lograr la vida buena que, siguiendo a Paul Ricoeur, es “con y para otros en instituciones justas” (1996, p. 176). La vida buena no es un asunto individual, nadie puede llevar una buena vida de manera aislada y con independencia de que otras y otros también puedan llevar una buena vida; pero además, ser requiere también entablar diálogos críticos, creativos y constructivos con las instituciones (políticas, sociales y culturales, relevantes para el momento histórico que hoy vivimos en Colombia).

En última instancia, comprendemos la filosofía como modo de vida, como una práctica nutrida de la teoría y no simplemente como un conjunto de discursos desvinculados de la realidad, como algo objetivo apartado de la subjetividad. Tal práctica es la construcción y deconstrucción contante de sí a partir del examen y de los mundos que logramos proyectar en la lectura-escritura de nuestros textos de vida, plasmados con el pincel de nuestras propias acciones cotidianas, siempre en busca de la buena vida.

CAPÍTULO II Escritura como práctica filosófica

Acabamos de afirmar, siguiendo a Paul Ricoeur, que podemos leer nuestras acciones como si fuesen textos y que en tal lectura encontramos mundos y a partir del examen de estos (que sería un examen de sí mismo) podemos crear nuevos mundos y proyectarlos como posibles maneras de ser. Ahora bien, si podemos leer nuestras acciones como textos, tales acciones serían nuestra forma de escritura o de escribirnos en el mundo. Esta forma de escritura representa para nosotros la proyección misma de la primera escritura que hemos aprendido, aquella en la que fijamos nuestros discursos y es el núcleo mismo de reflexión aquí. Ahora abrimos la reflexión sobre la escritura desde una de sus características: la fijación, que llegará a ser el núcleo de la noción de escritura como construcción de sí. Empero, veremos que la escritura no será meramente una herramienta o instrumento, sino, además de ello, un fin en sí, un medio (en el sentido de medio ambiente) *lingüístico*⁷ para conocerse y formarse.

Veamos entonces cómo comprendemos la escritura y cómo hemos llegado a ensanchar el horizonte de su comprensión hasta llegar a afirmar que nuestras acciones son nuestra manera de escribirnos y re-crearnos.

2. 1 Escritura y lectura en la fijación del discurso

Ciertamente, en sus apreciaciones más materiales la escritura se nos presenta primero como un instrumento, cuya finalidad parece ser la fijación. En efecto, desde una perspectiva fenoménica, la escritura fija el discurso en un basamento material que permite su conservación para la lectura; en la época rupestre sería la piedra, luego vendría el papiro, las pieles de animales y finalmente, como hoy en día el papel y el espacio virtual. En palabras de Paul Ricoeur, “a primera vista, la escritura

⁷ Acudimos al concepto acuñado por Carlos B. Gutiérrez, quien afirma: “La comprensión interpretativa es *lingüística* en el sentido de que esta penetrada por lo conceptual; el intérprete, sin embargo, no dispone de las palabras y de los conceptos como el artesano dispone de sus herramientas. El lenguaje es el medio universal en el que se realiza la comprensión misma en forma de interpretación; la unidad indisoluble de pensamiento y de lenguaje se da hermenéuticamente como unidad de comprensión e interpretación” (2008, p. 70)

parece introducir sólo un factor puramente exterior y material: la fijación, que pone al acontecimiento discursivo a cubierto de la destrucción” (2006, p. 104). Sirva esta referencia a los basamentos materiales para indicar también que no nos limitamos aquí a comprender la escritura en su sentido alfabético, ideográfico, pictórico, sino que también hemos de incluir modos actuales de escritura, como el video o la fotografía, el graffiti, etc.

Ahora bien, podemos dejar esta perspectiva meramente fenoménica y profundizar en el ser mismo de la escritura. Gracias a la fijación operada en estos portadores externos, diferentes a la voz humana, tenemos noticias de algunos hechos o acontecimientos del ser humano primitivo o de culturas lejanas, así como de lo que sucede al otro lado del globo. Gracias a la escritura podemos conocer nuestra historia como especie y como sociedad desde los inicios primitivos hasta nuestros días. He aquí la escritura como herramienta, pero inmediatamente nos remite a nosotras(os) mismas(os), a nuestra historia y nuestro ser: ¿qué sabríamos de nuestros antepasados sin escritura? La escritura como fijación se comprende entonces primeramente como medio de comunicación, sobre todo de divulgación de información, y más profundamente como la *praxis* por antonomasia de expresión y conocimiento sobre nosotros mismos como especie, y, por su puesto, como individuos también. El lenguaje, o mejor aún, el pensamiento, e incluso, la vida misma se fijan, atesoran y despliegan en la escritura para ser leídos y, así, comprendidos por otros.

Lo que comunicamos al escribir en nuestros lenguajes no son meros pensamientos inconexos y desordenados: al escribir plasmamos discursos, cuya estructura es mucho más compleja que una simple conexión entre ideas. Profundicemos esta visión superficial del discurso desde Paul Ricoeur. El discurso, afirma el francés, “es el acontecimiento del lenguaje” (2003, p. 23), o sea que el lenguaje se realiza u objetiva en el discurso, este le dona su existencia. Así, el discurso en primer lugar es un acontecimiento y por ende algo sucede en el mundo cuando alguien habla. Pero tal acontecimiento solo es el rostro externo de una actividad más fundamental: la donación de sentido. Lo que acontece entonces no es simplemente que alguien hable o comunique, sino que el sentido mismo de un mundo se hace manifiesto en un discurso (oral o escrito) que alguien más puede leer y comprender. El acontecimiento del lenguaje es la fundación del mundo⁸ mismo para

⁸ Evidentemente, no nos referimos aquí a la aparición de las cosas, sino a la manera como las comprendemos, al sentido que les damos en nuestra cotidianidad, al mundo que creamos a partir de ellas y nuestra relación con ellas. Al crear mundo, ya no hay cosas, sino objetos.

quien se expresa en su discurso. Entonces, “si todo discurso se realiza como acontecimiento, todo discurso se comprende como significado” (Ricoeur, 2006, p. 98). Por ende, el discurso es mucho más que solo un acontecimiento del mundo, pues implica un contenido proposicional, un mensaje que se puede identificar y re-identificar como el mismo en varias lecturas; pero también puede variar en cada lectura según la situación del lector o lectora y así se crean diversos mundos a partir de un mismo texto. En fin, el discurso resulta ser un acontecimiento pleno de significado. Se trata por tanto de que el significado que donamos o encontramos en el mundo tiene un sentido que puede ser comunicado a otros y otras, a quienes lo leen, y no queda condenado a lo inefable.

Este acontecer del discurso se realiza en el tiempo, en una situación histórica que implica un contexto cultural y un espacio geográfico en los que ya se han sedimentado algunas de las significaciones que configuran el mundo intersubjetivo que nos rodea, el mundo en el que hemos crecido, y es en este mundo en el que el discurso de cada persona contribuye al enriquecimiento de la cultura, a la creación del mundo compartido. Esto es evidente al observar que los discursos remiten a un hablante, una persona concreta que toma la palabra en un tiempo y lugar definidos, y desde una situación particular. Cada persona en sus discursos refleja el mundo compartido, el mundo recibido en las diversas tradiciones entretejidas en cierta situación y lo recrea con el sentido que le va otorgando. En última instancia, “lo dado a interpretar en un texto es una proposición de mundo, de un mundo habitable para proyectar allí uno de mis posibles más propios” (Ricoeur, 2006, p. 107).

Ciertamente, el discurso tiene referente, se refiere a algo, habla acerca de algo; pero este algo ya está significado culturalmente y por ello no nos acercamos simplemente a un conjunto de cosas, sino a un mundo, pleno de objetos, personas y relaciones entre estos. En tal mundo podemos proyectarnos, recrear nuestros posibles más propios, en última instancia, crear un mundo nuevo o diferente. Nos ponemos entonces ante una referencia de segundo orden. Además, el discurso cuenta con un destinatario al que se dirige quien habla, bien sea otra persona o él/ella en otro tiempo, y entonces se va formando la tradición en la que se van entrelazando los diversos significados otorgados históricamente y se van modificando hasta fundar el mundo de cada hablante y cada cultura, un mundo en permanente cambio. Pues una persona nunca dejará de re-

significar ese mundo a partir de sus nuevos aprendizajes y experiencias⁹ vividas, pues en cada lectura proyectará estos elementos y enriquecerá su lectura anterior.

En suma, el acontecimiento del discurso es simplemente la perspectiva fenoménica de la producción de sentido en la que el mundo de cada quien se va construyendo y deconstruyendo continuamente *ad infinitum*. Ciertamente una persona le habla a alguien sobre algo en una situación particular, pero más allá de esta apariencia material, una persona crea su propio mundo en medio del mundo compartido y más o menos sedimentado desde las diversas tradiciones que lo han venido constituyendo. Estos rasgos tomados en conjunto forman el acontecimiento y “solo aparecen en el movimiento de la realización de la lengua en discurso, en la actualización de nuestra competencia lingüística en ejecución” (Ricoeur, 2006, p. 98). Aquí se nos devela la dimensión subjetiva del discurso y del mundo: el discurso no es simplemente un producto objetivo del habla, sino más bien el despliegue de un mundo en el que algo de nosotras(os) mismas(os) queda fijado al escribir el discurso que decimos y escribimos.

A primera vista la escritura solo fija y preserva las ideas que el discurso contiene, el componente proposicional del discurso, su significado. Sin embargo, el significado, aquello que queremos comprender, aquello que perdura y permanece en el tiempo, es primordialmente una propuesta de mundo. Desde luego, el acontecimiento del discurso no permanece, sino que es fugaz: una vez se ha dicho el discurso, el acontecimiento ha pasado, ha cesado. Sin embargo, las condiciones de producción del acontecimiento discursivo son también condiciones del significado mismo del discurso, puesto que el o la hablante dona significado a sus palabras en relación con su situación, espacio-temporal, con el mundo del que habla y la persona a la que habla. Así, la escritura nos muestra un mundo, que habitado primero por el autor(a) se nos presenta como una posibilidad de mundo para todo aquel que pueda leer y comprender el significado que allí se dona. Pero más ontológicamente aún, en la escritura se fija el o la escritora misma, quien habla, su situación, su mundo.

⁹ Nos referimos aquí a la concepción gadameriana de experiencia, que no se refiere a la adquisición de algunos datos empíricos por nuestros sentidos sino a las vivencias por las que aprendemos a ver el error y nos lleva a cambiar nuestra comprensión del mundo mismo (Cf. Gadamer, 2012, pp. 421)

2.1.1 La autonomía del texto y el encuentro con el lector o lectora

Así, lo descrito anteriormente nos conduce hacia una concepción de la escritura, ya no como herramienta, sino como una *praxis* muy compleja en la que cada autor(a) proyecta un mundo posible y en tal sentido la escritura no es un mero instrumento sino el lugar o medio lingüístico de creación de un mundo. Pero adviértase una enseñanza que nos deja la historia misma de la hermenéutica: desde la tradición romántica, la de Dilthey y Schleiermacher, la interpretación de un texto implicaba la congenialidad con su autor o autora, comprender lo que él o ella había querido decir, incluso comprenderlo mejor de lo que él o ella pudieron (Grondin, 2008). Aún en la actualidad nos enseñan en la escuela a ‘tratar de adivinar’ qué fue lo que el autor de un texto quiso decir, cuál era su intención. Empero, para Paul Ricoeur, y en esto siguiendo a Hans-Georg Gadamer, “lo que el texto significa no coincide con lo que su autor quiso decir” (Ricoeur, 2006, p. 104. Cf. Gadamer, 2012). En la hermenéutica contemporánea ya no se buscan la intencionalidad del autor o autora al escribir su texto; esta no se puede hallar pues no tenemos la posibilidad de hablar con el escritor o escritora acerca de su obra para descubrir su intención. Acaso, sea este ejercicio en la escuela, el de pedir a las y los estudiantes que averigüen la intencionalidad del autor o autora, el que se convierte en una primera frustración para el o la estudiante que no entiende cómo es que se puede hallar tal cosa en las letras de un texto.

Ahora bien, si la *praxis* de la escritura nos permite proyectar un mundo, también dota de autonomía al significado del discurso y por ello mismo su poder se multiplica: en el primer nivel de la autonomía del texto otorgado por la escritura el texto se libera de la intención de su autor(a). Así, la obra literaria queda abierta a una serie casi infinita de lecturas e interpretaciones según el contexto sociocultural desde el que se lea y la persona que lo haga. En otras palabras, la autonomía del texto nos permite crear infinidad de mundos, uno para cada lector(a), un mundo que es una posibilidad de ser cada uno(a).

Ahora bien, para que un texto pueda enriquecer la vida del lector(a), e incluso transformar su vida, la condición es que se libere de las ataduras de su producción primera. Solo al independizarse de su autor(a), de su supuesta intención, el texto escrito puede crear y ser re-creado. ¿Qué me puede decir un texto, qué mundo podemos ver en él si debemos hallar el mundo que el autor, o la autora, quiso proyectar? ¿Cuál es el aporte de aquel ejercicio escolar que nos pide hallar la intención del

autor o autora detrás del texto y que casi automáticamente nos impide ver el mundo que el texto mismo puede proyectar y el mundo que nosotras(os) mismas(os) podemos proyectar a partir de él?

En la enseñanza de la filosofía, la mayoría de las veces buscamos lo que el filósofo o filósofa quiso decir, y lo vemos como algo lejano, algo que por la misma lejanía de su acontecimiento, ya no nos dice nada pues sus condiciones espacio-temporales ya no existen. Es este precisamente el reclamo de nuestros estudiantes: ¿por qué estudiar algo que se dijo hace más de 2000 años? El estudio de autores autoras se convierte, así, en un estudio abstracto, vacío de sentido; a veces, mero ejercicio intelectual. Desde la hermenéutica responderíamos que esos textos nos pueden decir muchas cosas hoy en día, pues no tratamos de averiguar lo que el filósofo o filósofa quiso decir, sino lo que el texto nos dice hoy a nosotras(os). La condición para lograr esto es liberar al texto, concederle su autonomía en el acto de la lectura en la que ya no se trata de buscar lo que el autor o la autora quiso decir y hacer, sino lo que el texto por sí mismo dice, el mundo que proyecta, y lo que nos dice, el mundo que nosotras(os) podemos ver en él.

En última instancia nos enfrentamos al distanciamiento, que no es resultado de una metodología (científica positivista), sino constitutivo del fenómeno mismo del texto como escritura y por ello mismo es condición de la interpretación y la comprensión¹⁰. En la escritura la distancia se da en el tiempo y espacio, cultura y lenguaje del autor o autora del texto que leemos, pues no son nuestras mismas coordenadas. No podemos interpretar un texto más que bajo nuestra propia situación espacio-temporal y subjetiva, por lo cual nunca podremos comprender objetivamente un texto, sino que siempre mediará nuestra subjetividad. Bajo esta perspectiva, la polaridad objeto-sujeto, que la epistemología científica tiene de base, no se toma en la perspectiva hermenéutica. No se trata, pues, de hallar el ser en sí, sino el ser para nosotras(os). Así, encontramos en el texto lo que nosotras(os) mismas(os) ponemos en él: nuestra lengua y cultura, nuestras tradiciones, concepciones de mundo y, finalmente, nuestra propia situación.

Como se ve, en la lectura esta polaridad sujeto-objeto, autor(a)-texto, se deja de lado y se considera más bien la relación entre el texto y el lector o lectora en la que surge una dialéctica entre distancia

¹⁰ Estos dos términos que usualmente se entienden como sinónimos, representan dos momentos diferentes en hermenéutica ricoeuriana: la interpretación se refiere sobre todo a la identificación de los elementos estructurales del texto (inicio, nudo y, desenlace para el caso de la narración; tesis y argumentos para el caso de los *paper*). La comprensión va más allá pues pretende que el lector ofrezca su propia visión del mundo que ofrece el texto y así se apropie de dicho mundo a su manera, es decir, que construya otro mundo a partir del primero que halló en la lectura.

y pertenencia. Ciertamente, a pesar de la distancia constitutiva de la escritura, surge cierta apropiación de lo que el texto mismo dice, independiente de lo que el autor o la autora quiso decir. Al leer nos apropiamos de lo que el texto nos dice y de lo que nos imaginamos al leerlo. Como bien se dijo arriba, el texto nos permite apropiarnos del sentido del discurso, primero en un nivel más bien literal y poco a poco en un nivel más profundo hasta lograr ver un mundo que proyecta cada texto. Aquí se halla precisamente la riqueza de la autonomía del texto y del acto de la lectura: en el mundo que proyecta por sí mismo y que el acto de lectura puede hacer surgir.

Pero no se crea que por su autonomía el texto queda abierto a la arbitrariedad y al relativismo absoluto y que cada quien puede interpretar, o más bien, crear cualquier mundo. Si bien ya no se trata de entender al autor o autora mejor de lo que él o ella misma podría, ahora se trata de comprender el texto, el discurso, a partir de él mismo. En palabras de Hans-Georg Gadamer se trata de comprender la cosa de texto¹¹, es decir, de interpretar lo que el texto dice, lo que se halla escrito, para lograr ver el primer mundo que proyecta el texto en sí mismo, o mejor, el mundo que se nos proyecta al leer ese texto. Si bien las palabras del texto no cambian, sus significados sí pueden ser múltiples para quien lea y en esta multiplicidad el lector o lectora seguramente comprenderá el significado que se acerque más a sí misma(o), a su propia experiencia de vida. Podríamos afirmar que el mundo que encontramos o proyectamos en el texto no es más que el que ponemos según nuestra propia situación. Por esto, “el texto es la mediación por la cual nos comprendemos a nosotros mismos” (Ricoeur, 2006, p. 108), pues al leerlo podemos encontrar aquello que nosotras(os) hemos puesto en él, que no es más que lo que nosotras(os) ya somos.

Llegamos pues al vínculo entre la escritura y la vida misma por medio de la lectura en la que ya pretendemos encontrar lo que el texto por sí mismo nos dice. En última instancia el texto escrito nos permite encontrarnos a nosotras(os) mismas(os), pues el mundo que podemos proyectar al leerlo no puede ser más que lo que nosotras(os) mismas(os) somos o deseamos ser. Además, al lograr crear otros mundos posibles a partir de mundo que proyecta el texto, vemos nuevas posibilidades de ser para nosotros mismos, para transformarnos.

¹¹ En palabras de propio filósofo: “Este dejarse determinar así por la cosa misma no es evidentemente para el intérprete una «buena» decisión inicial, sino verdaderamente «la tarea primera, constante y última». Pues lo que importa es mantener la mirada atenta a la cosa aún a través de todas las desviaciones a que se ve constantemente sometido el intérprete en virtud de sus propias ocurrencias.” (2012, p. 333)

2.2 La escritura como *praxis*

Teniendo en cuenta la aproximación hermética recién descrita, quisiéramos volver sobre el sentido en el que la escritura es una *praxis* de modo que se pueda establecer un vínculo entre la filosofía como forma de vida y la noción de escritura que estamos construyendo.

Entendemos la escritura como una *praxis* filosófica; a través de esta idea podemos notar que es un ámbito privilegiado para el tipo de conexión entre la filosofía y la vida que aquí proponemos. En primer lugar, dado que *praxis* significa acción o actividad, la escritura concebida como *praxis* implica que esta es una actividad y no solamente una técnica. El punto de toque entre el pensamiento y la acción que requiere la filosofía como forma de vida puede darse en una escritura entendida ella misma como actividad, es decir, siendo ella misma activa; se trata de escribir como un modo de poner en acción al pensamiento a propósito de la pregunta cómo vivir. En segundo lugar, como *praxis* la escritura involucra a quien la realiza, y es así un espacio apropiado para el autoexamen y la autotransformación. La relación entre quien escribe y la escritura no está puesta en términos instrumentales, sino que la escritura misma puede ser concebida como un fin y puede ser movida al tiempo por múltiples fines, ligados a la particularidad de quien escribe.

Distinguiremos en este apartado el sentido específico en el que la escritura filosófica es una *praxis* desde el punto de vista de la filosofía como forma de vida. Estableceremos para ello un contraste con el sentido técnico de la misma, por permitirnos clarificar el sentido en el cual esta es una *praxis*. No obstante, no queremos con esto negar que la escritura tiene una dimensión técnica que es fundamental y que concierne a diversos elementos, entre ellos, las habilidades lingüísticas y escriturales propias de la grafía alfabética, la gramática, la sintaxis, la ortografía, aquello que es distintivo de un texto mejor escrito que otro según diversos propósitos y contextos, etc. Si bien consideramos que todos estos elementos son muy importantes a la hora de escribir, nos concentraremos por lo pronto en el sentido en que la escritura es una actividad pues este concierne especialmente a algo que no solemos tener en cuenta en procesos educativos, particularmente en las aulas y en el ejercicio mismo de la filosofía por medio de la escritura. Adicionalmente, al resaltar el sentido en que la escritura es *praxis* queremos hacer una crítica a la instrumentalización de la misma, que como veremos no debe confundirse con su sentido técnico.

La filosofía como forma de vida implica un conjunto de actividades, de hábitos y disposiciones orientados a la vida que merece ser vivida. El sustantivo griego *praxis* puede ser traducido como acción y como actividad. Utilizaremos ambos sentidos indistintamente pues nos interesa resaltar aquello que comparten de manera muy general: responde a algo que alguien, es decir, una persona hace o realiza. Hay que recordar que ninguno de estos dos términos está opuesto por principio a la teoría, la oposición entre teoría (o *theoria*) y *praxis* es producto de una interpretación específica, que aquí no suscribimos, dado que nos ubicamos en la perspectiva de la filosofía como modo de vida. Una forma de vida no se reduce a una forma de conocimiento, es decir, no se limita a un conjunto de teorías, si bien puede incluirlas. La tesis de base es que la escritura que permite la realización de la filosofía como forma de vida es, también ella misma, una actividad. El sentido de *praxis* se puede entender por medio del contraste, no con la teoría, sino con la técnica.

De hecho, a propósito de la escritura con frecuencia nos referimos a ella como una técnica que debe ser dominada y a esto se orienta la enseñanza en diversas áreas del conocimiento, especialmente en humanidades. Saber escribir significa en general en las escuelas y entornos de aprendizaje más tradicionales conocer las herramientas lingüísticas, conceptuales y argumentativas y aplicarlas a la producción de textos en cada uno de estos ámbitos. Consideramos que el sentido técnico, el dominio de ciertas habilidades y procesos necesarios para escribir oraciones y textos con sentido, es tan solo un aspecto de la escritura, de modo que esta no puede ser reducida a una técnica. Esto significa que la escritura como actividad no prescinde de la técnica, en la medida en que necesariamente es una mezcla entre una y otra; no es posible ni deseable prescindir de las habilidades lingüísticas, conceptuales y argumentativas a la hora de escribir. El sentido en que la escritura es una actividad nos permite enriquecer y hacer compleja la relación entre quien escribe y la escritura; por eso mismo, nos permite hacernos autoras y autores en sentido fuerte, en lugar de ser simplemente propietarias(os) intelectuales de lo que escribimos. Detengámonos brevemente en esta distinción.

Desde el punto de vista de la filosofía como forma de vida, hacernos autoras y autores significa entablar una relación creativa y transformadora con lo que escribimos: la acción de escribir se da no solo sobre el papel, sino muy especialmente sobre quien escribe y su mundo; por ello puede tener un carácter transformador. Porque la escritura busca poner en cuestión a quién escribe bajo la orientación de la pregunta por la vida que merece ser vivida, quien escribe y lo que escribe se

aproximan tendencialmente. El sello que implica la autoría se refiere a la particularidad e individualidad de quien escribe; dado que no hay dos personas idénticas, los textos que se escriben para darle forma filosófica a la propia vida, para ponerse en cuestión, cargan con una porción de la identidad de quien los escribe: son expresivos respecto a quién los escribió, o como dijimos antes, fijan el mundo mismo del autor. La distinción entre el sentido técnico de la escritura y el sentido en el que es una *praxis* nos permite aproximarnos a esta relación creativa y transformadora entre la escritura y quien escribe. En suma, la escritura puede ser un ámbito de acción para la filosofía.¹²

En *Ética a Nicómaco* Aristóteles separa explícitamente los términos: “Pues el fin de la producción (*poiesis*) es diferente de ella; mientras que no lo es el de la acción (*praxis*)” (*Et. Nic.* 1140b6-7)¹³. La oposición general se da pues entre *poiesis* y *praxis*, es decir, entre las formas de producción y las formas de acción; entendiendo que la *techne* es una forma de *poiesis*. En este contexto Aristóteles está explicando por qué la prudencia (*phronesis*) no puede ser una técnica (*techne*); la razón es que la acción es diferente de la producción y la prudencia pertenece al género de las acciones. Esto quiere decir que si la prudencia es una acción, no puede ser una producción, y por tanto no puede ser una técnica, pues esta última es una forma de producción. La diferencia radica en que la *praxis* tiene su fin (*telos*) en sí misma, es decir, su fin es actuar, en contraste con la *poiesis* que tiene su fin externo, es decir, su fin es el producto o resultado de la producción, no el producir mismo. Un ejemplo de *praxis* es la vista: estar viendo y completar la acción de ver son una misma cosa, así como pensar y haber pensado o completar la acción de pensar son una misma cosa (*Met.* 1048b19-27).¹⁴

Por oposición producir una silla y completar o culminar la producción son cosas distintas en la medida en que la silla, como resultado, es aquello que completa la producción. En otras palabras, la silla es distinta del acto de producir sillas. La culminación de una producción, así como de una técnica, es aquello producido que es externo y diferente a la acción misma de producir. Por el

12 Hacemos énfasis en que “puede” tener un carácter transformador, y ello implica que no necesariamente lo tiene. En últimas, no presentamos aquí fórmulas que garanticen el éxito para obtener tal o cual transformación en quien o en quienes escriben.

13 Las citas a Aristóteles fueron traducidas por Diana Acevedo.

14 La conjugación de los verbos griegos indica la diferencia: la diferencia de tiempo entre *hora* y *heorake* –entre el presente (tercera persona de indicativo) y el perfecto (también de tercera persona de indicativo)– consiste en *ver* y *haber visto* o completar la acción de ver.

contrario, las actividades o acciones son fines en sí mismas, su culminación no es diferente de su realización, razón por la cual las podemos hacer incluso si no producen efectos o resultados. Esto quiere decir que una acción puede tener efectos y resultados distintos y ellos pueden o no tener relevancia para las y los agentes, pero a nivel estructural realizar una acción es ya completarla.

Así las cosas, la escritura puede entenderse como una técnica, en términos aristotélicos. Esto significa que el fin de la escritura es el texto y el texto es exterior y diferente al acto de escribirlo. En este orden de ideas, el fin de la escritura es producir textos: la escritura se completa o culmina cuando el texto está listo o cuando se puede decir que es un buen texto; dejamos en ese momento de escribir. Pero, ¿cuándo se termina de escribir un texto? Una silla está terminada cuando cumple su función de manera apropiada: cuando es posible sentarse en ella. Si bien podemos agregar al objetivo de producir la silla el que sea bella, terminaremos de hacerla cuando esta alcance dicha propiedad o cualidad y en ello consistirá ser una buena silla; desempeñar bien su función de silla.

El caso de la escritura es problemático, pues un texto es siempre perfectible, es intrínsecamente incompleto. En lugar de culminar textos, es decir, de hacerlos llegar un estado de completud o perfección, paramos de escribir, no importa que podamos decir de ellos que son mejores o peores, pues siempre podríamos mejorarlos ulteriormente. Esto lo confirmamos fácilmente cuando leemos textos que hemos escrito hace tiempo: encontramos en ellos siempre nuevas perspectivas, formulaciones, múltiples formas en que podríamos seguir escribiéndolos. Por supuesto, no solo nos pasa con textos propios, al leer también reconocemos el carácter inacabado de un texto de modo que quien lee siempre está en proceso de completar el sentido: esta acción nunca culmina como sí culminan las producciones, los productos de la técnica. Este texto que escribimos aquí, entonces, puede ser reescrito, mejorado o reinterpretado en el futuro. Así el texto, como producto de la escritura y considerado como externo a ella, es incompleto en la medida en que quienes escribimos no podemos controlar ni cerrar definitivamente su sentido; algo de este siempre se nos escapa y queda irremediamente abierto, tanto para quienes lo escribimos como para las y los posibles lectores, quienes no solo pueden encontrar un mundo proyectado en cada texto, sino crear nuevos mundos o proponer variaciones de ese mundo proyectado de las cuales pueden apropiarse.

Una de las peculiaridades de la distinción entre *praxis* y *poiesis* es que, como en la última el fin es externo, cuando alcanzamos el fin, la actividad de producir cesa: dejamos de producir. En cambio, en la primera, dado que el fin es la actividad misma, completarla o acabarla no es distinto

de realizarla. Así las actividades pueden continuarse indefinidamente. Aquello que hace que una actividad se detenga es usualmente algo externo y accidental, no pertenece a la actividad misma. Tenemos una experiencia similar de la escritura: dejamos de escribir porque se cumplió un plazo o el tiempo apremia, por cansancio, por frustración, por mil razones más; todas son razones exteriores al texto, todas involucran componentes circunstanciales o externos a la acción de escribir.

Los elementos que hemos llamado circunstanciales o externos a la escritura nos llaman la atención sobre algo muy importante: la escritura como actividad requiere de hábitos y disposiciones que permitan su perfectibilidad. Aunque nunca llegamos a la perfección en términos absolutos, las actividades pueden ejecutarse mejor o peor. En el caso de la técnica claramente hay buenos y malos productos: si quiero hacer una buena silla, debo seguir unas instrucciones, llevar a cabo una serie de actos a la manera de pasos que se van acumulando hasta culminar en el buen producto. Por ejemplo: escoja un material de determinada dureza, realice cortes en tales y tales ángulos hasta obtener como resultado las partes A, B, C y D, de dimensiones x, y... etc. Para juzgar si un producto es bueno o malo o establecer comparaciones entre diversos en general nos preguntamos, desde el punto de vista de quien los usa, si el objetivo con arreglo al cual fueron hechos se cumple más o menos satisfactoriamente.

Sin embargo, la perfectibilidad de las actividades no es tan clara como la de los productos de la técnica y no se puede reducir al cumplimiento exitoso de una serie de instrucciones con arreglo a un fin. Pongamos por caso bailar. Esta es una actividad, propiamente el fin de bailar es bailar. Se puede bailar mejor o peor, pero a la hora de determinar cómo sabemos que un baile es mejor que otro los criterios se tornan borrosos; el baile virtuoso se puede describir como una cierta fluidez, como una mayor capacidad de movimiento, incluso podemos usar como criterio que la danza se ajustada a quien danza, no se ve forzada o impuesta... Ciertamente es posible aprender técnicas para bailar, pero este no es como el caso de la silla, pues bailar siguiendo unas instrucciones se asemeja más bien a un caso de automatismo al cual no le atribuimos ser danza; pues un títere no baila en el mismo sentido que nosotros bailamos (o que lo podría hacer quizás todo ser vivo). La técnica en la danza es tan solo un modo de practicar, de adquirir experiencia para algo que excede la ejecución de unas instrucciones o pasos.

La dificultad recién descrita responde a que las actividades requieren diversos hábitos y disposiciones, y no se trata de una serie acumulable de actos. Justamente se encuentra aquí un sentido en que la escritura está emparentada con la autotransformación, pues esta se da por medio de hábitos y disposiciones para escribir vinculados al sentido que persigue la filosofía como forma de vida. No podemos un día decidir bailar bien o escribir bien; hacerlo implica coordinar una serie de otras actividades, y constituir con ellas experiencia, es decir, hábitos, habilidades y caminos fluidos de acción. En el caso de la escritura esto significa que es importante conocer la técnica lingüística, argumentativa y conceptual, pero esto no es suficiente. La escritura como actividad requiere de horas y horas de práctica, de ensayo; como ir al gimnasio para entrenar el cuerpo y ejercitarlo de modo que sea más fuerte y más hábil. La perfectibilidad de la actividad de escribir requiere además encontrar las disposiciones y hábitos que se ajustan a la particularidad de cada autora o autor. Como seguir modelos no basta, es importante contar con las diferencias específicas de cada escribiente, por ejemplo, habrá quienes escriben mejor de noche y en silencio, habrá quienes escriben mejor en el día y en medio del ruido. Esta atención a los detalles, a la circunstancia en la cual se escribe hace parte de la perspectiva de la escritura como actividad y nos permite dar paso al sentido en que esta escritura es una *praxis* propiamente filosófica.

La escritura como *praxis* nos permite hacernos pregunta cómo vivir, es decir, poner en movimiento al pensamiento en la dirección de la buena vida. Y ¿cómo se hace esto? Siguiendo a la filosofía antigua, se hace a través de la búsqueda del conocimiento y el pensamiento de aquello que involucra la acción, es decir, aquello que adquiere su sentido en la pregunta cómo vivir, de manera que tenga efecto sobre el modo en que vivimos. Para ello hemos ofrecido posibles caminos: el autoexamen y la autotransformación; construcción de sí y del mundo. La tesis del siguiente apartado es que podemos darle un lugar al examen y la transformación de sí en la escritura partiendo de no considerarla solamente como un instrumento para un llevar a cabo un fin.

2.3 Una crítica al modelo instrumental

La escritura no es una herramienta o un instrumento para la realización de la filosofía como forma de vida, sino un ámbito de dicha realización. Esto significa que si bien la vida filosófica no consiste

en escribir, escribir puede hacer parte importante de aquello en lo que consistiría llevar una vida filosófica. La vida filosófica, así como la vida buena, es un entramado de actividades diversas, de modo que su realización es compleja; la escritura en la cual esta vida puede realizarse es igualmente compleja de modo que no puede reducirse a un medio o instrumento para acceder a un fin.¹⁵

Las herramientas dependen de aquello para lo cual están hechas y tienen relevancia y sentido solo durante el tiempo en el cual están siendo usadas: no tienen valor por sí mismas. Además las buenas herramientas están hechas para una sola función, y son reemplazables en la medida en que una herramienta más eficiente reemplaza una menos eficiente. Finalmente, las herramientas son por principio distintas a quien las usa. Este no es el caso de la escritura dentro de la perspectiva que aquí describimos. La escritura como actividad es un fin en sí mismo. Alguien inmediatamente podría objetar: “¡No! Escribimos para comunicar ideas, incluso para obtener reconocimiento, dinero, títulos, entre otras cosas, ¡no escribimos por escribir!”. Ciertamente la instrumentalización de la escritura no es solo posible, sino también muy frecuente; no es este el punto en discusión. En las escuelas y entornos de aprendizaje es muy frecuente que la escritura sea una herramienta al servicio de otras cosas, como pasar un examen, recibir un título, incluso, simplemente comunicar una idea. El punto que nos interesa resaltar es que al instrumentalizar la escritura y usarla como un medio al servicio de este tipo de fines podemos perder de vista el sentido en el cual la escritura es un ámbito de creación y transformación. Poner en movimiento el pensamiento en dirección de la vida buena, desde la perspectiva de la filosofía como forma de vida, significa que quien escribe realiza en la escritura una parte importante de su propia vida, se pone a sí misma(o) en cuestión, busca e investiga aquello que resulta de importancia para su vida, se permite una transformación de sí y del mundo circundante.

La primera línea de la *Ética a Nicómaco* dice “toda técnica y toda investigación, así como toda acción y decisión parecen perseguir algún bien” (1094a1-2). Aristóteles plantea una identidad entre el bien (*agathos*) y el fin (*telos*), de manera que dada la diversidad de acciones (*praxeis*), técnicas

15 Hay que anotar que si bien hemos caracterizado muy generalmente la filosofía como forma de vida, no es posible describir las actividades en que consiste dicha forma de vivir. La principal razón es que las respuestas a la pregunta cómo vivir son diversas y nos aproximamos a ellas desde la perspectiva de la primera persona. Si bien, pueden haber comunidades de sentido, escuelas o aglomerados de personas que se reúnan en torno a un idea de vida buena, como el caso de las escuelas helenísticas; aquí hacemos énfasis más bien en que esta es una tarea por hacer y que su realización, empieza desde la primera persona, ya sea en singular o en plural.

(*technai*) y conocimientos (*epistemai*), habrá diversos bienes y fines. En la vida política esta diversidad de fines se organiza de tal manera que habrá unos fines subordinados a otros, no importa si son actividades, técnicas o conocimientos; de forma tal que la política es arquitectónica (*architektonike*) por dirigir todos estos fines a un mismo fin, a saber, el bien de la ciudad (*polis*). Esto significa que no constituye un problema el hecho de que la medicina busque curar, o se oriente al fin de la salud, y al mismo tiempo contribuya o haga parte de la consecución del bien de la ciudad. No habrá una *polis* virtuosa sin ciudadanas y ciudadanos saludables,¹⁶ y no obstante la virtud de la *polis* no se reduce al fin de la salud.

El punto es que un fin en sí mismo puede hacer parte de un entramado de fines: la medicina tiende a la salud, pero al mismo tiempo puede dirigirse al bien común. De modo que puede haber simultaneidad de fines diversos en una actividad, como cuando bailamos por bailar y al mismo tiempo por placer. La relación entre diversos fines de una actividad no tiene que ser de subordinación; siguiendo el ejemplo, tanto el placer como baile pueden estar en el mismo nivel.

La escritura como fin en sí misma puede orientarse también a la buena vida, puede guiarse por la pregunta cómo vivir. De hecho en esto consiste lo que llamamos escritura como *praxis* filosófica desde la perspectiva de la filosofía como forma de vida. En esta perspectiva la escritura no es un instrumento, no es un medio para un fin distinto de sí misma: la buena vida o la vida filosófica. No escribimos para alcanzar la vida buena; en su lugar, la escritura que proponemos acá hace parte de las cosas que hacemos al llevar una buena vida. La vida buena no es un fin externo a la acción de vivir, pues consiste en cualificar, orientar o disponer la vida misma. Así, la escritura que se orienta a la vida buena no se refiere a ella como un fin externo, sino que hace parte de su realización como una forma de disponernos o transformarnos: ello hace parte de la vida filosófica. Hay que aclarar que no defendemos acá que la escritura sea la única forma de llevar una vida filosófica; defendemos sí que es un espacio apropiado y fértil si cambiamos nuestro foco de atención en la relación entre quien escribe y lo que escribe, si lo segundo no es meramente un medio o un instrumento para el primero.

16 El recurso a la filosofía aristotélica en este punto no implica que suscribimos aquí que para Aristóteles las mujeres, extranjeros y esclavos estuvieran excluidos del ejercicio de la política y la ciudadanía.

Las herramientas son limitadas en el tiempo. El valor de una herramienta se reduce al tiempo en el cual esta es usada y es por ello limitada. La escritura que nos interesa aquí es una práctica constante, que incluso nos puede acompañar toda la vida. Dado que no cesa como cesa la producción al obtener un resultado, la escritura como práctica puede atravesar todos los textos que producimos, o un conjunto de ellos. No recurrimos a ella como un instrumento del cual prescindimos una vez cumplido un propósito, porque, siguiendo el espíritu de la ética antigua, la buena vida no se alcanza en un momento concreto; se practica a lo largo de toda la vida. La escritura que se orienta por la pregunta cómo vivir siempre está en acción, siempre encuentra algo que pensar porque la vida misma es inagotable como fuente de sentido y de búsqueda. Por eso el examen es el motor de este tipo de escritura filosófica, esta escritura es ante todo investigación, tanteo y ensayo.

En el caso de que se encuentre algo que cumple de mejor manera su función, las herramientas son reemplazables. Una y otra herramienta se comparan a partir de la función que cumplen, y dado que esta tiene a ser una única función, es posible compararlas a través de un criterio simple y transparente. Por contraste, los textos que resultan de la escritura filosófica como práctica son únicos, son complejos en elementos y matices, de modo que no pueden ser comparables en términos de una sola función o un único fin, por ejemplo del tipo ¿el argumento es exitoso? ¿comunica claramente una idea? ¿está estructurado? Si bien estos podrían ser fines de la escritura, también podrían ser otros ¿mueve a la acción? ¿es sugerente? ¿convence? ¿polemiza? ¿es inquietante? ¿expresa quién es su autora o autor? ¿Cuál es la relación de ese texto con su autor o autora? El entramado particular de fines de un ejercicio de escritura como *praxis* filosófica lo hace único e irrepetible. Esto significa que esta escritura involucra a quien escribe, porque la particularidad de sus texturas y formas proviene también de un sello de autoría. A diferencia de las herramientas, para las cuales es indiferente quién las usa y quién las produce, en la escritura como *praxis* importa y hace la diferencia quién escribe, e incluso para quién escribe.

La escritura que nos interesa es diversa porque responde a fines diversos y también porque es escrita por personas diversas, o bien por personajes distintos, aun cuando estos correspondan numéricamente a la misma persona. El examen de sí tiene lugar en esta forma de escritura porque se escribe de manera situada; se trata de una escritura ligada a las condiciones vitales de quien escribe. Implica ponerse en cuestión, porque se escribe en primera persona, pero también porque

se escribe por cierta urgencia vital, porque las preguntas que movilizan al pensamiento son aquellas que para cada quien implican estar presente en la pregunta. Esto no implica, aunque no excluye, una escritura que tenga como tema elementos de la vida personal de quien escribe, o elementos anecdóticos o emotivos. De modo que bien puede tratarse de uno de los grandes temas de la filosofía y, no obstante, puede ser una forma de atender o partir de la propia particularidad y persona. En cualquier caso, siempre se escribe desde ahí.

El sentido en que esta aproximación a la escritura implica transformación y creación de quien escribe está ligado entonces a los dos elementos que hemos desarrollado. En primer lugar, como actividad, es un fin en sí misma, se completa en su realización y por tanto no se agota en los textos que produce. Lo anterior permite que, en segundo lugar, la escritura se oriente de manera no instrumental a la pregunta cómo vivir. Estos dos elementos dan las condiciones para que quien escribe se ponga en cuestión y se exponga a que aquello que escribe tenga un poder transformador sobre sí misma(o); al escribir desde sí o sobre sí puede dejar una marca o un sello de autoría. Por todo lo anterior, la escritura que nos interesa acá es necesariamente situada.

Todo lo anterior nos permite sentar las condiciones para que la escritura, entendida como *praxis* filosófica, sea una forma de autoconocimiento. Quien escribe no necesariamente accede a teorías impersonales. Si bien teoriza o puede hacerlo, sobre todo puede escribir como una forma de conocerse, como una forma de dotar de sentido sus experiencias, sus inquietudes, su vida y ello requiere que la escritura sea considerada como una actividad que se da en quien escribe, en quien filosofa. Y esto puede ser llevado a cabo de tantas maneras como personas hay, habrá y ha habido. Así también, es posible ponerse en cuestión en la escritura, movilizar el pensamiento en la escritura en dirección de la pregunta cómo vivir, atender a la propia particularidad, conocerse, investigar, tantear y ensayar escribiendo son formas de exponerse en la escritura; de tomar el riesgo de transformarse en la escritura filosófica. Si instrumentalizamos la escritura le cerramos el camino o hacemos infértil el campo para estas vías creativas, situadas y diversas según las cuales podemos entablar un vínculo personal con aquello que escribimos.

2.4 La escritura filosófica en la academia y los géneros literarios

La actual estandarización de la escritura académica a nivel global se ve reflejada en el recurso de las bases de datos de revistas y sus respectivos índices bibliométricos. Estos últimos son una forma de hacer seguimiento a la calidad de los productos académicos o científicos: por un lado, a través de procesos homogéneos de arbitraje y evaluación (dentro de ellos se encuentra el sistema doble ciego, según el cual la evaluación por pares académicos debe ser anónima); por otro lado, y muy especialmente, del volumen de citación de los productos dentro del mismo sistema de conocimiento publicado por las revistas y clasificado y divulgado por el filtro de las bases de datos. Según este modelo se asume que un producto con mayor número de citaciones dentro del sistema es un mejor producto. No nos detendremos en los problemas que tiene este sistema en general, así como tampoco en las relaciones perversas que fomenta entre los centros de investigación y los sectores productivos y empresariales, que son fuente de financiación de la investigación. Señalaremos, en su lugar, que este modelo de producción y divulgación del conocimiento está basado en la forma como las y los investigadores en ciencias divulgan sus resultados a la comunidad científica: de manera clara, despersonalizada, homogénea y objetiva, escrita en lenguaje técnico y destinada a especialistas.

Camilo Giraldo (2015) describe los parámetros de esta clase de escritura en los siguientes términos: “La investigación científica adoptó, pues, un modo de expresión preciso, claro y directo. Un lenguaje con una forma de comunicación especial que se orienta, específicamente, a dar cuenta de resultados o descubrimientos de manera ordenada, sistemática y con un planteamiento metodológico” (p. 75). Esta descripción se aplica a la escritura en filosofía, en tanto es una práctica profesional que se hace especialmente en centros de investigación y universidades (pero se ha extendido a los colegios en los que se enseña filosofía). Toda la producción intelectual de estas instituciones está sometida a los estándares globales mencionados, pues estos indicadores afectan las mediciones de calidad internacionales y nacionales de las mismas.

La escritura filosófica contemporánea en la academia ha seguido este modelo y se ha concentrado en una forma hegemónica de escribir fijada desde los estándares de la investigación científica recién descrita. Esta forma de escribir privilegia ciertos géneros literarios que cubren lo que se ha denominado en inglés *paper* o en español artículo científico, la monografía o tesis y el libro resultado de investigación. El primero y el tercero hacen parte del quehacer profesional de graduadas y graduados en filosofía y son en general el resultado de un proyecto de investigación:

los libros suelen estar vinculados a tesis doctorales o a investigaciones de larga duración; el segundo hace parte de los requisitos para acceder a los títulos que acreditan a dichos profesionales en el sistema de educación superior (ya sea a nivel de pregrado, maestría o doctorado). Podríamos llamar a este un género privilegiado de la escritura filosófica contemporánea. Lo adjetivamos “privilegiado” dado que es imposible negar que hay ámbitos marginales o de menor visibilidad en la vida académica, en los cuales se apela a escrituras filosóficas diversas o alternativas a este modelo, como es el caso de las propuestas del presente proyecto. Es destacable que la homogeneidad que impone este género de textos contrasta con la riqueza y diversidad de géneros y estilos literarios en los cuales se ha escrito la filosofía a lo largo de la historia (cartas, diálogos, disertaciones, poemas, tratados, ensayos, entre muchos otros). El principal peligro que ha traído este panorama hegemónico de escritura filosófica es delimitar el ámbito de los textos que ameritan ser llamados filosóficos a aquellos que cumplen los estándares del mencionado género.

Uno de los diagnósticos que se ha ofrecido para explicar de dónde surge este contexto actual de la escritura filosófica lo atribuye a tres causas: “primero, el intento de la filosofía de asociarse con las ciencias naturales, segundo, el surgimiento de la profesionalización en filosofía, tercero, la visión del lenguaje y el sentido promulgada por la filosofía analítica anglo-americana” (Stewart, 2013, p. 2)¹⁷. Se requeriría un espacio adicional para desarrollar y analizar estas tres posibles causas del fenómeno que vivimos en la academia filosófica. Baste por lo pronto establecer algunas consecuencias del panorama descrito, dando por supuesto el diagnóstico de Jon Stewart, recién citado, en lo que atañe a las dos primeras causas.

En primer lugar, de la asociación con las ciencias naturales resulta la idea de que la escritura debe ofrecer resultados de investigación replicables en condiciones similares y contando con la misma información en cualquier parte del mundo, es decir, la idea de que los resultados presentados por los textos tienen un alcance universal. Esta asociación ha traído consigo la idea de que el rigor en filosofía requiere exactitud, univocidad y carácter conclusivo y ello debe ser reflejado en el lenguaje en que se expresa la filosofía. En segundo lugar, la profesionalización de la filosofía trajo consigo la necesidad de escribir con el objetivo de publicar y obtener títulos: esto implica una instrumentalización de la escritura filosófica que se comprende al servicio de la cualificación de

17 Traducción de Diana Acevedo.

las hojas de vida de filósofas y filósofos que compiten en el mundo académico por plazas en los centros de investigación y universidades. Además, no se puede ignorar que este modelo de escritura se ha tomado en las instituciones colombianas de educación básica y media donde se enseña filosofía, bajo el argumento de que este tipo de escritura favorece el desarrollo del pensamiento crítico.

Esto ha implicado que la producción de textos en filosofía ha incrementado en relación directa con la demanda del mercado laboral, es decir, la urgencia que impone el trabajo como fuente de sostenimiento económico, y adicionalmente las ambiciones personales de reconocimiento y fama dentro de la comunidad académica. Este incremento en la producción de textos filosóficos, al responder a estas dinámicas, no ha estado necesariamente acompañado de procesos de pensamiento filosófico; muchas veces el afán de publicar obliga a investigadoras e investigadores a tomar atajos o caminos fáciles en la consecución de textos, relegando a un segundo plano los procesos de pensamiento que atienden a preguntas o problemas filosóficos.

La tercera causa, la filosofía del lenguaje anglo-americana, resulta muy interesante, pero no la aceptaremos como una causa en el mismo sentido, dado que a diferencia de las anteriores cubre tan solo un fragmento de los textos filosóficos, es decir, aquellos que se profesan herederos de dicha tradición. Si bien el volumen de textos probablemente es alto, consideramos que no es el único modelo que ha configurado la escritura filosófica hoy en día; de modo que conceder que esta es una causa en el mismo nivel que las dos anteriores implica conceder un lugar central y dominante a esta tradición en el panorama de la consolidación de la filosofía contemporánea. Lo anterior no se sigue de suyo y no es este tampoco el espacio para discutirlo o problematizarlo. Además esta causa responde a una postura filosófica afín a la incorporación de los métodos y procedimientos de la ciencia en la filosofía, y por lo tanto constituye una repetición de la primera para los propósitos que aquí nos ocupan.

El contexto brevemente descrito es relevante para comprender el estado actual de la escritura filosófica en la academia en su versión más hegemónica o institucionalizada. El punto que nos interesa rescatar es que el mencionado contexto no nos deja ver otras maneras de escribir filosofía, por lo cual tienden a olvidarse en las aulas de clase y en la práctica cotidiana de la filosofía por parte de quienes a ella se dedican profesionalmente. Una forma de rescatar esa diversidad que tiende a ocultarse es hacer del género y la forma literaria en la que se escribe la filosofía una

pregunta ella misma filosófica. En rigor, no hay un género literario exclusivo de la filosofía, la sola diversidad de los géneros utilizados a lo largo de la historia por filósofas y filósofos es una prueba de ello.

Esta diversidad sugiere que para comprender un texto es fundamental tener en cuenta la forma en la que está escrito y cómo esta interactúa con el sentido del mismo. Pero no siempre se procede así y hay escuelas de filosofía para las cuales el sentido filosófico puede extraerse de los textos, al margen de la forma en que se han escrito, lo cual sugiere que el sentido se mantiene intacto al extraerlo de los textos. Lo anterior quiere decir que el componente literario de los escritos filosóficos se representa como un ropaje externo o un adorno del cual se puede prescindir a la hora de extraer argumentos y tesis. En palabras de Berel Lang esto se da porque “todo lo que cuenta filosóficamente según esta visión de la historia de la filosofía –pasada o futura– es el 'qué' de lo que es afirmado allí, no el 'cómo' por medio del cual el 'qué' se pone de manifiesto” (1990, p. 11)¹⁸. En este libro rechazamos esta forma de leer los textos, y en ello estamos de acuerdo con la posición de Lang. La razón principal es que el sentido filosófico no puede expresarse desprovisto de una forma.¹⁹ Para decirlo con Julián Marías, la filosofía se expresa en un género literario, pero “antes de esa expresión no existía sino de forma precaria y más bien como intención y conato. La filosofía está, pues, intrínsecamente ligada al género literario no en que se vierte, sino en que se encarna” (1954, p. 54). Pero esta unión entre forma y contenido no puede verse solo como un componente retórico y literario de un texto. Se refiere, además de ello, al carácter situado, no neutral, en el que emerge todo texto.

La reflexión actual sobre los géneros literarios en filosofía es, cuando menos, marginal. Hay pocos estudios al respecto más allá de aquellos sobre autores y autoras como Platón, algunas escuelas helenistas, Agustín de Hipona, Margaret Cavendish o Nietzsche, para quienes la forma de escribir hace parte directa y explícita de su filosofía. Puesta en general, esta es una discusión que hemos relegado a especialistas en letras o literatura comparada, por considerarla en cualquier caso de poco valor filosófico. Para Berel Lang, que proviene de un cruce entre ambas disciplinas, la

18 Todas las traducciones de Lang fueron realizadas por Diana Acevedo.

19 No cuenta en este caso la expresión del sentido filosófico por medio de la simbología de la lógica formal, entre otras porque ningún texto filosófico se expresa exclusivamente de esta manera. Dado el tipo de formalidad de la lógica, cualquiera que sea el orden al que esta pertenezca, sin la expresión en prosa y el recurso del lenguaje natural, un texto filosófico completamente formalizado carecería de contenido.

consideración de lo que él denomina la poética o la anatomía de la escritura filosófica nos permite notar, primero, que “la escritura filosófica es moldeada por su carácter formal como discurso escrito, tanto como lo es por sus propósitos filosóficos más explícitos” (1990, p. 12); y segundo, que los enunciados filosóficos se dicen en un tiempo histórico concreto y que no pueden ser dichos al margen del mismo. El ejemplo que él presenta es bastante ilustrador: el recurso de la categoría literaria *authorial point-of-view* o el punto de vista del autor o autora. Este punto de vista de quien escribe emerge de maneras distintas en los diversos géneros literarios, por ejemplo, en un tratado y en una meditación. En ambos casos, empezamos notando la diferencia según la persona y la voz gramaticales en las cuales está escrito el texto.

Un tratado es un texto escrito bajo el modo impersonal, por ende en su en la tercera persona del singular y normalmente en voz pasiva; quien escribe se presenta así como un observador u observadora que probablemente apela al sentido universal de lo que dice por medio de la distancia que impone con aquello que dice. Una meditación en cambio se suele escribir en primera persona del singular, por este medio quien escribe se pone a sí misma(o) como un punto de vista, se sitúa en el texto de manera explícitamente activa y cercana. Estas diferencias no hacen mejor o peor un texto, lo hacen diferente, de modo que la forma literaria de un texto, los recursos estilísticos y formales, es decir, el cómo, interactúan con el sentido filosófico, el qué. La forma en que está escrito un texto es tan importante como aquello que está escrito al punto en que la primera es la condición para la escritura: siempre se escribe de algún modo y ello implica recurrir a los géneros y elementos literarios.

La consideración de la dimensión histórica de la producción filosófica textual es una ganancia de este enfoque, pues nos recuerda que los recursos literarios escogidos y el hecho de que sean esos y no otros se vincula con lo que en una época, en un lugar, o para una comunidad resulta lo más importante, el mejor método, lo más bello, etc. Lang menciona algunos sucesos históricos que han sido definitivos respecto de la forma en que se escribía, por ejemplo, en Europa en el siglo XV: la invención de la imprenta y su consecuente ampliación del público al que se dirigen los textos o el desarrollo de las lenguas vernáculas (1990, p. 20).

A estos ejemplos podemos añadir el contexto actual de la escritura académica, pues este refleja cómo las condiciones históricas determinan la forma en la que escribimos y por esa vía impactan aquello que podemos pensar a través de dichas formas. La política de ciencia tecnología hoy en

día en Colombia y en muchas otras partes del mundo imponen a las y los humanistas una forma de investigar y de presentar sus resultados en medios escritos cuyo modelo son las ciencias aplicadas contemporáneas. Esto no impacta no solo cómo escribimos sino también qué escribimos.

Por las razones presentadas creemos que la reflexión sobre la escritura puede ampliar los horizontes mismos de lo que podemos pensar, puede servir a los propósitos de establecer una relación con las imposiciones de nuestro tiempo y condición histórica y cultural, puede además permitirnos reconocer el modo como nos situamos ante aquello que escribimos y abrir así la puerta a la capacidad transformadora de la escritura. La visión de la escritura que hemos presentado brevemente es motor de las reflexiones presentadas en este libro dado que nos invitan a expandir los modelos de escritura filosófica recuperando para la práctica de la filosofía la riqueza y diversidad literaria que se ha perdido en el privilegio del artículo científico y las monografías. Este enfoque responde a los planteamientos de la filosofía como forma de vida en la medida en que busca darle concreción a esa idea a través de una aproximación a la escritura como algo conectado con la vida, que responde al contexto y persona de quien escribe y que constituye un práctica constante, más que una técnica al servicio del sistema de producción del conocimiento.

CAPÍTULO III El laboratorio de escritura como estrategia pedagógica

En este capítulo expondremos la idea del Laboratorio de Escritura, como propuesta pedagógica a través de la cual se pone en práctica la idea de filosofía como forma de vida, específicamente, por vía de prácticas de escritura. Si se entiende este libro como la exposición de una propuesta pedagógica, entonces debemos decir que es un eje articulador de las aproximaciones teóricas que hemos hecho hasta el momento.

Es necesario abordar cuestiones pedagógicas si se quiere que la propuesta de filosofía como forma de vida llegue a ámbitos educativos. Estas cuestiones pedagógicas examinan inicialmente el carácter formativo de este modo del filosofar (apartado 1). Una vez se postula la idea según la cual, en efecto, bajo esta comprensión la filosofía va de la mano de la formación, debemos examinar si esta postura tiene cabida o no en las actuales condiciones de la escuela (apartado 2). Para lograr su inserción en la escuela, es necesario, a su turno, desarrollar los fundamentos pedagógicos que tendría la propuesta del laboratorio de escritura (apartado 3). Una vez esto se ha construido, estamos en condiciones, entonces, de exponer en qué consiste el Laboratorio de Escritura (apartado 4). En el cuarto y último capítulo mostraremos algunas experiencias que hemos tenido en él.

3.1 Carácter formativo de la filosofía como forma de vida

Según hemos caracterizado aquí la filosofía como forma de vida, no es extraño que ella resulte emparentada con la formación. En efecto, hemos señalado que este sentido de filosofía implica el conocimiento de sí y del mundo, de cara a una construcción y transformación. Tanto Hadot, en los textos que hemos referenciado, como Calvo Ortega, insisten en este carácter del filosofar en las escuelas antiguas. En palabras de este último: “la filosofía aparece en su aspecto original no como una construcción teórica sino que expresa un método de formación hacia una nueva forma de vivir y de ver el mundo, es decir, un esfuerzo de transformación del hombre, en el que cada escuela filosófica representa su forma de llevarla a cabo según su ideal de sabiduría” (2010, p. 42).

Analicemos en qué consiste este carácter formativo del mundo antiguo y el modo en que en nuestra propuesta lo entendemos.

Pierre Hadot propone comprender tal carácter formativo en la expresión según la cual la filosofía antigua y, en gran medida, la medieval, se podía entender como “ejercicios espirituales”. Aunque los ejercicios mismos y sus fines pudieran ser concebidos de diversos modos según la noción de sabiduría que se tenga, como señalamos con Calvo Ortega; estos se comprenden como un conjunto de prácticas que buscan la auto-transformación y una vida mejor. Los textos antiguos en su conjunto, considera Hadot, buscaban que quien se involucrara en la escuela filosófica aprendiera a vivir, a morir, a dialogar, a leer y a escribir (2006, pp. 25-56). Ese era su cometido, el cual se entendía como una liberación del ser humano.

Ahora bien, es de resaltar el hecho de que, incluso en filosofía, la formación se entienda como un conjunto de prácticas y que estas no involucran solo las acciones intelectuales (análisis, síntesis, argumentación, etc.). En efecto, aprender a vivir, a morir, dialogar, etc., no consiste solamente en el desarrollo y recepción de teorías sobre la vida, la muerte o la vida buena. Tampoco meramente en su construcción. Además de ello, que por supuesto es necesario como ejercicio filosófico-racional, la formación se comprende como una actividad, en más sentidos y aspectos. Así, por ejemplo, aprender a vivir consiste para algunas escuelas en aprender a dominar o vivir con las pasiones; en otras, a no sufrir, en otras a experimentar el placer o a ordenar el amor. Aprender a morir, por su parte, implica saber desprenderse del mundo, poco a poco, en situaciones concretas.

Las técnicas precisas de estos ejercicios, señala Hadot, escapan en gran medida a nuestro conocimiento, quizás principalmente por la ausencia de registros sobre ello o por la desaparición de los existentes. Aun así, se conservan algunos, en donde se hace explícito que las prácticas de la filosofía están encaminadas a preparar la mente para enfrentarse a situaciones imprevistas, para ordenar el pensamiento interno, para entrenar la mente o para crear hábitos o disposiciones.²⁰ Por su parte, nótese que las prácticas incluidas en esta comprensión no se refieren solo a las meramente intelectuales, sino también a las físicas, morales, intelectuales, “del alma” y estéticas, entre otras (2006, p. 25), por ejemplo: huir de la maledicencia, liberarse de toda pena u odio, amar a todos los

²⁰ Hadot se refiere aquí a los ejercicios expuestos por Filón de Alejandría en *Quis divinarum rerum heres sit y Legum allegoriae*. (2006, p. 27)

seres humanos libres, cumplir los deberes de la vida social, examinar cada mañana las actividades que se realizarán a lo largo de la jornada y analizarlas en la tarde, etc. (2006, pp. 29-30).

Lo que está en juego es la existencia, de allí que tales prácticas también puedan ser denominadas “existenciales”. La buena vida no es solo una teoría sino un modo práctico de vivir. La filosofía consiste en un ejercicio del vivir; un arte de vivir. Siguiendo la distinción estoica en las tres partes de la filosofía: física, lógica y ética, se dirá que la filosofía como modo de vida forma para vivir la física, la lógica y la ética, no para reproducirlas en un discurso (Calvo Ortega, 2010, p. 44). La filosofía, en este sentido, se presenta como actividad formativa.

La lectura y la escritura, a su turno, hacen parte de este conjunto de ejercicios espirituales y se ejercen bajo la idea del autoconocimiento, transformación, conversión. A través de estos ejercicios se hace un auto examen, se entra en diálogo con una(o) misma(o): se hace un examen a la luz de los propios ojos y de los ojos de los demás (los explicitados en la lectura). Con la lectura, nos leemos y somos leídas(os). Con la escritura, señala Calvo Ortega, la verdad desaparecida es reecontrada, en un concierto entre la tradición y la experiencia singular, “con el objetivo preciso de constituir una sustancia escrita para la consulta que, con el tiempo, le sirve al escritor para edificar una identidad propia” (2010, p. 52). La escritura, más que servir para comunicar o exponer una doctrina, servía para fijar un modo de vida y proponer un itinerario que las y los discípulos podían recorrer para alcanzar, por medio de prácticas también expuestas allí, la sabiduría.

Luego de este periplo por la idea antigua de filosofía como modo de vida, examinemos esta relación en la propuesta de filosofía, lectura y escritura que hacemos aquí. Hemos propuesto enmarcarnos en la tradición de la filosofía como forma de vida y, por ello mismo, **proponemos la escritura como la actividad de construirnos a nosotras(os) mismas(os) y proyectar un mundo y, correlativamente, la lectura como el ejercicio de encontrar mundos posibles.**

Apropiar, comprender un texto escrito hasta crear un nuevo mundo en el cual podamos habitar, no es fruto de la espontaneidad creativa de la imaginación, sino que requiere además de un esfuerzo y trabajo. Así, lectura y escritura implican disposiciones, hábitos, uso de herramientas y actividades específicas. Son un tipo de actividad que configuran un hábito, unas acciones en el mundo, un modo de actuar. Quizás resulte trivial señalarlo, pero solemos reconocer a los filósofos y filósofas actualmente, porque comparten una serie de hábitos, que las y los distinguen de otros profesionales o de otros modos de situarse en el mundo: suelen tener una biblioteca en casa y

suelen portar libros, suelen leer todo aquello que cae en sus manos, suelen escribir regularmente, asistir a conferencias, sostener conversaciones y disputas dialécticas, especialmente sobre ciertos temas, suelen gustar de los espacios de clase, etc. Por supuesto, esto no excluye otro tipo de prácticas, pero sí es recurrente que estas prácticas se encuentren dentro de sus hábitos. De la misma manera, en la perspectiva que nos aproximamos aquí señalaríamos que a estas disposiciones y hábitos podrían ir aunadas prácticas sobre sí y sobre el mundo: la revisión constante, puesta en cuestión de sus creencias, conceptos, modos de relación, reorientación de sus prácticas, etc.

Lo anterior se concreta en las prácticas de escritura y lectura. En efecto, si la escritura no es meramente la aplicación de un instrumento para fijar discursos, sino que fija al autor o autora en el mundo que propone, diríamos que la filosofía tampoco es un mero conjunto de teorías distante de la vida del escritor o escritora, sino que por el contrario resulta ser la proyección de su ser más íntimo, de modo que, al lograr percibirlo en sus propios textos, tiene la posibilidad de conocerse y transformarse según las variaciones de ese mundo que el mismo texto le proyecta.

Encontramos aquí la cercanía o, mejor, la relación dialéctica entre filosofía y educación en la práctica de la lectura y la escritura: si bien son dos tipos de saberes o ámbitos que actualmente los encontramos diferenciados, ambos se relacionan con la vida humana, no sólo porque pretenden comprenderla para mejorarla, sino sobre todo porque ambas se atienen a la formación, entendida, como lo señalamos, como construcción de sí y del mundo. Llegamos así a un plano que podríamos denominar ontológico o existencial, toda vez que es aquel en el que la actividad de la escritura-lectura de textos contribuye a la formación o a la construcción de sí y de un mundo. En palabras de Bárcena, se trata de la filosofía en su relación con la educación “como un saber que tiene que ver con el modo en que nos constituimos una existencia singular en constante transformación” (2006, p. 246). Por ello, la formación tiene que ver con “un anhelo, un deseo, una lucha, una búsqueda, una aventura o un acontecimiento del existir” (p. 249).

Es así que el modo en el que nos referimos aquí a una dimensión ontológica no refiere a la idea según la cual a través de las actividades que aquí estudiamos abandonamos nuestro mundo situado y particular para acceder a un mundo abstracto, eidético, neutral. No se refiere a la búsqueda de una esencia perdida, que ha sido ocultada por la técnica, la instrumentalización o la banalidad. En su lugar, llamamos la atención sobre la construcción de sí y del mundo que opera en la lectura y la

escritura. Más que una ontología de descubrimiento de un mundo velado, se trata de una construcción. Se trata de una construcción que ocurre en torno a la actividad y a la obra de alguien.

Escribir no es, pues, una mera actividad técnica de expresión de ideas con significados comprensibles por todos, sino la construcción –ontológica– de sí mismo en la escritura del texto y éste mismo resulta ampliado a cualquier modo de expresión de sí misma(o). Del mismo modo, como hemos señalado, la lectura configura un mundo y abre a mundos posibles. Abre el ámbito de la experiencia, donde nos leemos a nosotras(os) mismas(os) y al mundo, donde somos leídas(os) a través de otras y otros y tenemos la oportunidad de reconfigurarnos.

Para ello, como señala Larrosa, se requiere una relación íntima del lector o lectora con el texto, se requiere que haya una experiencia. Esto es, en la lectura como experiencia (y diríamos también en la escritura) no sólo tenemos que vérnoslas con lo que pasa, sino con lo que *nos* pasa. Un modo de relación con los textos es el informativo, en el cual accedemos o contamos los acontecimientos del mundo. Pero allí no hay experiencia, no hay formación, pues el conocimiento es exterior a nosotras(os) (2003, p. 29). Pensar la lectura como formación supone dejar atrás esa brecha entre lo externo y lo interno, entre el conocimiento y nosotras(os) mismas(os), entre lo que pasa y lo que nos pasa. En suma, se trata de permitir que lo exterior nos transforme, nos afecte. Como tal, la consecuencia de ello es que en ese afectarse se construye sentido, nuevo sentido; particular, situado.

Para culminar este apartado, parafraseemos las indicaciones de Kierkegaard, de las que hablamos anteriormente: el carácter formativo de la filosofía, tal como la entendemos aquí, consiste en que entremos en contacto con ella, en primera persona, y que en ese contacto algo acontezca, una idea de nosotras(os) mismas(os), un mundo posible; con Larrosa, que la filosofía nos afecte. Expandiendo esta idea a la lectura en general y a los procesos educativos, se puede decir que no solo la filosofía debe tener este carácter formativo: a la inversa, la educación debe tener un carácter filosófico, que consiste en que debe ser una problematización constante, una experiencia, orientada hacia un buen vivir.

3.2. ¿Es posible este modo de filosofar en la escuela?

Una vez examinado el carácter formativo de la filosofía como modo de vida, abordemos cuestiones sobre la posibilidad de que esta perspectiva del filosofar se haga presente o se desarrolle en la escuela, el sentido que cobraría allí y la manera en que esto podría hacerse. Situaremos la alternativa de la filosofía como modo de vida en la tensión que surge entre reconocer a la escuela como dispositivo tradicional, transmisionista, heteroestructurante, por un lado, y como instancia independiente, autoestructurante, por otro. Reconociendo dicha tensión, en una posición intermedia encontramos la escuela como creación de sentidos. Allí ubicaremos nuestra apuesta de filosofía como modo de vida.

Jesús Palacios define brevemente en qué consiste la educación tradicional: “Podríamos, por tanto, definir la educación tradicional como el camino hacia los modelos de la mano del maestro. Sin un guía, recorrer el camino sería imposible y esa es precisamente la función del maestro: ser un mediador entre los modelos y el niño” (1989, p. 20-21). Tal como ha sido descrita por Palacios y por otros pedagogos y pedagogas, la educación tradicional se funda en la idea según la cual, previo o más allá del dominio de las y los estudiantes e incluso de las y los maestros, existen objetos de conocimiento y modelos que las y los estudiantes deben conocer o alcanzar. En ocasiones, la necesidad de conocimiento se da en virtud de que ello los prepara para la vida laboral o científica y, en otras, a que, gracias a la adopción de modelos, dejarán de ser niñas y niños y accederán a la vida adulta; como se suele decir en dicha tendencia, tendrán contacto con las formas de humanización, en sentido general. Gracias a ello, pues, se harán ciudadanas(os) o serán mejores personas.

La vertiente cognoscitiva (enseñanza-aprendizaje de objetos) y la vertiente ético-política (formación en modelos) que caracteriza, en general, a la escuela son asumidas por el modo tradicional bajo el presupuesto de que todo ello proviene de fuentes externas y que, en consecuencia, la función escolar es primordialmente la de transmisión; la de servir de canal entre lo externo y lo interno. La escuela se comprende, así, como mecanismo, instrumento, dispositivo de transmisión. Ella debe disponer de todos los mecanismos necesarios para que objetos de conocimiento y modelos sean asimilados por el o la estudiante, la mayoría de las veces, de modo receptivo, pasivo. Currículo, materiales educativos y métodos didácticos apuntarían, pues, a que

ese tránsito se haga efectivo y, si es el caso, de una manera sencilla. El o la maestra, los libros de texto y recursos, por su parte, funcionan como mediación entre aquello que hay que conocer o desarrollar y las nuevas generaciones. Las actividades que se le pide a la o el estudiante tienden a ser, por la misma razón, de repetición y memorización, en las cuales tiene que mostrar que ha asimilado correctamente aquello que debe ser aprendido. De allí surge también la evaluación. Se trataría, en todo caso, de una evaluación guiada por el ejercicio de verificar la correcta recepción de los objetos y modelos en las y los estudiantes, a través de evidencias. La escuela, en suma, resulta ser un medio para un fin; un paso necesario para que el niño o la niña y las y/o los jóvenes se preparen para la adultez.

Dado que en este modelo el núcleo del conocimiento se encuentra por fuera de quien aprende, a las corrientes pedagógicas que comparten esta idea Louis Not las denomina heteroestructurantes (Not, 2013 p. 13). La heteroestructuración cobija tanto la vertiente cognoscitiva como la ético-política. En la primera vertiente, pues, la escuela se entiende como mecanismo o instrumento de transmisión de conocimiento. Por su parte, en su carácter ético y político, la escuela aparece como dispositivo de control social, como formadora de subjetividades orientadas por el poder central o gubernamental, en donde la pasividad de las y los estudiantes funciona como presupuesto para que el moldeamiento sea efectivo. En este orden de ideas, las descripciones realizadas fundamentalmente por la pedagogía crítica han mostrado que la escuela funciona bajo este modelo, como institución que responde a intereses o poderes externos a ella, en donde se espera que las y los estudiantes reproduzcan en sí mismas(os), lo que se instaure desde fuera. Baste mencionar la idea de educación bancaria, desarrollado por Paulo Freire, en la cual la escuela se concibe como depositaria de un saber para preservación y mantenimiento del *statu quo*.

En suma, desde el modelo heteroestructurante, como hemos señalado, los distintos elementos de la educación son estructurados a partir de aquello que se debe conocer o desarrollar: a partir de allí se define la labor de las y los maestros, se crean materiales educativos, se define la evaluación, se planean los contenidos y secuencias de aprendizaje, se dispone el currículo. Aunque seamos insistentes en ello, una de las características fundamentales de este modelo está en que la escuela y sus mecanismos se reducen a un instrumento o dispositivo y que, en consecuencia, ella y lo que allí ocurre pierde valor como fin. La escuela se reduce a un medio.

El siglo XX ha cuestionado profundamente este paradigma de la educación tradicional, tanto en el terreno teórico como en su puesta en práctica en experiencias educativas concretas. Montessori, Claparède, Decroly, Freire, Dewey o Freinet, desde distintos ángulos, han inclinado la balanza hacia la consideración de una escuela cuyos ejes no estarían fuera de ella, sino en las y los estudiantes y en las comunidades: el interés de las y los estudiantes como centro, el desarrollo de la creatividad, la escuela a la medida de las y los estudiantes, la actividad individual o la noción de experiencias son algunas de las características de estos movimientos. La intención común de tales propuestas consiste en hacer un giro hacia la autoestructuración (Not, 2013, pp. 13 y 139ss), en donde cada quien o cada comunidad es el eje sobre el cual se estructura el proceso de aprendizaje. En ocasiones, hasta llegar al rompimiento total de la autoridad externa y de todo conocimiento previo o, en otras, dirigido hacia la negociación entre lo otro y el individuo, lo externo y lo interno, en el mecanismo denominado de interestructuración (Not, 2013, p. 233) que realiza, como lo denominaría Zubiría, una síntesis dialéctica entre los dos anteriores (2010, p. 196).

Aunque es cierto que las teorías pedagógicas han cuestionado ya el modelo tradicional heteroestructurante y que, incluso, se vislumbra una superación del modelo opuesto, el autoestructurante, a través de la alternativa de un modelo relacional; y aunque se pueda registrar experiencias pedagógicas que muestran también tales cambios, en el área de enseñanza de la filosofía no contamos con suficientes estudios empíricos que nos revelen esta situación ni tampoco con estudios de enseñanza de la filosofía que nos muestren el modo cómo esto sea posible; al menos no en nuestro ámbito nacional. En su lugar, el escaso conocimiento que tenemos sobre estas materias indica que la situación puede ser aún la del modelo tradicional: por un lado, existe la tendencia a que se asuma que el centro de la formación está en conocer y repetir autores y autoras de la historia de la filosofía. Por otro, aun cuando el modelo educativo nacional haya migrado hacia el enfoque por competencias, en donde se potencia y se evalúa no la adquisición de contenidos, sino el saber hacer en contexto, esto no es garante aún de la salida de lo tradicional. Analicemos este asunto.

El cambio hacia la evaluación por competencias no es garante de que hayamos abandonado un modelo en que solo se espera la recepción pasiva por parte de las y los estudiantes. En efecto, aun cuando las competencias apelen a la actividad de quien aprende y al carácter performativo del conocimiento (en tanto se define la competencia como saber hacer en contexto), en el caso de la

enseñanza de la filosofía, en donde actualmente se privilegian las competencias de lectura crítica a través del Examen de Estado Saber 11²¹, se vislumbra una reducción de la filosofía a herramienta y una idea de que la escuela y la filosofía operan como mecanismos para la inserción del estudiante en la vida laboral. Esto es, como dispositivo que solo responde a exigencias externas, aun cuando tales exigencias no sean de contenido, sino de actividad.

En efecto, la reducción de la filosofía a competencia de lectura, y ella descrita en pasos y secuencias establecidas, olvida las visiones de mundo y los significados allí construidos y que pueden ser la base para la construcción de otros nuevos. Olvida que, como lo hemos mencionado en este estudio, la filosofía se ha desarrollado también a través de la creación de obras y que en ellas, como actos creadores de sentido, se construyen autoras y autores en relación con un mundo vivido y compartido. Oculta o invisibiliza la idea de que la filosofía potencia el pensar creativo, la creación de significados, la construcción de mundos posibles. En suma, descarta la idea según la cual la filosofía no es una mera teoría o una competencia aplicada a discursos, sino también una mirada sobre el mundo, un modo de vivir que involucra la vida de quien filosofa. El acto creativo, la construcción de obras, la participación en el mundo no sería de interés para el sistema evaluativo estatal. En cuanto aplicación de técnicas argumentativas y lógicas a los textos, parece ser que la filosofía es legitimada en nuestro modelo de educación media en virtud de que sirve como herramienta: la filosofía enseña a leer. Y como ocurre con las herramientas, si se desarrolla una que sea más eficaz, la actual sería desechada.

La filosofía, pues, parece no tener valor por sí misma en tal contexto. El asunto de la construcción de sentido y de mundos posibles por parte de los agentes de la educación, como asunto vital, parece no estar en la agenda de la filosofía institucionalizada. Se le reconoce solamente un valor instrumental, como efecto de haber sido desvinculada de su carácter creativo y de su estar en relación con nuestra comprensión de mundo y modos de vivir y estar en el mundo. De allí que,

²¹ La prueba es enunciada del siguiente modo: “Lectura Crítica. Por un lado, desde la reestructuración del examen realizada en el año 2000 la prueba de Filosofía está orientada hacia la evaluación de competencias de lectura crítica. No exige conocimientos propios de la historia de la filosofía, y los conceptos filosóficos involucrados se explican brevemente en la formulación de las diferentes preguntas. Por otro lado, la prueba de Lenguaje evalúa competencias que, al final de la educación media, deben haber alcanzado el nivel propio de la lectura crítica. La diferencia entre las pruebas de Lenguaje y de Filosofía concierne entonces únicamente el tipo de textos que se utilizan: textos filosóficos en la prueba de filosofía” (Icfes, 2013, 27). En la postulación de 2015 se añade: “incluye evaluar la validez de argumentos, advertir supuestos, derivar implicaciones, reconocer estrategias argumentativas y retóricas, relacionar los contenidos con variables contextuales, etc.” (Icfes, 2015, 4).

como consecuencia, se piense que ella podría desaparecer del currículo o fundirse como instrumento que soporta otros procesos que ocurren en la escuela.

Por tales motivos, se levanta la denuncia según la cual este modelo recae, de nuevo, en el modelo de la heteroestructuración: el sentido de la formación, el sentido que se le da al conocimiento y el papel de las y los agentes involucrados en él se origina desde necesidades externas a la escuela misma; se origina, quizás desde la necesidad de desarrollo del país, de la productividad económica o en la inclusión de la nación en organizaciones internacionales. No parece haber posibilidad de otros sentidos del filosofar. La prueba estandarizada de filosofía, pues, no parece dar lugar a otro modelo que no sea el tradicional, heteroestructurante, aun cuando aquello que potencia sea la competencia y no la memorización.²² Ante esta situación es urgente preguntar: ¿es acaso esta la visión que queremos que las nuevas generaciones tengan sobre la filosofía?

Del mismo modo que ocurre, entonces, con la filosofía, la escuela en su conjunto es desprovista de sentido por sí misma. La escuela se perfila y ordena de modo directo al cumplimiento de metas que permiten que el país escale peldaños en las mediciones de desarrollo. Así, ella se legitima como proceso que educa para la vida laboral, adulta, civil, pero no porque en ella acontezca algo novedoso, no porque en ella se construya un nuevo y situado sentido de mundo. La escuela, de igual modo, se instrumentaliza; se ordena a un fin externo. Se convierte, como señalaría la pedagogía crítica, en dispositivo de control social de subjetividades.

Como hemos señalado, no contamos con estudios suficientes que nos muestren la situación empírica de la enseñanza de la filosofía en nuestro país. Lo que hemos descrito aquí es apenas un acercamiento a partir de un estudio general sobre las políticas públicas actuales, en relación con las tendencias internacionales que parecen invisibilizar la filosofía o hacerla desaparecer de la formación. Ahora bien, la ausencia de estudios no ha dejado ver lo que podría ser la otra cara de la enseñanza de la filosofía: la acción de resistencia de maestras(os) y estudiantes quienes en la labor cotidiana de las aulas abogan tanto por obtener buenos resultados como por la no

²² Por supuesto, se puede contra argumentar señalando que las pruebas Saber 11 son solo un mecanismo de evaluación, pero que, por sí mismas no definen los sentidos del conocimiento al interior de la escuela. Este argumento podría ser válido solo si se reconociera autonomía por parte de las instituciones frente a la prueba. Pero si la posibilidad que tienen muchos estudiantes de ingresar a la educación superior (programa Ser pilo paga) y la valoración y consecución de recursos por parte de instituciones dependen de los resultados de la prueba, este contra argumento no tiene cabida.

instrumentalización de la filosofía, esto es, por hacer de ella parte de la vida cotidiana y parte de nuestra formación; por mostrar su pertinencia más allá de las pruebas estandarizadas. Quizás la pérdida más grande que se tiene por la falta de estudios sea el no reconocimiento de estas tendencias de resistencia.

Maestros y maestras se enfrentan diariamente a la constatación de que en los procesos escolares emergen y se construyen sentidos y subjetividades, pero que esta construcción riñe con la idea de que la escuela es un dispositivo de control social heteroestructurante. La situación de la enseñanza, parece darse, entonces, en medio de esta tensión (Herrera, 2013, p. 95), no en el rechazo de un polo a favor del otro. Como lo indica Jerome Bruner, se da en la intersección entre mente y cultura, no en el aislamiento de alguno de los dos componentes (2000, p. 32). En efecto, aun cuando sobre la escuela tradicional se hayan levantado las críticas ya mencionadas, se le reconoce también que ella es un garante de la cohesión social, del contacto intergeneracional, del sostenimiento de tradiciones y todo esto es, a su turno, posibilidad de creación para las nuevas generaciones (Not, 2013, p. 220, 225, 226ss; Leontiev, 1969, p. 27ss). Por supuesto, nuestra intención no es rechazar cualquier intento de vinculación del espacio escolar particular con propósitos nacionales, aun cuando ellos sean de desarrollo. Pero, tampoco, podemos desconocer que en la escuela acontece sentido, en el sentido en que se produce sentido nuevo y se forman comunidades de sentido, y que eso la convierte en un espacio valioso, más allá de su poder instrumental. La pregunta, entonces, acerca de la posibilidad de la filosofía como modo de vida en la escuela, se sitúa en medio de esta tensión.

Para desarrollar esta pregunta es necesario volver sobre la idea misma de creación de sentido. Este, hemos indicado, no ocurre en el vacío, en abstracto, sino de modo situado, en relación con tradiciones, en medio de comunidades de sentido. Esto es, podemos pensar que no es necesario que el sentido que acontece en la escuela se desvincule de sentidos comunes nacionales o gubernamentales o, incluso, siguiendo a Leontiev, que se desvincule de procesos de transmisión de conocimiento.²³ En su lugar, se apoya en ellos o entra en diálogo con todo ello. Sobre ello, es lo que queremos rescatar aquí, ocurre algo nuevo.

²³ Acuñaando, por ello, el concepto de transmisión activa, como concepto central para explicar la tensión que ocurre en la escuela (1969, p. 29). La actividad y novedad ocurre sobre la tradición.

La perspectiva que aquí asumimos nos lleva, pues, a considerar que, aunque sea necesario reconocer cierto sentido instrumental que tiene la escuela, esta no opera meramente como dispositivo de control, pues, en ella, también se crean sentidos. Por supuesto, estos sentidos pueden ser ocultados o invisibilizados: pero, precisamente, es posible operar de este modo sobre ellos por el hecho mismo de que emergen. Aun negativamente se reconoce su aparición. Poner en el centro de la acción educativa la creación de sentido, incluyendo en ello tanto una perspectiva política como aquella misma que refiere al conocimiento; nos conduce a lo que se ha denominado “giro interpretativo de la pedagogía” (Herrera, 2013, p. 109). Acerquémonos a esta noción, construida inicialmente por Bruner a partir de presupuestos del constructivismo pedagógico.

El giro interpretativo de la pedagogía parte de la denuncia que se hace a la idea según la cual el o la estudiante es ignorante en cada una de las materias que se enseñan y en las secuencias que se dan en ellas; por este presupuesto, entonces, es necesario moldear, enseñar, transmitir. En consecuencia, se trata del presupuesto pedagógico del estudiante como *tabula rasa*. Por el contrario, las teorías del aprendizaje significativo y el constructivismo, como lo veremos más adelante, han criticado esta idea, mostrando que cada estudiante se enfrenta a los nuevos conocimientos a partir de conceptos, nociones o creencias previas, que ha construido a lo largo de su historia, tanto dentro como fuera del aula y que en el proceso de aprender pone en juego tales presupuestos. En virtud de esta base del aprendizaje, que es individual, la consecuencia es que lo que emerge de ese contacto entre el individuo y lo que la escuela le ofrece es siempre una interpretación, un sentido nuevo; que es distinto en cada estudiante en virtud de la particularidad que implica y que, también, puede ser compartido o puesto en común. Tras el intento de captar esto que ocurre en la escuela, el objeto de la pedagogía no sería, pues, la enseñanza ni el conocimiento, sino “los procesos de construcción de significado” (Herrera, 2013, p. 114).

Bruner, a este respecto, resalta el hecho de que la creación de sentido se da, precisamente, en la intersección entre mente y cultura, entre cada quien y lo que se trasmite y moldea en la escuela oficial. Por tal razón, la apuesta por el significado no implica un aislamiento, un alejamiento, un rompimiento radical y definitivo con lo común o con la tradición: se trata, pues, de una construcción que tiene una doble vía: hacia el aprendizaje y formación del individuo, pero también hacia y desde el crecimiento colectivo. Por la misma razón, tal significado es un reflejo tanto del individuo como de la cultura. “Las interpretaciones de significado no solo reflejan las historias

idiosincráticas de los individuos, sino también las formas canónicas de construir la realidad de una cultura. Nada está 'libre de cultura', pero tampoco son los individuos simples espejos de la cultura" (Bruner, 2000, p. 32).

En virtud de esta doble vía entre mente y cultura, se instala también la crítica hacia la idea o práctica pedagógica según la cual el aprendizaje va desde el o la maestra o el libro de texto hacia el o la estudiante individual, obviando o relegando a un segundo plano la participación de la comunidad concreta de aprendices en la que se encuentra el individuo. Los demás, las y los compañeros de clase entran en escena como comunidad de intérpretes, pues es en tal comunidad donde el significado aparece a través de la práctica cotidiana, la conversación y la discusión. En esta perspectiva, en lugar de centrar el conocimiento en el o la docente y en el libro de texto, que se presentan en la escuela tradicional como lugares omniscientes capaces de comprenderlo todo desde fuera de la comunidad, se abre una imagen en la que el conocimiento es construido en comunidades, histórica y colectivamente.

De nuevo, es necesario recordar aquí que se trabaja sobre la intersección entre lo individual y lo colectivo, pues la idea según la cual el conocimiento y el poder se descentran pueden llevar a postular un total rechazo a cualquier intento de actuación desde el exterior, a cualquier intento de otorgar sentido por parte de generaciones anteriores o de cualquier autoridad. En su lugar, la intersección implica que el conocimiento y las y los docentes participan también en la construcción de sentido; las y los docentes asumen una función adicional: animar a la construcción de sentido y a compartirla (Bruner, 2000, p. 40). Así mismo, este descentramiento implica que las formas de trabajo o prácticas en la escuela varían, de modo, pues, que se establecen nuevas distribuciones del poder y capital simbólico: dejan de estar centrados en la autoridad omnisciente de las y los maestros y los libros de texto.

Ahora bien, es necesario hacer énfasis en que aquello que emerge es nuevo, acontece. Lo que emerge no está en las planeaciones de aula, de las escuelas o de los entes gubernamentales. Emerge por la coincidencia de sentidos, por la diversidad de miradas, que se dan de tal y cual manera solo de modo particular y único. Situar en el centro del proceso pedagógico la creación de sentido es, en este orden de ideas, estar atentas y atentos a la novedad que ocurre en la escuela, a lo que las nuevas generaciones van construyendo a la cultura a partir de lo que el sistema educativo ofrece.

En palabras de Bruner, es la aparición impredecible de una riqueza que aporta a las formas de vida, pensamiento o sentimiento de cualquier cultura (2000 p. 32).

De la misma manera, la escuela adquiere otra mirada sobre sí misma, para reconocer su diversidad y novedad; para identificarse y diferenciarse. La salida del carácter instrumental que se le asigna requiere la mirada sobre sí misma, para convertirse en problema. La materia temática suprema de la escuela, señala Bruner, es la propia escuela (2000, p. 46). Así, por ejemplo, suele ocurrir que la escuela tradicional o instrumentalizada centre su atención en el logro de objetivos externos a ella a los que debe responder, obviando así lo que ocurre dentro de ella. Mientras la dirección escolar está centrada en esos asuntos y en las materias que se deben enseñar, para las y los estudiantes, la gran materia, como se señalaba, es la escuela misma. Más que las matemáticas, la física o la historia, su gran asunto a problematizar es la vida en la escuela: “así es como la mayoría de los estudiantes la experimentan, y como determinan los significados que le atribuyen” (Bruner, 2000, p. 46). Sus construcciones van más allá de las materias individuales; se desarrollan en los campos de las relaciones entre cada quien y sus compañeros, las valoraciones que al interior se realizan, los modelos que allí encuentran, prácticas, ideas, justificaciones vitales, campos de actuación social en los que quisieran desempeñarse, etc.; asuntos que son resignificados constantemente por cada quien. El gran problema de la escuela es la vida escolar, la vida que allí ocurre, los modos de vida.

Así, el giro interpretativo implica un desplazamiento en las materias que son objeto de preocupación de docentes e instituciones. No se trataría tanto de garantizar que ciertos contenidos definidos por la cultura sean asimilados homogéneamente por estudiantes de modo tal que puedan vincularse al mercado posterior a la escuela, sino que, sin obviar tales asuntos, se postulan como relevantes los mecanismos mismos o los modos de creación de sentido, tanto como el sentido mismo, que se da en la práctica cotidiana escolar.

Gran parte de estos asuntos no se hacen explícitos a los ojos de la conducción de los procesos pedagógicos (maestras(os) o directivas(os)) o bien o de la organización escolar, pero sí construyen lo que se denomina currículo oculto (Herrera, 2013, p. 119), esto es, relaciones de poder y de conocimiento, prácticas y nociones fundamentales sobre el aprendizaje, la escuela y los sujetos, que están a la base de los procesos formativos y de lo que se hace explícito en el currículo y en las prácticas cotidianas. Los sentidos que ocurren y se crean en la escuela, pues no siempre se hacen

visibles, sino que se mueven también en el terreno de lo no dicho. Usualmente, se mueven en los modos en que las y los estudiantes comprenden o en aquello que construyen en la escuela; las ideas que se tiene sobre ellos, las distinciones o encasillamientos que se les hace, valores y creencias que operan sobre el desempeño y las relaciones entre compañeras(os) de clase permanecen no dichas. Así, pues, el giro interpretativo opera también, de modo especial, sobre el currículo oculto para visibilizarlo, que no es otra cosa que explicitar sentidos. Una vez hecho visible, “maestros y estudiantes estarán en mayor disposición para construir nuevas estructuras, métodos y relaciones al interior de las aulas de clase” (Herrera, 2013, p. 119).

Para finalizar, resaltemos una característica más del giro interpretativo en pedagogía, que resulta relevante para este escrito. Se llama la atención acerca de que todo aquello que reciben las y los estudiantes en la escuela entra en relación o es resignificado por cada quien, a partir de su vida cotidiana. El o la estudiante pone a la escuela en relación con su vida.

Tal giro llama la atención sobre la necesidad de hacer visible aquello que las comunidades interpretativas construyen en sus prácticas cotidianas, en su día a día escolar y en lo referido a los contenidos escolares. En suma, se trata de poner de presente la experiencia de cada quien, y de la comunidad en la escuela; esta experiencia tiene un carácter histórico, situado; tiene puntos de vista. Es el mundo que cada quien construye sobre su situarse con otras y otros en el entorno escolar. En esta recuperación cada quien se sitúa como actor o actriz y co-autor(a); en dichos mundos, encuentra o va construyendo un lugar para sí misma(o) y sus compañeras(os), en su entorno circundante y con proyección hacia el futuro.

Dada esta característica del mundo construido, Bruner insiste en la necesidad de considerar la pedagogía a partir del postulado narrativo (2000, p. 58). Esto es, el giro interpretativo se mueve más sobre narraciones que sobre textos que revelan productos terminados, experimentales o con pretensión de neutralidad. Dos características queremos destacar sobre ello.

Por un lado, los relatos tienen estructura histórica. Se alejan, aun cuando no de un modo total, de los relatos experimentales donde las variables de situación, temporalidad, intenciones, entre otras, son apartadas, para encontrar relaciones entre causas y efectos. Se aleja de los géneros que olvidan las condiciones históricas de creación de significados y solo muestran sus resultados, ya depurados. Los relatos que el giro interpretativo propone, por el contrario, implican necesariamente el rescate de lo histórico, lo situado y lo intencional. En estos relatos se construye el sentido. Abre, así, a la

posibilidad de contar con géneros en pedagogía en donde los agentes y su mundo aparezcan; donde emerja, no el resultado del conocimiento, sino su creación, sus procesos, la acción que los sustenta, de tal modo que el o la estudiante reconozca, a la vez, su capacidad de crear.

A su turno, la estructura narrativa, en cuanto relato vinculado a la acción, capta el mundo en su actividad, no solo como resultado. En este sentido, los relatos hacen de las y los estudiantes autores y autoras del sentido, en tanto son narraciones sobre ellas(os) mismas(os), sus compañeras(os) y su mundo. Los relatos hablan de agentes y de sus acciones en situaciones concretas. En cuanto agentes, cuentan con estados intencionales, tales como creencias, deseos, teorías o valores (Bruner, 2000, p. 155), en donde sus acciones revelan que la decisión, las prácticas, los valores y su situación como seres físicos, situados de cada quien, construyen la historia. El o la estudiante narra y se narra a sí misma(o) encontrando un lugar que cuenta con su aparición y participación. La narración busca razones, no causas necesarias de las historias (2000, p. 156); razones en las y los agentes, situados en un mundo. El o la estudiante se hace agente en el mundo a través de acciones, de razones. En la modalidad narrativa, pues, “puede uno construir formas de ver el mundo, la cultura y los otros con los que interactuamos” (Herrera, 2013, p. 109). En estas estructuras, el conocimiento entra en relación con la vida. Con todo, el giro interpretativo de la pedagogía es una apuesta por la narración de una(o) misma(o), de su entorno, examinando las acciones, razones, conceptos, valores, modos de relación, etc., y creando nuevas formas sobre ello.

Concluamos esta sección con una síntesis de lo que se comprendería por el giro interpretativo en pedagogía. En palabras de Herrera:

el giro interpretativo señala la preocupación por hacer visibles y explícitos los supuestos sobre los cuales se desarrollan los procesos de trabajo escolar. Particularmente, se trata de entender el pensamiento y su desarrollo como algo que sucede en contextos de construcción de significado en donde la ciencia, las metodologías y las didácticas pueden ser trabajadas como narrativas, esto es, como formas de ver el mundo y de objetivar lo que vale la pena trabajar y el modo en que puede ser enseñado (Herrera, 2013, p. 115).

Por todo lo dicho, el giro interpretativo se encuentra cercano a la filosofía como forma de vida y por ello sirve como un referente para la construcción que aquí estamos proponemos de las práctica de la escritura filosófica como un ámbito de transformación de la vida.

3.3 Aproximación a la práctica de la escritura filosófica a partir del constructivismo pedagógico

Como el lector o lectora pudo haber advertido a lo largo de este escrito, nuestra apuesta filosófica está emparentada con el constructivismo pedagógico. Ahora bien, ya que hay muchos tipos de constructivismos (Carretero, 1993), aquí evitamos adherirnos a un modelo pedagógico particular, y más bien tomamos algunas características comunes, que nosotros llamamos principios pedagógicos, es decir, las bases teóricas fundamentales de nuestra propuesta del laboratorio de escritura sobre las que cualquier docente puede construir sus estrategias pedagógicas de escritura y planear sus sesiones de clase. En este apartado, entonces, nos aproximaremos a esta corriente pedagógica, brindando, a su turno, un acercamiento o una aproximación filosófica a algunos de sus postulados.

El proceso de la creación de los propios discursos y textos escritos es una construcción compleja en la que no podemos simplemente separar al artesano o artesana del material de su *praxis*: aprendemos a hablar y escribir *construyendo* poco a poco en y con el material lingüístico del que disponemos. He aquí un primer punto de cercanía entre la hermenéutica de los textos y el constructivismo pedagógico. Ciertamente, como bien afirma el pedagogo colombiano Rómulo Gallego, “los constructivistas sostienen que el ser humano en comunidad construye sus saberes o, de manera específica, estructuras conceptuales y metodológicas, en relación con su cultura, como elementos básicos para regular sus relaciones consigo, con la sociedad y con la naturaleza” (1993, p. 10).

Esta es la principal afirmación del constructivismo en términos del aprendizaje: cada persona construye su conocimiento del mundo (en las dimensiones cognitivas, sociales y afectivas) a partir de lo que ha experimentado en su vida y en su propia cultura y por eso el aprendizaje se da sobre todo en comunidad, aunque siga siendo individual, en la interacción de los diversos factores que influyen en el proceso (Carretero, 1993, p. 21). Nos alejamos, por tanto, de la comprensión del aprendizaje como mera transmisión de conocimientos, que además parece no afectarnos en nuestro ser, que parece no formarnos. Entonces, la escritura la entendemos como un proceso de

construcción personal en el que cada estudiante-escritor(a) puede ir construyéndose al mismo tiempo que sus textos, pues en ellos se expone a sí misma(o) y puede entonces tomar la distancia necesaria para ver el mundo que su texto proyecta y examinarlo para proyectar otros mundo diferentes en los que también podría habitar.

Pero esta construcción no ocurre en la absoluta intimidad, alejados de otras y otros. A medida que vamos creciendo, en nuestra familia y comunidad, vamos aprendiendo el lenguaje y los rasgos propios de la cultura donde nacimos y con este lenguaje adquirido nos comunicamos y vamos construyendo significado al mundo que nos rodea y aprendemos a vernos como diferentes del mundo pero pertenecientes a él, diferentes de las y los demás pero semejantes a ellas y ellos; usamos el mismo lenguaje pero a nuestra manera; nos vestimos como las y los demás, pero bajo nuestro estilo. Crecemos bajo la dialéctica entre distancia y pertenencia a nuestra cultura en la que configuramos nuestro propio ser. Nos apropiamos del mundo cultural para configurarlo según nuestro propio estilo. Nos construimos a nosotras(os) mismas(os) tal como construimos nuestros textos y estilo en un género de escritura particular, nos construimos al escribirnos. En una palabra, “la configuración singular de la obra y la configuración singular del autor son estrictamente correlativas. El hombre se individualiza al producir obras individuales” (Ricoeur, 2006, p. 103).

Ahora bien, si la escritura requiere de un trabajo en el lenguaje y así construimos nuestros textos, o mejor aprendemos a construirlos, es preciso señalar que tal construcción no parte de la nada, *ex nihilo*. En palabras de David Ausubel, “de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente” (citado por Novak, 1982, p. 24). Nos referimos a lo que se ha denominado los saberes o conceptos previos. Ya no consideramos que las y los estudiantes llegan como *tabulas rasas* a la escuela, sino todo lo contrario: llegan con muchas ideas sobre el mundo, llenos de experiencias y creencias que los pre-disponen de ciertas maneras y afectan sus procesos formativos, su aprendizaje. Bien se puede ver la cercanía de este concepto pedagógico con el concepto hermenéutico de prejuicio, de ideas previamente adquiridas y no reflexionadas, no examinadas. Así como el hermeneuta piensa que antes de cualquier ejercicio de interpretación y comprensión del mundo ya tenemos algunas ideas preconcebidas que orientan nuestra reflexión, el o la pedagoga constructivista cree que al llegar a la escuela ya hemos vivido y aprendido muchas cosas que también condicionarán nuestros

nuevos aprendizajes²⁴. Entonces, no se trata simplemente de que las y los estudiantes ya poseen un lenguaje y lo usan con mayor o menor experticia, sino de que en y con ese lenguaje han aprendido mucho del mundo a partir de sus vivencias cotidianas y de su interacción con el mundo social y natural. Todas(os) llegamos a la escuela con aprendizajes previos, incluidos muchos prejuicios.

Joseph Novak lo explica de la siguiente manera: “averiguar lo que el alumno ya sabe significa identificar aquellos elementos que existen en el repertorio de conocimientos del alumno que sean relevantes para lo que esperamos enseñar” (1982, p. 24). Resulta innegable que parte de esos conocimientos previos se han solidificado en forma de prejuicios, o creencias particulares que no han sido examinadas críticamente y que condicionan nuestro actuar y nuestro aprender. Parece claro, entonces, que para construir ya tenemos un inmenso material dentro de nuestros conocimientos previos, pero parece que al enseñar filosofía las y los profesores no tienen en cuenta esta afirmación. Tal vez sea porque creen que la filosofía es tan abstracta y difícil que no hay aprendizajes previos en las y los estudiantes novicios de la filosofía para partir de tales conocimientos. Y lo mismo puede suceder con respecto a la enseñanza de la escritura en la escuela, pues en ocasiones se piensa que no hay experiencias previas que ayuden al estudiante a aprender a escribir.

Con respecto a las teorías filosóficas, bien parece lo contrario, pues cada vez que escuchamos a un profesor o profesora que ha estudiado con profundidad un tema o a un autor o autora, con frecuencia escuchamos ejemplos concretos, asuntos de la experiencia cotidiana que todas(os) hemos vivido o podemos imaginar, con los que logra ilustrar la teoría que expone. Además, tales ejemplos aparecen también en los mismos textos filosóficos. Recuérdense las *Meditaciones Metafísicas* de Descartes y su ejemplo de la cera para ilustrar el asunto de la extensión. Entonces, la maestría de un profesor o profesora se encuentra, en este sentido, en lograr encontrar los ejemplos, basados en experiencias cotidianas, para acercar al estudiante al nuevo conocimiento.

²⁴ Si bien encontramos ciertas semejanzas entre el concepto de prejuicio y el de saberes previos, no queremos significar que sean idénticos, sino que en ellos hay un punto de anclaje o cercanía entre la hermenéutica filosófica y el constructivismo pedagógico que nos permite ver sus relaciones y aportes en relación con la estrategia del laboratorio de escritura.

Tales ejemplos que hacen parte del repertorio de conocimientos previos con los que el o la docente puede contar para enseñar un nuevo concepto.

Con respecto a la escritura, innegablemente los conocimientos previos y prejuicios se hallan en nuestra habla cotidiana, en la manera como usamos el lenguaje para comunicarnos. Empezamos a escribir imitando nuestros discursos hablados, entonces al escribir a veces dejamos a un lado la gramática que no se ‘respeta’ en el habla y usamos expresiones informales que en un lenguaje formal requerirían mayor extensión, y si hablamos rápido, no percibimos los signos de puntuación necesarios al escribir, y ya que siempre hablamos en medio de un contexto definido, al escribir a veces omitimos ese contexto y nuestras oraciones quedan incompletas y hasta incomprensibles. En suma, nuestros primeros escritos no son más que la fijación o transliteración de nuestras palabras y no nuestras ideas.

Pero además, según nuestra formación en casa, hemos adquirido ciertas ideas sobre la escritura, su finalidad y aprecio. Ciertamente un o una estudiante que venga de una familia de personas con formación académica no traerá las mismas ideas sobre escritura que un o una estudiante que venga de una familia de artesanas(os) o poetas. Probablemente el o la primera traerá una idea más científica y el o la segunda una más artística, por mencionar solo un ejemplo. Pero, a la vez, aquello previo con lo que contamos se refiere a disposiciones y hábitos: prácticas cotidianas de lectura y escritura, valoraciones sobre ello, representaciones, modelos de personas cercanas que lo practican, espacios para su desarrollo; en fin, nos acercamos con todo ello a nuestro ejercicio escolar.

Ahora bien, aceptar que poseemos unos conceptos previos, incluidos muchos prejuicios, nos lleva a pensar en que el proceso de aprendizaje y de formación en general, se trata de examinar tales elementos y sustituirlos por otros más adecuados a los fines mismos de la educación, como lo es el aprendizaje. Este aspecto no es exclusivo de la pedagogía, sino que la filosofía o mejor la historia de las ideas filosóficas muestra este mismo elemento: nos encontramos con que cada filósofo o filósofa propone su propia comprensión del mundo o un fenómeno particular, muchas veces partiendo de las teorías de otras y otros filósofos. Piénsese el caso de Aristóteles, con respecto a su maestro Platón, o de Arendt con Heidegger y de este con Husserl.

Este rasgo común entre filosofía y constructivismo nos permite ver que en las dos se proponen finalidades particulares y no universales. Ya no se trata, como hace un par de siglos a penas, de

encontrar la estructura universal del aprendizaje (pedagogía) y de la realidad (filosofía), sino de la manera como cada individuo construye su aprendizaje y como cada filósofo o filósofa concibe la realidad. Podríamos decir que tanto en el constructivismo como en filosofía abandonamos la búsqueda por las verdades absolutas y emprendimos el rumbo hacia la manera como cada persona aprende y concibe la realidad y la manera en que tales comprensiones pueden enriquecer, complementar, mejorar la propia perspectiva de mundo. En otras palabras, la escisión entre objeto y sujeto, propia de la ciencia decimonónica –en la que aún estamos anclados– parece quedar de lado y se valora mucho más la dimensión subjetiva del aprendizaje y de la concepción de la realidad.²⁵ En última instancia, vemos que se trata no tanto del aprendizaje de contenidos o ideas abstractas, sino de sí misma(o), pues quien filosofa se halla implicada(o) totalmente en la construcción de su mundo y de sí.

Ahora bien, tal construcción del conocimiento, el cambio de conceptos erróneos a unos más acertados, el cambio de prejuicios a creencias examinadas y fundamentadas, en fin, el cambio o transformación de sí misma(o) nos lanza a la consideración del tiempo requerido para ello, pues “hablar de construir significados o representaciones es hacer alusión a un proceso y, por consiguiente, a un tiempo requerido para que se ejecute la construcción, lo que supone cierto arte, una habilidad susceptible de perfección” (Gallego, 1993, p. 16). Si el aprendizaje es una construcción en medio de la dialéctica entre lo que ya se tiene y lo que se empieza a construir, evidentemente el cambio no es inmediato, sino que pasa por un lapso tiempo en el que el o la estudiante trata de acomodar la nueva información con la antigua. Entonces, se requiere de cierto tiempo para que tales procesos se den. Aquí también es necesario considerar que cada persona necesita de lapsos de tiempo diferentes y que no hay un tiempo universal en el que las y los estudiantes logren el cambio conceptual.

Pero además, la variable tiempo se relaciona también con el hecho de que el tiempo destinado en las instituciones escolares, en términos de duración, requiere considerar otros aspectos de ese tiempo. Tal vez el factor más importante es el de la motivación de las y los estudiantes durante los procesos formativos. Diríamos que la calidad del tiempo, incluso más que la duración es un aspecto fundamental en el proceso de construcción de conocimientos y de sí, pues las disposiciones

²⁵ En nuestra investigación cubrimos tal peculiaridad bajo el concepto de mundo, y por eso al escribir y leer no solo codificamos y decodificamos textos, sino sobre todo encontramos y proponemos mundos.

personales que tengamos nos condicionan, en tanto pueden hacer más rápida o lenta, incluso impedir dicha construcción. Todas(os) hemos vivido la experiencia de dilación del tiempo en situaciones de aburrimiento o de acortamiento cuando estamos muy emocionados. Pero el asunto fundamental es que un o una estudiante puede aprender mejor si está motivado que desmotivado, cuando se siente más libre y vinculado con aquello que aprende (Díaz, 2010). Tomemos el caso de la libertad.

La construcción de conocimiento implica una afirmación de cierta libertad. Este mismo proceso ocurre en la elaboración de discursos y de textos escritos. Sin embargo, hay que decir que al llegar a la escuela el ámbito de libertad de elección y construcción el conocimiento parece reducirse ante las asignaciones o tareas que deja el profesor o profesora. En términos de escritura, esto es evidente. Como estudiantes escribimos resúmenes, análisis literarios, ensayos y no más. En el área de filosofía el género de escritura que predomina es el ensayo, pues parece ser el que estimula o exige mayor nivel de desarrollo de pensamiento crítico, de argumentación. Empero, los filósofos y filósofas no han escrito solamente ensayos, sino también, cartas, cuentos, tratados, diálogos, meditaciones, confesiones, aforismos, etc. Entre estos el que parece más objetivo, o sea menos abierto a la expresión de la subjetividad es el ensayo y el tratado.

Como profesoras y profesores de filosofía deseamos que nuestros estudiantes sean pensadores críticos, que funden sus creencias y acciones en razones bien examinadas (Siegel, p. 1997); queremos que consideren los posibles efectos de sus acciones, sobre todo en relación con las afectaciones a su prójimo; queremos que logren dirimir los conflictos interpersonales con el diálogo argumentativo (Hoyos, p. 2012). Y sin embargo, les pedimos que elaboren textos objetivos en los que parecen tener que constreñirse a la mínima expresión de sí mismas(os). Creemos que somos nosotras(os) quienes sabemos lo que el o la estudiante debe aprender y cómo debe aprenderlo, incluso el orden en el que debe aprenderlo. Estas creencias nos llevan a posiciones jerárquicas atávicas que no favorecen los procesos de construcción del conocimiento de nuestros estudiantes, puesto que restringimos tanto su libertad, que pierden el interés y motivación por aprender.

3.4. El laboratorio de escritura

Ahora bien, ¿cómo canalizar estas reflexiones hacia la propuesta de una estrategia pedagógica que nos ayude a generar prácticas de escritura filosófica en el marco de la filosofía como modo de vida? El laboratorio de escritura se presenta justamente como una propuesta pedagógica para darle un espacio a la filosofía como forma de vida en entornos educativos. La escritura, como vimos, no es simplemente un recipiente de ideas o teorías, ni una herramienta para la expresión de las mismas. El escribir en sí mismo puede considerarse un arte, como la labor de un artesano o artesana, pero desplegamos en él una actividad que va más allá de una técnica para transmitir ideas. Al escribir, proyectamos un mundo posible, el que sale de nuestras propias vivencias, pues no podemos crear de la nada; nuestro primer material es lo que hemos aprendido en la vida cotidiana, lo que hemos sentido en el día a día, la relación de nosotras(os) mismas(os) con nuestro mundo. Quien se dispone a escribir desde esta perspectiva se pone en cuestión, y por ello se expone a transformarse en la actividad misma que es escribir. La escritura como una actividad nos permite conectarnos con una forma de hacer cosas con palabras: hacernos a nosotras(os) mismas(os) autoras(es) de lo que escribimos y tender con ello a constituirnos como autoras(es) de nuestra vida. Proyectar mundos posibles en la escritura es a la vez proyectar versiones posibles de quien o quienes escriben y por eso la primera persona surge como un elemento central en esta propuesta.

Nos proponemos presentar una estrategia pedagógica que, guiados por Frida Díaz Barriga, entendemos como un procedimiento reflexivo y flexible para el logro de aprendizajes significativos (2010, p. 118). Si bien la categorizamos como un procedimiento, no pensamos que sea un conjunto de pasos algorítmicos e inalterables, sino más bien un conjunto de orientaciones generales que, aplicados con flexibilidad y auto-reflexión, pueden llevar a nuestras(os) estudiantes a hacer filosofía y escribir con mayor fluidez e interés. Tales orientaciones son flexibles en la medida en que es preciso que cada quien pueda adaptarlas a sus propios procesos de aprendizaje o crear situaciones nuevas acordes a sus saberes previos, a sus gustos e intereses, a los tiempos y espacios que requieren; pero además, porque en cada ejercicio el o la docente puede variar el grado de libertad para que el o la estudiante se exprese y se exija cada vez más o en diferentes aspectos, de tal manera que pueda crecer continuamente. Aquí precisamente encontramos que esta estrategia es auto-reflexiva pues son las y los estudiantes los que se encuentran a sí mismos(as) en el ejercicio de escritura propuesto, como lo veremos enseguida.

Lo primero que salta a la vista es el título ‘laboratorio’, del cual podemos encontrar un fuerte antecedente pedagógico en la Escuela Nueva que, en oposición a la Escuela Tradicional, propone reivindicar y favorecer las actividades naturales, las prácticas, la experimentación. Bajo tales objetivos “los laboratorios le permitirán [al estudiante] simular las experimentaciones del mundo” (Zubiría, 2001, p. 99). Es precisamente esta simulación la que incluimos en esta estrategia en la que el o la estudiante asume ciertos roles y ensaya su escritura; por ejemplo, en el género epistolar, en las meditaciones, etc., ha de ensayar varias ‘fórmulas’ hasta llegar al género y estilo propio.

No se trata de un laboratorio basado en las actuales prácticas científicas, sino más bien en los procesos de creación; el énfasis, por tanto, no lo ponemos en el resultado, sino en el proceso mismo. No responde a la práctica, usualmente asociada a las ciencias, en las que se busca controlar todas las variables para testear una hipótesis replicable en contextos semejantes. Por el contrario, si bien se trata de probar ideas, de ponerlas en movimiento o acción, no hay esta perspectiva de control sobre las condiciones y previsión de los resultados. Por eso el laboratorio de creación es parecido a la dinámica de un ensayo: ensayamos, tanteamos, buscamos, probamos. Es importante entonces que el resultado no es previsible, no estamos poniendo a prueba un algoritmo o una metodología cerrada. Se trata más bien de un espacio de apertura metodológica, de ensayo y error constante. Por esta circularidad entre ensayo y error se trata de una actividad continua o extendida en el tiempo, en su duración y vivencia. Como toda práctica, requiere constancia, ejercitación y ciertas disposiciones habituales. El ensayo, el tanteo, requiere que se ejerzan las actividades más de una vez. No podemos esperar que exista una experiencia con relación a la lectura y la escritura, si no se ejercita.

En este sentido nos basamos en la *enseñanza de la escritura basada en el proceso*, teoría muy conocida en la actualidad que señala un cambio en la manera de comprender el lenguaje y la escritura; brevemente, “el cambio señala la transición desde una visión atomística y conductista del desarrollo del lenguaje y de la escritura de tipo holístico, socio-cultural y cognitivo” (Bjork y Blomstand, 2005, p. 16). Estas dos visiones del lenguaje y la escritura se caracterizan, según Bjork y Blomstand, por las siguientes aspectos: si la primera visión se centra en el profesorado, la escritura basada en proceso se orienta hacia el estudiante; en la conductista el profesorado prescribe las tareas a los estudiantes y las evalúa, mientras que en el modelo cognitivo los profesores inspiran y ayudan a los estudiantes para que desarrollen sus habilidades de escritura; la audiencia para el

modelo tradicional es el profesorado, en tanto que las audiencias se diversifican según el modelo del proceso; la evaluación acaece solo al final ante el producto escrito en el modelo atomista, pero en el modelo holístico se reciben críticas del profesor y compañeros durante todo el proceso de escritura; en fin, para el modelo tradicional solo se cuenta con un único borrador y en el modelo cognitivo hay varios borradores.

Nos sumamos pues al modelo de la enseñanza de la escritura basada en el proceso, aunque diferimos de su concepción de la escritura como mera herramienta y por ello hacemos énfasis en la dimensión lúdica de la misma, en su relación con la subjetividad del escritor. En efecto, el laboratorio de escritura como ambiente de aprendizaje para la creación tiene una dimensión lúdica fundamental: se establecen unas reglas provisionales, se juega con ellas, se comparte la(s) experiencia(s), se modifican las reglas y se vuelve a jugar. El juego nos permite introducir tanto elementos de espontaneidad como elementos de ordenación y establecimiento de reglas. Lo anterior permite que oscilemos entre la creación y la implementación de estrategias. Resaltamos aquí la dimensión del disfrute o del goce propio de un artista cuando vive su arte. Pero no reduzcamos el goce y disfrute a los momentos de pasión y felicidad, sino también a los momentos difíciles en los que también experimentación la desolación y angustia al no encontrarnos en nuestra obra, al no ver el sentido que deseamos proyectar. En términos más pedagógicos se trata del ámbito de la motivación, particularmente de la motivación intrínseca que se convierte para cualquier persona en el motor de su actividad, de las prácticas que lo llevan a aprender a perfeccionar la obra que construye. El goce y disfrute surgen al percibirse capaz de realizar su cometido y allí el sentido de la autoestima crece y fortalece la voluntad de aprender.

Quizás lo más destacable de esta estrategia es que siempre es situacional, es decir que la creación depende enteramente de la situación del escritor o escritora, no solo su cultura y época histórica particular, sino de sus experiencias personales y las relaciones que construya con sus compañeras(os); están atados a las personas diversas que se encuentran en cada sesión y ejercicio, dependen del lugar en el que se realicen, de los estados de ánimo de quienes participan, en general, de la circunstancia de la acción. Obviamente aquí el rol de la motivación intrínseca y extrínseca es fundamental, pues el profesor puede motivar a sus estudiantes, ofrecer ciertos estímulos para que ellos perseveren, se concentren en su ejercicio y vayan obteniendo logros que se conviertan en la piedra de toque de su propia motivación.

Finalmente, el laboratorio es un espacio de acción colectiva. Aunque es cierto que estas actividades se pueden realizar autónomamente y, que, de hecho, así solemos realizarlas, el laboratorio es un espacio que busca que la construcción sea colectiva. Con ello, se puede ganar en motivación y examen crítico entre pares, pero también favorece que nuestros escritos se articulen con los de las y los demás, que se construya un nosotros(os) en las obras, que otras y otros nos cuestionen, nos examinen; que construyamos un mundo en común.

3.4.1 Principios pedagógicos

Ahora bien, en términos metodológicos, la estrategia se basa en cuatro principios pedagógicos. En primer lugar, la explicitación de la dimensión personal de la escritura y, con ella, la puesta en cuestión filosófica de vivencias y situaciones personales tanto pasadas, presentes como futuras, con independencia de que sean reales o ficticias. En segundo lugar, la sensibilidad por la relación intrínseca entre quién dice, lo que dice y cómo lo dice. En tercer lugar, la reivindicación de la dimensión placentera y lúdica del acto de escribir. En cuarto lugar, la creación de un espacio de aprendizaje que permita relaciones no jerárquicas entre quienes participan de él, en el que reine un clima de confianza y reciprocidad.

El primer principio responde a la tesis de que quien escribe siempre está presente en aquello que escribe. La acción de crear un texto y hacerse autor o autora a través de la acción de escribir nos remite necesariamente a un quién, es decir, a alguien que escribe con independencia de que este sea un personaje, un yo posible o un yo real, construido y proyectado por la acción de crear el texto. Por eso todos los ejercicios realizados en el marco del laboratorio apuntan a problematizar la relación que entabamos con la escritura en nuestras vidas, en muchos niveles y maneras. Al notar la diversidad de estas relaciones y hacerla explícita en el acto de producción de diversos textos apuntamos la pregunta ahora a quiénes somos cuando escribimos y cómo esto está sujeto a variación al cambiar el tono, el registro, el tema, el contexto, etc. en los cuales escribimos. La constatación y realización de este principio funciona en primera persona básicamente, es decir, en las experiencias concretas de escribir; pero también funciona en tercera persona, en la lectura y

análisis desde esta perspectiva de textos escritos por otras y otros (desde el canon filosófico hasta lo que escribimos en las sesiones del laboratorio).

Como orientación práctica de este principio proponemos ensayar con géneros de escritura como la carta o meditación en los que la puesta en escena de la primera persona, del sí misma(o) que se pone a escribir se explicita, incluso bajo un personaje ficticio. Esta posición de protagonista en el texto permite que la escritura fluya más y que el escritor o escritora se vincule más fuertemente al texto que está escribiendo, que establezca relaciones de sus experiencias vitales con aquel tema filosófico que trata en el texto. Desde luego, exigir ortodoxia filosófica puede resultar un impedimento en este ejercicio, pues el o la estudiante se sentirá presionada y, además, probablemente no hallará fácilmente relaciones entre la teoría filosófica y su propia vida. Por eso en este ejercicio no se trata de que el o la estudiante explique (repita) una teoría filosófica, sino de que encuentre posibles maneras de comprender la teoría y así encuentre relaciones viables entre tal teoría y su vida. Empero, vale la pena señalar de la mano de Björk y Blomstrand que la escritura hace ‘visibles’ nuestras ideas, lo que favorece la reflexión y revisión de lo que pensamos y cómo lo pensamos, lo que puede llevarnos a nuevos niveles de pensamiento de mayor profundidad y precisión (2005), no solo con respecto a nuestros propios pensamientos, sino también con respecto a las teorías que estemos exponiendo en el escrito.

El segundo principio le añade al anterior la reflexión especial sobre la forma en que se escribe. La tesis de base es que la forma en que se escribe hace parte de aquello que se dice y se hace con y en la escritura. Por eso los ejercicios siempre están dirigidos a explorar o jugar con los aspectos formales, retóricos y literarios de los textos. La actividad de escribir puede tomar formas diversas y nos proponemos poner en cuestión esa diversidad de formas para que entren en relación con el pensamiento que surge en dicha actividad. No hay pensamiento carente de forma y consideramos que entablar una relación creativa con la forma es una puerta de entrada para entablar una relación creativa con el pensamiento.

Lo anterior nos permite además proyectar dicha acción creativa y transformadora hacia quien o quienes escriben. Dado que la escritura es tanto actividad como técnica, tiene un resultado, el texto que se fija o que queda como un rastro o huella de dicha actividad. Es una relación de doble vía: por un lado, para rastrear la actividad que produjo un texto, buscamos aquello expresivo de ella en su forma literaria y retórica; por otro lado, al producir textos buscamos que aquello que resulta de

la actividad, el texto mismo como huella o rastro, sea expresivo de ella en sus elementos formales. Fomentar esta relación expresiva entre quien escribe, lo que escribe, y cómo escribe es lo que orienta este principio.

Con respecto a este principio, proponemos que las y los docentes dejen en libertad a las y los estudiantes para que escriban en diferentes géneros literarios, pero bajo ciertas orientaciones. Si se trata de encontrar y vivir la relación entre lo que se dice y el cómo se dice, es decir, entre forma y contenido, es preciso saber qué queremos decir y pensar en un posible género literario que corresponda con ello. Por ejemplo, si queremos presentarle una crítica a un filósofo o filósofa sobre su teoría o algún aspecto de ella, probablemente el género epistolar puede ser útil para expresar tal posición, pues en ella le explicará su opinión, esperando desde luego que su destinataria(o) le responda. Precisamente este ejercicio se podría complementar con una respuesta de parte del profesor o profesora jugando el rol del filósofo o filósofa al que le ha sido dirigida la carta. Pero si lo que el o la estudiante quiere es verificar su comprensión, tal vez el género apropiado sea un diálogo, en el que converse con el filósofo o la filósofa sobre su interpretación. Allí tienen cabida las preguntas abiertas y cerradas y las respuestas breves y cortas, junto con ejemplos, analogías y demás recursos retóricos que suelen hacer parte de un diálogo. Resultaría apropiado además que el diálogo sea escrito entre varias(os) estudiantes y el profesor o la profesora.

El tercer principio responde al énfasis que hacemos en que la escritura en tanto actividad se hace por sí misma. Con independencia del resultado, que en un sentido importante se nos escapa y no podemos controlar como escritoras y escritores, escribimos porque escribir vale por sí mismo. Al no supeditar la escritura a un acto comunicativo más o menos exitoso, al propósito de una nota, un título, la obtención de honores o reconocimiento, podemos resaltar la dimensión placentera de la actividad por sí misma. Por eso el juego surge aquí como un concepto fundamental. Escribimos por escribir como cuando jugamos, en virtud del acto de jugar, porque gozamos jugando y no esperamos obtener del juego más que juego. Esto nos permite entablar una relación espontánea con la escritura, nos permite tomar riesgos y exponernos al escribir, nos permite finalmente explorar. Por esto el laboratorio tiene un carácter siempre provisional, situado y exploratorio: el juego depende de la circunstancia en que se juega y está siempre sujeto a variación y revisión.

Proponemos entonces que la escritura o que el laboratorio de escritura filosófica no sea un espacio supeditado a las constricciones propias de las calificaciones. Por el hecho de que la escritura seguramente será más fluida y gozada tanto por las y los estudiantes como por el o la docente, pero también porque así podemos orientar las actividades escolares hacia el aprendizaje *per se* y no hacia el logro de una calificación o nota. Señalamos esto pues “la escritura –tanto por parte de los docentes como del alumnado– se ha considerado y se ha empleado en primer lugar como una herramienta para evaluar el dominio de los alumnos de la lengua como código, ya sea la lengua materna o un idioma extranjero. De hecho, la corrección lingüística ha sido el centro de la enseñanza de la escritura” (Bjork y Blomstand, 2005, p. 17). Más bien, proponemos que el docente escriba breves comentarios sobre los aspectos que los estudiantes pueden mejorar y según criterios definidos (puntuación, vocabulario, estructura de las frases, o párrafos, uso de ejemplos o analogías, uso del género, etc.) y resalte los elementos positivos del texto, sobre todo los logros que ya puede percibir en medio del proceso. Al final del periodo académico podrá ciertamente tener un juicio valorativo sobre los avances de los estudiantes y asignar una calificación si lo cree pertinente, pero teniendo presente que la nota asignada no se convierta en una herramienta punitiva por las falencias del estudiante durante el proceso.

Ahora bien, como deseamos fortalecer la relación del goce con el aprendizaje y la escritura filosófica, proponemos que el o la docente también juegue y goce de esta estrategia, que asuma ‘otros’ roles diferentes a los clásicos de profesor o profesora y se vincule con sus estudiantes a través de la composición de sus propios textos bajo géneros diversos, incluso en asociación con algún o alguna estudiante. Se trata obviamente de que el o la docente también presente sus textos a las y los estudiantes y reciba sus comentarios. En fin, se trata de que docentes y estudiantes se vean como iguales, que establezcan relaciones simétricas en pro de un ambiente de aprendizaje enriquecedor para todos.

El cuarto principio responde a la necesidad de que el ambiente creado por el laboratorio tenga un clima de confianza, reciprocidad y horizontalidad. Esta necesidad se impone cuando notamos que quienes participan del laboratorio se están arriesgando a exponerse y ser transformadas o transformados. Al entablar una relación creativa y expresiva con lo que escribimos y al permitir que los textos expresen de maneras diversas quiénes somos, quiénes fuimos o quiénes podemos ser, etc. es fundamental sentir que estamos en un espacio en el que tal exposición será acogida con

respeto, apertura y buena disposición. El laboratorio no es juzgado o un tribunal en el cual alguien que se presenta como aventajado o privilegiado juzga o revisa a los demás; esto destruye las condiciones para la creación, la transformación y muy especialmente la disposición a jugar, ensayar o probar. Por eso quien conduce el ejercicio se presenta como un o una participante más, alguien que quiere invitar o proponer un juego y no poner una tarea que se someterá a escrutinio y evaluación. La revisión de cada ejercicio consiste simplemente en compartir las impresiones y experiencias que se han tenido, las posibles variaciones o cambios que se pueden hacer a cada propuesta, así como las conclusiones a las que cada quien ha llegado. Ninguna conclusión ni experiencia se presenta como más valiosa de entrada, pues se trata de relaciones recíprocas y horizontales; lo que busca el laboratorio es hallar en esa reciprocidad la diversidad de perspectivas y fomentar su encuentro y alimentación mutua.

Aquí, proponemos que en cada sesión del laboratorio haya un o una líder diferente, que previamente ha postulado y planeado la sesión en compañía del o de la docente. Se trata ciertamente de eliminar las jerarquías verticales en las que el o la docente se presenta como el que sabe y el o la estudiante como ignorante, llegando a relaciones de ordenanza y obediencia. Por el contrario, si se trata de fomentar un ambiente de aprendizaje favorable para la construcción de la escritura filosófica, para el examen y conversión de sí, pensamos que el logro de relaciones simétricas entre docentes y estudiantes permitirá generar un clima más propicio para la creación y la transformación.

4.3.2 Estrategia de laboratorio de escritura

Teniendo presentes los elementos que tomamos del constructivismo, de la filosofía como modo de vida, de la relación con este último punto entre género literario y escritura, y afirmando que al escribir podemos construirnos a nosotros mismos al comprender los mundos que proyectamos en

los textos, proponemos las siguientes fases de implementación de una sesión del laboratorio de escritura: planeación, textualización y revisión²⁶.

Planeación:

- Definición de un objetivo de aprendizaje específico y bien delimitado.
- Identificación de los géneros literarios que se propondrán, posiblemente en relación con el asunto filosófico que se aborde en las sesiones de clase de filosofía.
- Proponer ejercicio de calentamiento.
- Propuesta de ejemplos de textos filosóficos sencillos de los géneros propuestos, incluso elaborados por el docente mismo.

Textualización:

- Calentamiento de escritura libre en relación con el tema o género literario de la sesión.
- Lectura en la sesión de los ejemplos propuestos, seguido de una breve reflexión.
- Ejercicio central en el que se proponen al menos dos géneros literarios posibles y, si se desea, un tema o asunto filosófico.
- Retroalimentación de algunos de los textos escritos y comentarios de todos los participantes.

Revisión

- Reflexión sobre la actividad desarrollada para buscar falencias o aspectos que se pueden mejorar.
- Pensar posibles variaciones del ejercicio.

²⁶ Tomamos los conceptos señalados por Díaz al referirse a las dimensiones estructurales de la composición escrita (Cf. 2010, p. 270). Si bien estos términos se refieren a las etapas mismas del proceso de escritura y no a una estrategia para enseñar a escribir, se puede observar un paralelismo clara entre los dos procesos.

Planeación. Cada sesión se planea de acuerdo a un objetivo o meta, que “tiene que ver directamente con la elaboración del propósito comunicativo (que puede expresarse por la preguntas: ¿para qué y por qué se escribe?, ¿qué es lo que se quiere conseguir con el texto a escribir?) en función de la audiencia (¿para quién se escribe?), y el tema” (Díaz, 2010, p. 271). Desde luego, el objetivo puede venir del profesor que conoce las necesidades de sus estudiantes o de ellos mismos cuando ya se han apropiado de su proceso.

Además del objetivo, la sesión se planea de acuerdo a un tema o reflexión propuestos por quienes guiarán el ejercicio. En general, estos temas tienen que ver con la acción de escribir en cualquiera de sus elementos o dimensiones, es decir, son formas de tematizar o problematizar la escritura. Bien puede ser que haya un tema filosófico pertinente, pero recomendamos que esta variable se incluya cuando el aprendiz ya haya explorado suficientemente los diversos géneros de escritura y se haya identificado con algún género literario particular.

Finalmente, sugerimos que el docente o guía de la actividad busque algunos textos paradigmáticos de la historia de la filosofía para mostrarlos a los aprendices a modo de ejemplos o paradigmas del género de escritura que desean trabajar en la sesión. Es importante ofrecer al menos dos modelos diferentes, así los estudiantes podrán identificar elementos comunes al género literario y las particularidades de estilo de los autores.

En la fase de planeación se busca además plantear un ejercicio de escritura que refleje o ponga en acción lo que queremos problematizar. Siempre es bueno tener más de una propuesta de ejercicio central y estar dispuestas(os) a cambiarlo si el grupo y la situación de aprendizaje lo ameritan: es importante estar dispuestas(os) a improvisar y dejarnos sorprender por las personas concretas que estarán ahí, sus historias y experiencias. No es apropiado pensar el tema o ejercicio desde la pregunta ¿qué resultado espero o esperamos? Más que el resultado importa la experiencia que queremos producir o a la que queremos invitar a las y los participantes.

Textualización. En desarrollo de las sesiones notamos la importancia de no empezar directamente con el ejercicio central que hemos planeado. El tipo de escritura que realizaremos requiere que nos pongamos a tono con la creación, la espontaneidad y el placer de escribir por escribir.

Calentamiento. Luego de una presentación del espacio y sus características, proponemos siempre como primera parte del ejercicio de la textualización un pequeño ejercicio de escribir por escribir,

en el que se incluya un componente de improvisación, pero con una clara orientación hacia el ejercicio central. Por ejemplo, si el ejercicio central del laboratorio será la autobiografía, podemos proponer como ejercicio de calentamiento que las y los estudiantes escriban una anécdota personal; si el ejercicio es sobre aforismos, les proponemos como calentamiento que escriban ‘frases sabias’, dichos, o refranes que sea significativos para ellas y ellos. Aquí cobra especial importancia el segundo punto de la fase inicial. En general, no leemos o compartimos lo escrito en esta fase, más bien compartimos las experiencias o impresiones que nos dejan sobre cómo estamos en el momento, con qué disposición y expectativas hemos llegado.

Aquí podemos referirnos a los ejemplos del corpus que se planearon para hacer reflexiones y aumentar la concentración de las y los estudiantes y a la vez valorar sus disposiciones hacia la escritura. Se trata entonces de leer los ejemplos e iniciar una reflexión donde se rescaten algunos elementos según el objetivo de la sesión, por tanto este es el momento de presentar el tema o reflexión de la misma. En este punto contamos qué queremos problematizar respecto de la escritura. Proponemos entonces el ejercicio central (al menos dos opciones de escritura en términos de géneros literarios). Es importante para ello contar con el tiempo suficiente y la flexibilidad necesaria para que las y los participantes se sientan cómodos(as), libres de ser y expresarse en el papel. Por ende, las situaciones concretas o contextos en los cuales se realice estarán llenos de sorpresas o elementos que están fuera de nuestro control y que hacen parte de la experiencia y su carácter contingente.

Reflexión. Al terminar el ejercicio damos un espacio para compartir libremente los textos elaborados y las impresiones que el ejercicio ha causado. Estas reflexiones pueden ser de diversa índole, pueden incluir sensaciones, ideas, sentimientos, recuerdos, asociaciones, aprendizajes, incomodidades, comodidades. Nos interesa que cada quien caracterice su propio proceso y permitimos que ello se haga sin presiones, es decir, espontáneamente. En medio de tal participación puede intervenir tanto el o la docente como las y los demás estudiantes para referirse a sus propios textos o experiencias y a la filosofía misma si parece pertinente. Los momentos de silencio en esta fase de la sesión son importantes, no hay que tener premura por llegar a conclusiones. Finalmente, siempre se resalta el carácter provisional y abierto de lo realizado, es decir, el hecho de que las conclusiones están sujetas a ulteriores cuestiones y variaciones. Pretender

agotar aquello que queremos problematizar o tematizar en la sesión sería como buscar poner fin al juego definitivamente.

Revisión. En cuanto a la última fase, proponemos que el o la docente reflexione sobre la actividad realizada. Se trata por un lado de valorar las experiencias que se tuvieron lugar en la sesión, sus alcances, sus potencias y sus limitaciones, y también es el momento de reflexionar sobre la propia actuación de quien condujo el ejercicio, sobre su experiencia en el ejercicio, sobre su rol sobre cómo emergieron el tema filosófico y la escritura como expresión de sí. También es el momento de evaluar la disposición de las y los estudiantes, su motivación y logros de aprendizaje de escritura y de filosofía. Finalmente, no sobra reflexionar sobre las posibles falencias en el desarrollo del ejercicios o aspectos por mejorar o potencializar, así como en las posibles variables que se pueden introducir en ejercicios posteriores.

Por último, solo queremos señalar que las fases y elementos que acabamos de presentar solo son unas orientaciones generales y no una ‘camisa de fuerza’ o procedimiento algorítmico que deba seguirse al pie de la letra. El o la docente u orientadora de una sesión del laboratorio de escritura filosófica tiene la responsabilidad de modificar los elementos que considere necesarios en relación con los objetivos de su asignatura y las características y necesidades particulares de sus estudiantes. En todo caso, insistimos en que esta estrategia no sea tomada simplemente como una herramienta de aprendizaje, sino como un espacio de reflexión y crecimiento personal tanto para estudiantes y docentes y por ello mismo consideramos pertinente que se designe un tiempo específico para realizar este ejercicio para así generar hábitos y disposiciones alrededor de la práctica: por ejemplo, los primeros o últimos quince minutos de cada sesión o de cierta sesión a la semana (v.g. los jueves únicamente). Si bien 15 minutos al día no son suficientes para desarrollar la totalidad de elementos de la estrategia, proponemos que sea un proceso continuo, no solo en el sentido de terminar la sesión iniciada (aunque tome varios días, cada uno trabajando 15 minutos o el tiempo estimado), sino también en el sentido de que una vez se termine una sesión se inicie otra, siempre introduciendo variaciones, tanto en el género literario y los temas filosóficos, cómo en el mismo proceso de escritura.

CAPÍTULO IV Experiencias pedagógicas

En el tercer capítulo presentamos los elementos pedagógicos y filosóficos fundamentales de la estrategia del laboratorio de escritura. Por tanto, nos acercamos a algunos de los aspectos principales del constructivismo pedagógico, de la hermenéutica contemporánea (que guarda una estrecha relación con los principales aspectos de la concepción de filosofía como forma de vida), y el giro narrativo en pedagogía. Concluimos tal capítulo con la presentación esquemática de la estrategia que aquí proponemos y que, desde luego, se funda en los componentes teóricos a penas mencionados.

Ahora nos disponemos a mostrar algunas de las experiencias de las que hemos participado y que hemos construido con y para la estrategia del *laboratorio de escritura*. Se trata por tanto de mostrar cómo hemos aplicado la estrategia, los resultados obtenidos y las proyecciones que logramos imaginarnos a partir de estos logros. Sirva este capítulo final a modo de ejemplificación e inspiración para las y los docentes que deseen aplicar esta estrategia en sus procesos de enseñanza aprendizaje de la filosofía y cualquier otra área.

En este capítulo final nos concentramos en dos géneros literarios: las meditaciones, que ejercitamos a partir del texto cartesiano y nos sirvió de modelo central en la elaboración de la estrategia, y las confesiones, tomando como paradigma el caso de san Agustín. Como segundo momento del capítulo abordaremos algunas posibilidades de aplicación de la estrategia en los colegios y universidades, particularmente desde los problemas clásicos de la filosofía y desde el desarrollo de habilidades cognitivas y disposiciones. Finalmente, para mostrar la apertura y relación que estas propuestas tienen con experiencias artísticas, nos arriesgamos a presentar una breve reflexión y posibilidad de *Laboratorio de Escritura* con relación a la música.

4.1 Géneros literarios

En el proyecto llevamos a cabo varias experiencias orientadas por una reflexión y puesta en práctica en torno al papel de los géneros literarios en la producción de sentido filosófico. Lo anterior, como se ha explicado, se hizo desde el enfoque de la filosofía de la forma de vida. La exploración del sentido y lugar de los géneros literarios en los textos filosóficos nos ha permitido establecer un puente entre las teorías y tesis que allí se inscriben y las prácticas de la filosofía que reflejan como resultados de una actividad del pensamiento. Quién escribe surge o se posiciona de maneras diversas según el género en que se escribe y ello nos permite hacer explícitas las conexiones o ausencia de las mismas entre las filósofas y filósofos, sus vidas y sus apuestas filosóficas. En el presente apartado presentamos algunas de las reflexiones que realizamos, así como la puesta en práctica de las mismas en diferentes contextos de aprendizaje y, en particular, en los espacios que fueron gestando la metodología del laboratorio de escritura y sus principios pedagógicos.

4.1.1 La meditación cartesiana²⁷

La filosofía cartesiana, motivada por el impulso de la eversión de las falsas creencias y la búsqueda de la verdad, trae consigo cierto trabajo sobre quien filosofa en el que está involucrada una transformación. El pensamiento filosófico es activo y se da por medio de prácticas, hábitos y disposiciones inmersas en la vida: la escritura desempeña un papel central en la constitución de estos. Encontramos la escritura como un trazo, a través de un dispositivo electrónico o un pedazo de papel, en el que elementos como el estilo, el género y los recursos expresivos le dan un espacio a una relación transformadora entre quien escribe y lo que escribe.

Recurrimos a la meditación cartesiana para ilustrar la relación entre la forma en que está escrita como texto filosófico y a quien la escribe. Porque allí los intereses filosóficos no son meramente teóricos; surgen de una inquietud vital en la biografía del propio autor y pretenden volver a ella con sus resultados. Esta práctica filosófica se da a través de un recurso textual específico, a saber, la meditación que incluye además una serie de condiciones y exigencias. En esta transformación

27 En este apartado traemos a colación, parafraseamos y ampliamos lo que elaboramos muy brevemente en el capítulo “Escritura filosófica en el marco de la educación para la paz”, actualmente en proceso de edición.

está involucrado el género literario en el cual el texto filosófico está escrito, por eso resulta notable para nuestros propósitos aquí.

En el *Discurso del método* Descartes afirma que su búsqueda de “aprender a distinguir lo verdadero y lo falso”, que entre otras se realiza en las meditaciones, está vinculada con un interés por “ver claro en los actos y andar seguro por esta vida” (AT, VI, 10). Esto, por lo pronto, sugiere un trasfondo vital de lo que podríamos llamar un programa epistemológico, o al menos permite desconfiar de la tesis según la cual la búsqueda de la verdad no es un asunto que concierne a la vida, sino que pertenece a un registro meramente cognitivo. La búsqueda de solidez no es entonces una figura exclusiva de la fundamentación del conocimiento, sino que tiene también un sentido vital. En últimas, la solidez buscada no solo fundamentará el conocimiento, sino que le dará un piso sólido a la vida. A la base de lo anterior está la idea de que la vida requiere ciertas claridades a la manera de fundamento, y que estas se juegan, entre otras, en el registro epistemológico. Por lo anterior, notamos que la escritura de las seis meditaciones cartesianas es un recurso de acción y producción, o un dispositivo, en el que quien filosofa atiende a sí misma(o) en respuesta a una inquietud que le interpela vitalmente, por medio de este proceso se constituye el sujeto *cogitativo*.

En el caso de Descartes, la inquietud que pone en marcha al pensamiento y la filosofía tiene que ver con la posibilidad de distinguir lo verdadero y lo falso, como una condición para llevar una vida de claridad y estabilidad.²⁸ Al juicio de Descartes, esta es la tarea más urgente y elevada a la que puede aspirar un ser humano (AT, X, 360-1). Atender a esa inquietud en el caso de la meditación implica ponerse a sí mismo en cuestión: él mismo como sujeto es el primer objeto del pensar y de la reflexión. Esto es justamente aquello que irrumpe en la vida de Descartes y pone en marcha la actividad filosófica, lo que le genera inquietud y al mismo lo obliga a pensar; al punto que le parece una tarea que todo ser humano debería realizar alguna vez en su vida. El trasfondo vital de la filosofía cartesiana es enunciado varias veces en el *corpus* y se ve especialmente llevado a cabo en el caso de las *Meditaciones Metafísicas*. Descartes se pone a sí mismo como sujeto de la acción del pensamiento y presenta esta acción como un modo de atender a las inquietudes descritas, de atender a una tarea urgente y vital que se ha puesto a sí mismo. Es por ello muy importante que la meditaciones están escritas en la primera persona del singular y sean auto-

28 Hay que notar que se trata de una condición previa y necesaria, aunque no sea suficiente para alcanzar una vida de estabilidad, para eso encontramos otros proyectos del autor como el de *Las pasiones del alma*.

referenciales en la medida en que quien escribe la meditación está siendo él mismo puesto en cuestión por ella.

Queremos destacar tres elementos de la meditación, conectados entre sí, que determinan la particular forma de atender a sí mismo en la escritura, por parte del sujeto de las meditaciones. En primer lugar, la meditación cartesiana exige cierta disposición de quien filosofa. Se exigen condiciones anímicas, como la tranquilidad vinculada además a la madurez y el sosiego, y condiciones materiales, como la comodidad. La disposición principal es una atención aguda y completamente entregada al ejercicio meditativo. Lo primero que hace la meditación cartesiana es exigirnos ser conscientes de la manera como estamos dispuestos ante nosotras(os) mismas(os); sin esto no podemos hacer realmente la meditación. Hay que notar que se trata de un ejercicio o de algo que uno hace, que impone además unas condiciones propias.

En segundo lugar, esta aquello que se hace en la meditación se hace sobre sí, es decir, sobre quien filosofa. No hay una distinción entre quien recibe la acción y quien la realiza; el filósofo actúa sobre sí mismo mientras medita. Esta acción sobre uno mismo tiene como objetivo principal las creencias, y entre ellas, las falsas; Descartes no cuenta con un criterio para la distinción entre creencias verdaderas y falsas antes de la meditación, pues se propone este objetivo en la misma. Lo importante del proyecto es que encontrar el criterio buscado permitirá reformar las creencias, o dicho de otra manera constreñirlas a un ámbito específico, a saber, el de la verdad. En este proceso, el lugar por excelencia en el que se actúa es el hábito o la costumbre, las creencias pertenecen allí, de modo que la reforma de las creencias es una reforma de los hábitos. En últimas, la meditación es un ejercicio de control y dirección de las fuerzas irreflexivas o espontáneas, que nos conducen a afirmar cosas cuya verdad desconocemos; el hábito y la costumbre fortalecen dicha tendencia. Entonces, la meditación implica en cierto sentido un acto violento, porque la fuerza del hábito es tal que se requiere radicalidad y contundencia para dirigirla y cambiarla de dirección hacia la verdad.

En tercer lugar, el proyecto de las meditaciones contiene una metáfora arquitectónica según la cual se trata de demoler una construcción sin cimientos sólidos, para poder encontrar y construir unos. Una vez se hallen o construyan los cimientos, en principio, el movimiento destructivo debería tener una contrapartida constructiva. En esta demolición del edificio de las creencias, quien filosofa excava hacia la base del conocimiento, y al mismo tiempo se eleva de la materialidad del cuerpo

y los sentidos hacia una experiencia del pensamiento puro, entendiendo la pureza como separación de la corporalidad. La distinción entre el cuerpo y la mente y la determinación del segundo como más puro traen consigo una relación de oposición, en esta el filósofo se inclina hacia la experiencia del discurrir de la mera razón. La causa de lo anterior es que la fundamentación de la verdad se ubica justamente en el ámbito puro del pensamiento, pues el mundo externo no cumple por sí mismo los criterios de estabilidad y firmeza que le impone Descartes a su búsqueda de la verdad.

El examen sobre sí genera en el caso de la meditación cartesiana una conciencia de ser sujeto agente del pensamiento: esto es justamente lo que encuentra Descartes al ubicarse en la experiencia meramente *cogitativa*. La radicalidad del experimento mental del genio maligno, la desconfianza en los sentidos y la duda sobre el criterio de distinción entre el sueño y la vigilia ponen al pensamiento en una situación de demolición. Esta es tal que el abandono de las creencias más básicas del sentido común, la habitualidad de la vida, y la existencia misma del mundo despejan la experiencia del pensamiento para que este pueda volver sobre sí mismo, en las condiciones ideales de la asepsia de toda corporalidad. Lo único que queda en el vacío, al que se ve abocado Descartes tras finalizar la primera meditación, es la conciencia de sí mismo como sujeto agente del pensamiento, y todos los recursos anteriores se orientan a este descubrimiento o a este despeje de la experiencia –aunque también a otros que no son objeto de este texto–.

Se han descrito ya, en términos generales, las condiciones apropiadas o los pasos a seguir para que el sujeto del pensamiento se encuentre consigo mismo, para que se repliegue sobre sí. En dicho pliegue como en toda estría o arruga se genera un cambio de nivel, hay una transición como si un plano horizontal adquiriera la altura de una vertical por una fuerza que se le imprime; ante el plano de *pienso p* surge *pienso que pienso p*, donde *p* y su contenido son indiferentes en la medida en que el centro de la atención es la actividad misma del pensamiento que se manifiesta como cierta necesariamente. Dicho cambio de nivel es producido en la meditación y a través de sus recursos: pues no es posible llegar a ese punto sin recorrerla y efectuarla. El *cogito* emerge por y en la meditación, y además los efectos de su emergencia alteran directamente a quien medita. Por lo pronto, hay dos transformaciones en juego. En primer lugar, Descartes, aquel que nació en la Haya en las postrimerías del siglo XVI, medita, y ello trae consigo una gran perturbación, por la duda y la incertidumbre a las que se somete violentamente para encontrar una verdad lo suficientemente sólida según sus criterios. Sin experimentar esas alteraciones no llegaría a la seguridad de un punto

sólido de apoyo. En segundo lugar, Descartes espera que encontrar dicha solidez le permita conducirse en la vida teniendo de fondo o cimiento dicha seguridad, de manera que después de haber meditado, y siendo esta meditación exitosa, su vida se vería transformada, al menos en el sentido de que encontrar un fundamento le da a su vida seguridad y estabilidad.

La constitución del sujeto agente del pensamiento desde la conciencia de la actividad *cogitativa* misma tiene unas consecuencias. El sujeto como la cosa que piensa no es más que dicha conciencia. El programa de la fundamentación de la verdad se hace en ese registro de la pura conciencia porque allí se encuentra un tipo de certeza subjetiva que tiene mucha fuerza para Descartes. No se trata aquí de juzgar el éxito de dicha fundamentación, sino de mostrar cómo la escritura de las meditaciones es un recurso para la realización de su empresa filosófica, y cómo ella tiene el alcance de transformar a quien filosofa. El punto es que el sujeto pensante es el producto de la meditación, se constituye en ella y, aunque no exclusivamente, a partir de este se espera fundamentar la posibilidad de certeza, sin la cual no es posible retornar a la vida; en últimas se trata de restituir la confianza en la racionalidad cognoscente. La universalidad que Descartes atribuye al *cogito* tiene que ver con que la verdad buscada debe poder ser encontrada por todas y todos aquellos que hagan la meditación. Por eso el sujeto del *cogito* cartesiano no es un individuo particular, sino un sujeto universal. Se espera que la meditación sea exitosa para todos los que la realicen a cabalidad, porque todos participamos de la famosa repartición del “buen sentido” mencionada en el inicio del *Discurso del método*. De esta manera, la meditación debe contener los pasos para conducir el buen sentido o aplicarlo correctamente hacia la verdad. Antes que evaluar si esta empresa es posible o si es llevada a cabo con éxito, nos interesa resaltar el recurso literario como recurso filosófico y aprender de él para recurrir también en nuestros contextos de pensamiento a los recursos literarios con la consciencia de su efecto y potencia filosófica.

Aunque el encuentro con el *cogito* representa una solidez tan solo relativa para Descartes, responde a los fines y medios de la meditación, de manera que, al tiempo que se realiza la misma, se constituye e inaugura un modo del pensamiento ligado a un sujeto puramente mental. Así, el encuentro con un sujeto de esta manera trascendental y descarnado atiende a una búsqueda profundamente enraizada en la vida, que es cuando menos corporal y particular, y busca responder ante una necesidad de conducir la vida según un criterio absoluto de estabilidad, certeza y seguridad. No queremos aquí suscribir estas tesis epistemológicas y éticas, queremos más bien

notar que la pregunta filosófica nace en la vida y a ella vuelve para realizarse, en este caso, como un cambio en la disposición y los hábitos de quien filosofa en relación consigo misma(o) y con la manera en que piensa el mundo que lo rodea.

4.1.1.1 Algunos ejercicios sobre la meditación en el laboratorio de escritura

En este apartado presentamos algunas de las reflexiones y ejercicios que surgieron de seguir una pauta de lectura como la recién descrita de las meditaciones. Estas experiencias fueron cruciales para consolidar la propuesta del laboratorio. Además jugaron un papel importante para perfilar el modo de aproximarnos a los textos en las aulas de clase desde la perspectiva de la filosofía como forma de vida, por medio de la atención al género literario y a la forma en que están escritos los textos. Lo anterior nos permitía ver los textos como un testimonio o rastro de la actividad filosófica que los excede, es decir, no se reduce a las teorías o tesis filosóficas allí expuestas. Y hacer desde allí una invitación a las y los estudiantes a estar presentes en sus textos y apuestas filosóficas, a atreverse a ser las y los filósofos puestos en cuestión en los ejercicios.

El proyecto “Filosofía, escritura y vida” tuvo una de sus fuentes en las experiencias llevadas a cabo en el segundo semestre de 2014 en el seminario de filosofía moderna “Montaigne-Descartes” de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica.²⁹ Este seminario hacía parte del proyecto “Arte de vivir, arte de morir: presupuestos para una filosofía como forma de vida” y ponía en práctica algunas intuiciones sobre la posible puesta en marcha de la filosofía como forma de vida en la escritura. En este seminario, al lado de los trabajos de escritura tradicional normalmente asociados a la metodología de seminario alemán como ponencias, protocolos y trabajo final tipo ensayo o tratado, se propuso a las y los asistentes realizar exploraciones en la escritura, libres y experimentales, con base en criterios estilísticos y apelando a diversos géneros literarios. El seminario de entrada proponía la reflexión filosófica sobre dos géneros literarios en concreto, la meditación cartesiana y el ensayo al estilo de Montaigne y se tematizaba en las discusiones la relación estrecha entre las tesis filosóficas expuestas y la manera como estas eran expresadas por

29 En el Blog del proyecto se pueden consultar algunos escritos que realizaron las y los asistentes al seminario a lo largo del semestre: <http://escriturayfilosofia.blogspot.com.co/search/label/Seminario%20-%20Montaigne-Descartes%202014-2>

los autores. Se propuso la exploración de diversos géneros literarios a propósito de los temas filosóficos que correspondía a cada sesión. Cada estudiante debía presentar al grupo los referentes que había utilizado para realizar su ejercicio así como algunas de las características más notables de los mismos; justamente aquellas que había intentado plasmar en su ejercicio. Se disponía de algún tiempo en la sesión para socializar estas reflexiones y referentes; y para la lectura de las cartas, aforismos, meditaciones, ensayos y discursos escritos por las y los asistentes. Notamos que era muy importante compartir las experiencias de escritura, pues en muchos casos surgen inseguridades, temores o dificultades que cada estudiante sorteaba de manera diversa por sí misma(o) y con el apoyo del grupo. Así notamos que es importante destacar aquello que aprendíamos de estos experimentos y compartir lo que nos sorprendía, lo que era fácil, lo que era cómodo o gratificante y este ejercicio resultaba una forma de alentar su del ejercicio y la superación de las dificultades y frustraciones que algunas veces traía consigo.

Los resultados fueron muy interesantes. Por un lado, en términos de los objetivos de aprendizaje de la metodología del seminario alemán fue destacable que las y los estudiantes ganaron confianza sobre sus capacidades escriturales y su comprensión de los autores que eran objeto de reflexión. Por otro lado, se llevó a cabo una apropiación de los problemas filosóficos que se discutían cada sesión y estos eran expuestos por las y los estudiantes muchas veces con sus propias palabras, de maneras que aportaban a la discusión y les permitía no limitarse a repetir o sistematizar las tesis halladas en los textos. Estos dos elementos permitieron además que se perfilaran intereses diversos en los problemas filosóficos de acuerdo con elementos personales y con las historias de vida de las y los asistentes. De esto modo, la aproximación a dichos problemas no se hacía desde un fondo impersonal y neutral sino desde la conciencia de que a cada una(o) le interesan problemas y matices distintos y que ello responde a quiénes somos y cómo nos identificamos con los procesos de pensamiento. Esta experiencia nos animó a continuar investigando y abriendo espacios de exploración que podían anudar la escritura, la filosofía y la vida.

En cuanto a los ejercicios vinculados con la meditación como género, hemos encontrado varias estrategias y directrices que nos han resultado muy valiosos y fructíferos. En primer lugar, este enfoque requiere poner mucha atención a cómo están escritos los textos y ello implica, como hemos visto, una cierta forma de leer. Por eso antes que nada necesitamos establecer una comunidad de lectura, es decir, partir de una lectura con el mismo enfoque: la atención a la forma. Hemos encontrado además que en casos de sesiones de corta duración, resulta muy útil sentarse a

leer en voz alta y compartir en esa lectura tal atención a los detalles y recursos estilísticos. Esto implica poner atención a elementos gramaticales como la persona y la voz en la que está escrito el texto, así como a las variaciones o cambios en los mismos que presentan a lo largo del texto. Nos preguntamos con frecuencia a qué responden esos cambios y cómo afectan el sentido de lo que se está diciendo.

En el caso de las meditaciones, lo anterior se concretó por medio de las siguientes formas de leer y trabajar los textos en el aula. Así, si notamos que las meditaciones suelen estar escritas en primera persona del singular, es importante reflexionar sobre las implicaciones que ello tiene: ¿qué efectos tiene sobre quién lee? ¿qué efectos tiene sobre lo que dice? ¿qué imagen del autor o autora nos hacemos a partir de ese recurso? Además este tipo de atención requiere preguntarnos si hay referencias personales por parte de quien escribe y si las hay cuáles son y si ellas implican que lo dicho responde o se limita a situaciones concretas de pensamiento. A estas preguntas le siguen otras: ¿se trata de referencias ficticias o reales respecto de la persona de quien escribe? y ¿acaso esta distinción hace alguna diferencia?

En segundo lugar, notamos cómo la atención a la forma progresivamente nos sitúa en la reflexión sobre la persona que escribe, sobre cómo se presenta y cuál es su relación con lo que escribe. Las meditaciones son textos muy ricos para formular las preguntas descritas y muchas más emparentadas con ellas. Como quien escribe está presente en la meditación, es posible indicar cómo lo que pensamos no surge de la nada, sino que responde muchas veces a preocupaciones personales que nos inquietan o perturban especialmente. Lo anterior, abre la puerta a que quienes leen y trabajan sobre el texto se pregunten si acaso tienen ellas o ellos también inquietudes profundas que los mueven a pensar; esta forma de leer es una invitación a atreverse a pensar y darle un espacio a esas inquietudes que nos mueven en la escritura. De este modo no se trata de reflexionar únicamente sobre la motivación de Descartes a la hora de hacer las meditaciones y, por tanto, sobre la persona del autor, sino también se trata de hacer una invitación a las y los lectores a pensarse sus propias historias y a permitirse tener, bien sea de una manera ficcionada o no, unos intereses urgentes y vitales que atender filosóficamente desde la propia historia.

En tercer lugar, notamos que hay dos tipos de ejercicios muy interesantes para hacer con las meditaciones: modificar o imitar. Muchas veces la manera como leemos y comentamos los textos filosóficos pasa por una especie de sacralidad el texto, este se presenta como inmodificable y

distante, el carácter lúdico de estos ejercicios y espacios nos permite tomar los textos desprevenidamente, jugar con ellos. Por eso podemos hacer experimentos como cambiar algunos elementos formales que nos hallan llamado la atención y examinar qué resultados obtenemos en cada caso: la persona y la voz en que está escrito, los tiempos verbales, la puntuación. A través de estos ejercicios de alteración del texto podemos notar cómo cambia el sentido de la mano de la variación de la forma, y podemos además restarle distancia a la relación con los textos, recordar que son productos de la actividad del pensamiento y que están ahí dispuestos para que trabajamos con ellos de maneras diversas.

La imitación es un recurso muy valioso. Podemos simplemente alterar los temas o apropiarnos de ellos y escribir al estilo del autor o autora en cuestión: por ejemplo, hacer una meditación al estilo cartesiano sobre algo que nos preocupa mucho vitalmente y sin lo cual consideramos que no es posible vivir bien. Este ejercicio puede ser ficcional, podemos inventarnos preocupaciones o inquietudes, o podemos tomar algunas que nos preocupan realmente. Producir autoras o autores de ficción para nuestros ejercicios es un recurso que nos permite también acercar la labor de ser filósofas y filósofos y sentir que podemos escribir como ellas y ellos; sentir que podemos ser filósofas y filósofos en el mismo sentido en que lo han sido las grandes figuras de la historia del pensamiento.

En los ejercicios nos movemos por lo menos en tres frentes: la reflexión filosófica propuesta por el texto que trabajamos; la reflexión sobre la escritura y el rol de quién escribe en la producción de sentido; la pregunta por quiénes leemos, nuestra historia, nuestras inquietudes y cómo desde ahí nos ponemos la tarea de escribir como filósofas y filósofos. Podemos movernos por todos ellos, o escoger alguno para hacerlo el centro de un laboratorio o de varios. Uno de los mayores retos de estos ejercicios es saber leer el grupo que tenemos al frente en cada caso, las diferencias en los contextos educativos, las circunstancias, intereses e historias de vidas de las y los asistentes, pueden hacer que un ejercicio funcione muy bien con un grupo, pero no resulte con otro. Por eso hemos propuesto que siempre haya un espacio para la improvisación, la revisión y el ajuste de las propuestas en cada sesión, así como de las sesiones que se proponen articuladas en unidades o conjuntos.

4.1.2 Autobiografía y confesión

El género autobiográfico y, como veremos, el de la confesión, es uno de los géneros privilegiados cuando se trata del examen de sí misma(o). Esto en razón a sus notas características: la primera persona es tanto sujeto como objeto: quien examina es examinado. No hay intención alguna de ocultarlo. Es un género en el que, directa y explícitamente, el problema es el cada quien se revela. Quien escribe se muestra a sí y a los demás. Sale a la luz.

En el género de la autobiografía encontramos otros elementos que emergen en relación a la revelación de sí misma(o): como género narrativo, es descrito en su temporalidad. Como confesión, emerge lo que ha sido y lo que es, a la vez que proyecta un futuro. Por otra parte, no es abstraído, sino narrado: aparecen sus acciones, sus estados, su voluntad, creencias, anhelos, etc. Simultáneamente, lo que se ha sido y lo que se es aparece de modo situado. Esto indica que en este tipo de géneros nos aproximamos a nosotras(os) mismos desde nuestra historicidad, contingencia, temporalidad. No se trata del examen de una naturaleza abstracta o atemporal.

Por eso, con quien escribe emerge su mundo: el mundo circundante en el que aparecemos y con el cual entramos en relación. Se narra desde y en la propia circunstancia; sujeto y mundo son examinados, en relación recíproca. Finalmente, la narración de sí y del mundo circundante permite o, incluso, exige, más libertad retórica y estilística o un lenguaje expresivo. Quien escribe se revela y, para ello, acude a metáforas, ejemplos, anécdotas, relatos, etc. Acude a las formas del lenguaje que le permiten mostrarse. Con todo, por sus características más visibles, las que acabamos de señalar aquí, se puede notar que estos géneros contrarían algunas de las normas o principios estilísticos de la escritura académica, en donde la primera persona tiende a ser invisible, donde se evitan alusiones anecdóticas o al mundo particular, o en donde se busca un lenguaje ligado a la demostración de tesis a partir de argumentos (Santos, 2011, p. 71).

A lo largo de la historia de la filosofía, la autobiografía se ha explicitado en, si se quiere, subgéneros: diarios (De Bouvoir, Kierkegaard), confesiones (Agustín o Rousseau) o, sin más, la biografía intelectual (Rorty, Cavendish). El caso paradigmático de la confesión lo constituyen las *Confesiones*, escrito por Agustín de Hipona hacia el año 400 d.c. Acerquémonos a él y veamos cómo puede ser empleado en el laboratorio de escritura

4.1.2.1 Las *Confesiones* de San Agustín

Agustín escribe sus confesiones teniendo cerca de 40 años. Las escribe una vez convertido al cristianismo, luego de un trasegar por varias doctrinas filosóficas y religiosas de la época: maniqueísmo, astrología, escepticismo, neoplatonismo pagano, entre otras. Su escrito está compuesto de trece libros –hoy diríamos 13 capítulos–: en los primeros nueve, relata acontecimientos de su vida, desde el nacimiento, hasta meses posteriores a la conversión, en Milán. El contenido visible de estos relatos son los pecados que cometió durante su vida previa a la adhesión al cristianismo: lo que fue su vida y debe ser confesado. Esta parte biográfica concluye con su regreso a su tierra natal, África, después de haber permanecido en Roma y Milán por un período de cinco años. Los restantes cuatro libros están dedicados a reflexiones filosóficas y teológicas que indagan, fundamentalmente, por el origen de la especie humana a partir del ejercicio exegético sobre el libro bíblico del Génesis.

Nos interesa aquí la primera sección: los nueve libros dedicados al relato de su vida. Podríamos señalar varias entradas o modos de aproximación a su relato. Entre otras lecturas, señalemos las siguientes: bien se puede decir que centra su atención en la historia de su voluntad, esto es, describiendo cuáles fueron sus intereses desde niño hasta que se convirtió al cristianismo, donde su único objeto de amor fue el Dios cristiano. Desde otra perspectiva, también se puede señalar que los elementos que eligió para la construcción de su historia son aquellos que tienen relación o que de algún modo justifican su conversión. Finalmente, se puede hacer una lectura centrada en el carácter literario y retórico de Agustín, mostrando que la mayor parte de las escenas narradas son reflejo de obras literarias de su tiempo. Esto es, su vida allí narrada refleja no solo episodios biográficos, sino, más bien, momentos que lo presentan como personaje que se construye de la imitación de otros personajes literarios. La crítica agustiniana analiza el texto desde estas aproximaciones. Por nuestra parte, nos interesa resaltar en él el carácter que tiene de acercar la filosofía a la vida cotidiana, a través del género narrativo.

Como hemos insistido a lo largo de este escrito, la adopción de un género no responde meramente al gusto de un o una escritora; tampoco puede decirse que el género sea un ropaje con el que se presenta una idea, de modo tal que podría darse el caso de cambiar de ropaje manteniendo la idea

intacta. Por el contrario, hemos querido mostrar que la forma está, de algún modo, en relación al contenido.

Siguiendo esta indicación, preguntamos: ¿qué se expresa, pues, en la confesión? En la confesión se expresa cada quien como problema filosófico para sí. La necesidad que tiene cada una(o) de mostrarse es lo que caracteriza a la confesión. Si, como señala María Zambrano, lo que diferencia a los géneros literarios unos de otros es la necesidad de la vida que les da origen (2011, p. 44), debemos decir que la confesión emerge cuando cada quien muestra o permite que emerja lo que quiere o necesita revelar.

Indaguemos un poco más sobre esta idea. ¿En razón de qué quien escribe se revela? La confesión opera un doble movimiento. Por un lado, una suerte de huida de sí y, por otro, una elevación o la búsqueda de algo que sostenga la vida (Zambrano, 2011, p. 49). La huida se refiere al ejercicio de mostrar un estado o un modo de vida en el cual no se quiere seguir viviendo. Muestra una desesperación, una inconformidad con lo que se ha hecho de sí misma(o), con la experiencia que se ha tenido. En el caso de Agustín, tal estado de inconformidad se refiere en modo preciso al pecado. Por ello confiesa sus pecados. Quiere abandonar tal situación.

Pero la confesión no es mera expresión del dolor que se vive. Como señala Zambrano, confesar no es quejarse. La queja debe ser superada. La confesión, en este sentido, busca salir de allí. Se efectúa bajo la esperanza de que al mostrar tal vida desafortunada, se encontrará un camino para transformarlo. Ello nos lleva al segundo movimiento. La confesión filosófica ejerce una suerte de síntesis sobre los elementos que componen la desesperación de modo tal que se abre el camino para la superación. El relato ayuda a construir unidad liberadora, que huye de la dispersión y el sin sentido, del dolor. Se vislumbra una salida, una liberación que se presenta en el mismo acto de la confesión. Confesar es liberar. Se libera por un acto de sí, el acto de volver sobre sí, de examinarse y mostrarse. Distinto a la queja, donde se cree que quien escribe no es responsable o no tiene injerencia alguna sobre el dolor y que, por consiguiente, se espera que otro llegue para librar del dolor, en la confesión quien escribe actúa sobre sí para superarse. Quien escribe emerge aquí en un doble carácter: aparece como sujeto, en tanto actúa, es partícipe; y aparece como objeto, en tanto es examinado. El doble carácter es condición de la liberación: la interioridad, el examen de sí, aparece como vía para la liberación. Actúa sobre sí para dejar la queja. Por eso señala Zambrano “filósofo es el que ya no se queja” (2011, p. 50).

¿Cómo ocurre esta liberación? Para responder esta pregunta es necesario volver sobre la idea misma de la confesión o su idea central. La confesión es un mostrar. El caso de Agustín es paradigmático porque revela que este mostrar es liberador. Y lo es porque para que el quien escribe se muestre se requiere que sea iluminado, en su caso, por el Dios cristiano. Sólo tras la conversión le fue posible confesar, pues Dios se le presentó como luz que le permitió verse a sí mismo, encontrar su pecado, sus caminos, sus dolores. En este sentido, el mostrarse a sí misma(o) puede ser comprendido como un aclararse, como un ponerse a la luz. Es el ejercicio en el que yo es observado, desocultado. Quien escribe se salva, se libera, porque ahora está bajo la luz (Zambrano, 2011, p. 57).

Confesar es, pues, poner bajo la luz, desocultarse a sí misma(o). De allí que el confesar tenga también un carácter intersubjetivo, pues no se pone o a la luz en la intimidad. No es un acto cerrado, sino un acto de apertura hacia los demás, en el que quien escribe se aclarado para sí y para los otros. Agustín, quien fue aclarado por la luz de Dios, encuentra en el confesar a otros y otras el sentido mismo de la confesión, pues comprende que ya Dios conoce todos sus pecados y que no es necesario confesar a él. Se confiesa ante los demás (*De f. et symb.* I. 1; *Confess.* I. XIII. 22; II.III.5). En la confesión no solamente nos vemos a nosotras(os) mismas(os), sino que somos vistos por las y los otros. Nos abrimos para que otros y otras nos vean. Verse y ser visto, aquí, son inseparables. Ese acto de síntesis, que da unidad a la dispersión está unido al mostrarse a los demás. Liberarse es mostrarse ante otras y otros.

Es necesario recordar aquí que Agustín confiesa sus pecados y, paralelamente, alaba a Dios o confiesa que él lo ha salvado (*Enarr. in ps.* 29. II. 19). De aquí que la mirada sobre el sí mismo no es un acto de soberbia o de presunción (*Confess.* V.V.III; VII. XX. 26); no es narcisismo. Por el contrario, la confesión lo expone ante los demás. Lo deja ante ellas y ellos, a su disposición. Ante la confesión, Agustín clama a Dios por perdón. Ante los demás, que leen sus confesiones, pide que ellos y ellas se pongan en su situación: esto es, que reconozcan o se reconozcan también como pecadores. Que se expongan a la luz, que se hagan visibles. Así, pues, la respuesta que se pide al lector frente a una confesión no es el de la burla o el de aprovecharse de quien se confiesa: es la de ejercer el mismo procedimiento. Es que se lea la confesión confesando. Requiere del lector la misma actitud de quien la escribe (Marías, 1954, p. 11). Lo que importa de la confesión no es quizás lo que ocurre, las anécdotas o las demostraciones filosóficas que pueda tener: es el acto

mismo de confesar, que es transformador. Se pide, pues, de lector o lectora, también una actitud transformadora.

Señalemos finalmente el carácter que adquiere la filosofía en la confesión o, quizás, el modo en que emerge aquí la filosofía. El objeto a ser examinado no es propiamente la luz bajo la cual el quien escribe es visto, sino quien escribe. La luz se ve en ella o él. La confesión no es, pues, un mero paso o tránsito hacia la verdad, sino que ella muestra la verdad que emerge desde cada una(o). El sujeto no se revela como espejo cuya función meramente consistiría en tender a un estado de claridad tal que se vea solo la verdad y no el espejo mismo. En lugar de ello, la confesión revela “el corazón atravesado por la luz, viviendo en la luz. La luz viviente” (Zambrano, 2011, p. 60). La verdad de la filosofía, como señala Zambrano, con la confesión de Agustín, no aparece estática, abstraída, ajena al mundo cotidiano. La verdad se encarna en la confesión. Se hace histórica, situada, sin dejar de ser verdad.

4.1.2.1 Algunos ejercicios sobre la confesión en el laboratorio de escritura

Formalmente, la confesión no representa ningún grado de complejidad. Esto es, su valor como género tiene su centro en el sentido que expresa, más que en la forma. De hecho, como veremos, la confesión puede hacer uso de varios recursos o estructuras. Su complejidad está en otro orden: en lo que implica el hecho mismo de confesar.

Nos encontramos ante una dificultad de principio en el trabajo con la confesión. Decíamos, con María Zambrano, que la confesión surge cuando la vida necesita desesperadamente revelarse, mostrarse. La confesión surge tras la desesperación. Esto quiere decir que resulta problemático forzar una *confesión* en entornos educativos formales o no formales. El interés o el motor de la confesión no proviene de la dinámica de un ejercicio de clase, sino del interés de cada quién en mostrarse. Esta es, pues, la primera observación sobre la confesión tomada como ejercicio pedagógico. Requiere una disposición previa por parte de los asistentes, la de querer mostrarse. A su vez, aparece una vez se ha encontrado una luz que permita verla. La confesión, entonces, surgirá —o no— espontáneamente, en algún momento de los laboratorios. Pero esto no quiere decir que

cualquier intento o acercamiento previo sea inútil. Veremos dos perspectivas en las que se puede trabajar este género en el trabajo del laboratorio de escritura.

Lectura de confesiones. Un primer paso de trabajo sobre confesiones es el de la lectura de textos. Aunque parezca trivial o aunque no se note la diferencia frente a otros ejercicios de clase, debemos tomar en consideración la idea según la cual la confesión invita al lector o lectora a realizar el mismo ejercicio: el de examinarse a sí misma(o). En la lectura de la confesión quien lee encontrará un autor o autora capaz de mostrarse a sí misma(o). Lo encontrará con la confianza suficiente de hacerlo. Quien media en este ejercicio puede hacer énfasis en ello, de modo que despierte en las y los estudiantes la confianza que estaría a la base de cualquier ejercicio de confesión (Zambrano, 2011, p. 71). Ver a otras y otros confesando motiva el confesar.

En la lectura de las confesiones se puede, además, reparar en recursos estilísticos que ayudan a configurar el relato. En el caso de Agustín, entre otros recursos, se puede observar frases breves o expresiones sintéticas que revelan el ejercicio que se está haciendo. Por ejemplo, en su confesión es usual encontrar expresiones como: “así era yo”, “no era capaz de comprender”, “así me veía yo”, “ese era mi corazón”. Estas expresiones sitúan a quien lee dentro del género, pues usualmente no se encuentran en géneros académicos de la filosofía.

Así mismo, en Agustín se encuentra el recurso de leer su vida a partir de relatos literarios conocidos en la época o de relatos bíblicos. Por ejemplo, el relato de la muerte del amigo (*Confess.* IV. VI. 11) es comparado con la amistad entre Orestes y Píldes; por su parte, su huída a Cartago, tras encontrar su alma dividida y pesada por no encontrar felicidad, es interpretada bajo el relato de la expulsión Caín hacia el desierto (Wills, 2001, p. 67). Esto es, para comprenderse a sí mismo, utiliza relatos de la época cuyo sentido es más o menos claro y aceptado. Con esto logra, además, verse tan humano como las historias que trae a colación. La reconstrucción de este universo simbólico que subyace al texto puede ayudar en el ejercicio de lectura de la confesión.

Ejercicios de escritura. La lectura de textos, tendientes a motivar el ánimo en realizar el ejercicio y nutrir la confianza, está a la base de los ejercicios de escritura en torno a estos géneros. Así mismo, recursos estilísticos observados a través de la lectura pueden ser usados como ejercicios

previos o preparatorios para la confesión. Repárese, por ejemplo, en las expresiones que señalamos con anterioridad: “así era yo”, “no era capaz de comprender”, “así me veía yo”, “ese era mi corazón”. Para esto, se puede seguir como modelo el episodio del robo de las peras en Agustín, donde él no solamente cuenta qué ocurrió sino que examina sus comprensiones del mal y los intereses que lo movieron a ello. He aquí el relato:

Ciertamente, Señor, que tu ley castiga el hurto, ley de tal modo escrita en el corazón de los hombres, que ni la misma iniquidad puede borrar. ¿Qué ladrón hay que sufra con paciencia a otro ladrón? Ni aun el rico tolera esto al forzado por la indigencia. También yo quise cometer un hurto y lo cometí, no forzado por la necesidad, sino por penuria y fastidio de justicia y abundancia de iniquidad, pues robé aquello que tenía en abundancia y mucho mejor. Ni era el gozar de aquello lo que yo apetecía en el hurto, sino el mismo hurto y pecado.

Había un peral en las inmediaciones de nuestra viña cargado de peras, que ni por el aspecto ni por el sabor tenían nada de tentadoras. A hora intempestiva de la noche —pues hasta entonces habíamos estado jugando en las eras, según nuestra mala costumbre— nos encaminamos a él, con ánimo de sacudirlo y vendimiarlo, unos cuantos mozalbetes. Y llevamos de él grandes cargas, no para regalarnos, sino más bien para tener que echárselas a los puercos, aunque algunas comimos, siendo nuestro deleite hacer aquello que nos placía por el hecho mismo de que nos estaba prohibido.

He aquí, Señor, mi corazón; he aquí mi corazón, del cual tuviste misericordia cuando estaba en lo profundo del abismo. Que este mi corazón te diga qué era lo que allí buscaba para ser malo de balde y que mi maldad no tuviese más causa que la maldad. Fea era, y yo la amé; amé el perecer, amé mi defecto, no aquello por lo que faltaba, sino mí mismo defecto. Torpe alma mía, que saltando fuera de tu base ibas al exterminio, no buscando algo en la ignominia, sino la ignominia misma (*Confes* II. IV. 9).

Así como este, habría otra serie de momentos del relato que pueden mostrar una estructura clara preparatoria para una confesión. Elegimos este porque es de amplio conocimiento en la historia del pensamiento occidental y es un caso paradigmático dentro de las confesiones. Véase, por ejemplo, que aquí ocurre: 1. Una idea que permite mostrar. Esto es, una idea sobre el hurto, proveniente en este caso de la ley divina. 2. La descripción de un acontecimiento y 3. El

reconocimiento y examen que se inicia –y que continúa en otros episodios de la confesión– del corazón, o del interior de Agustín. Se trata, pues, de la narración de un episodio, pero este es visto o leído a la luz de precomprensiones que se tienen (aquello que permite que sea leído).

Así, las y los participantes pueden hacer ejercicios donde describan acontecimientos relevantes de su historia personal, pero, a la vez, ayudarlos a develar las precomprensiones que acompañan tales acontecimientos y que están a la base de la vivencia, valoración o entendimiento que tienen sobre ello, tal como ocurre con la confesión de Agustín. No en todos los casos las precomprensiones deben estar guiadas por una regla moral o por una idea general sobre lo que se examina –como ocurre en este caso del hurto de las peras–. En ocasiones el recurso puede ser distinto: puede ser una idea estética, una aproximación epistemológica, una idea sobre el tiempo, etc.

Para mostrar otro tipo de ejercicio relacionado con la confesión, veamos otro modelo. En el libro VII, Agustín revela el modo en que buscaba el origen del mal:

Buscaba yo el origen del mal, pero lo buscaba mal, y ni aun veía el mal que había en el mismo modo de buscarle. Ponía yo delante de los ojos de mi alma toda la creación (así lo que podemos ver en ella, como es la tierra y el mar, el aire y las estrellas, los árboles y los animales, como lo que no vemos en ella, cual es el firmamento del cielo, con todos los ángeles y seres espirituales, pero éstos como si fuesen cuerpos colocados en sus respectivos lugares, según mi fantasía) e hice con ella [la creación] como una masa inmensa, especificada por diversos géneros de cuerpos, ya de los que realmente eran cuerpos, ya de los que como tales fingía mi fantasía en sustitución de los espíritus.

E imaginaba yo esta masa inmensa, no cuanto ella era realmente —que esto no lo podía saber—, sino cuanto me placía, aunque limitada por todas partes; y a ti, Señor, como a un ser que la rodeaba y penetraba por todas partes, aunque infinito en todas las direcciones, como si hubiese un mar único en todas partes e infinito en todas direcciones, extendido por la inmensidad, el cual tuviese dentro de sí una gran esponja, bien que limitada, la cual estuviera llena en todas sus partes de ese mar inmenso. De este modo imaginaba yo tu creación, finita, llena de ti, infinito (*Confes.* VII. V. 7).

En este fragmento Agustín relata el modo en que comprendía a Dios y al mal. Nótese un aspecto relevante, inherente al género de la confesión. Agustín narra episodios que ocurrieron en el pasado; los narra, además, una vez se ha convertido. Así, en fragmentos como este es posible encontrar

dos niveles del relato o dos momentos de Agustín: el narrador y el narrado. Desde el presente de la narración, el africano muestra cómo era su modo de pensar años atrás. Esto le permite ver los errores que tuvo y los cambios que ha habido en su vida y en su comprensión.

Así, los participantes del laboratorio, como ejercicios previos, pueden construir relatos donde se haga presente tal desdoblamiento. Se les pide que vuelvan sobre sí mismas(o) y descubran el modo en que ha cambiado alguna comprensión sobre sí o sobre el mundo y que, con ello construyan un relato.

Repárese, finalmente, en este fragmento, donde describe su dolor por la muerte del amigo en su adolescencia:

Pero ¿a qué hablo de estas cosas? Porque no es éste tiempo de plantear cuestiones, sino de confesarte a ti. Era yo miserable, como lo es toda alma prisionera del amor de las cosas temporales, que se siente despedazar cuando las pierde, sintiendo entonces su miseria, por la que es miserable aun antes de que las pierda. Así era yo en aquel tiempo, y lloraba amarguísimamente y descansaba en la amargura. Y tan miserable era que aún más que a aquel amigo carísimo amaba yo la misma vida miserable. Porque aunque quisiera trocarla, no quería, sin embargo, perderla más que al amigo, y aun no sé si quisiera perderla por él, como se dice de Orestes y Píldes —si no es cosa inventada—, que querían morir el uno por el otro o ambos al mismo tiempo, por serles más duro que la muerte no poder vivir juntos (*Confess.* IV. VI. 11).

Aquí, su experiencia interna es comprendida a la luz del relato de Orestes y Píldes, quienes dieron su vida el uno por el otro antes que prescindir de la amistad o de la presencia del amigo. Este fragmento muestra otro modo de construcción del relato: la interpretación del yo a partir de relatos de otras y otras. Este recurso, en términos generales, busca vivir en relatos, vivir en el lenguaje aprendido para comprenderse. Busca poner a la luz el sí mismo a partir de las claridades que se tienen sobre otras y otros.

En este ejercicio, puede utilizarse también la gran variedad de relatos que circulan por los múltiples mecanismos y medios actualmente. No carecemos de relatos en la actualidad. Pero, para nuestros intereses, lo relevante consistiría en usar esos relatos para examinarse a sí misma(o). Elíjase, pues, un relato o una serie de relatos e inténtese reconstruir un fragmento de la vida a partir de él. O, de

modo contrario, elíjase un episodio vital y léase a la luz de un relato conocido por los asistentes al laboratorio. Esto puede arrojar luces para interpretarse a sí misma(o).

Tales ejercicios muestran a las y los asistentes del laboratorio quiénes han sido y quiénes son; les muestra también cómo han llegado a ser lo que son ahora. Por otra parte, les exige un ejercicio racional para clarificar las ideas, tanto las pasadas como las presentes. Todos ellos son, como decíamos, ejercicios preparatorios, que bien pueden ser usados para construir una autobiografía o, si la vida se los exige, una confesión.

4.2. Aplicaciones alternativas de la estrategia

Una vez que hemos expuesto de manera formal la estrategia del laboratorio de escritura, nos proponemos ahora mostrar algunas posibilidades de ejercitación o experimentación. Hasta ahora hemos insistido en las posibilidades de jugar con los diversos géneros literarios en los que la filosofía se ha escrito; tal variación de ejercicios de escritura solamente la hemos propuesto en términos de género y estilo con el fin de promover el autoconocimiento y la conversión, pero además podemos pensar que hay otras formas asociadas al género de escritura en que podemos escribir. Por ahora vemos que esta estrategia se presta para abordar los problemas clásicos de la filosofía; aquí señalaremos brevemente la ontología-metafísica, la antropología, y, la ética-política. Además, como segunda aplicación alterna, proponemos la ejercitación del pensamiento crítico, especialmente desde la propuesta del *Critical Thinking Movement*.

4.2.1 Problemas clásicos de la filosofía

Antropología y género: Desde el género autobiográfico, independientemente de que sea real o ficticio³⁰, como la carta, la confesión, la meditación, la autobiografía, etc. es claro que uno de los problemas filosóficos, tanto para la filosofía discursiva como para la filosofía como forma de vida, es el problema general de la antropología. Ciertamente saber qué es el ser humano o quién soy yo puede tratarse con mayor pertinencia e influencia en las y los estudiantes que escriben textos autobiográficos que si escribiesen ensayos. La ventaja de la escritura de textos autobiográficos es que el escritor o escritora se presenta en primera persona, dice “yo” y así se vincula más íntimamente con el tema que se encuentra escribiendo; de hecho, seguramente muchos de los ejemplos que acudirán a su mente se toman de sus propias experiencias. Como bien afirma J. K. De Pree a propósito del género epistolar:

As is most often the case in epistolary writing, the ultimate event is l'écriture. Narrativity takes on a secondary importance while the charting of the psychological voyage emerges as the primary concern. Not only does the letter record the states of mind and heart, but the gesture of writing itself stimulates psychological change. In epistolary writing, what happens differs from what the text is about: in my view, this text is about how desire and individual honor (or virtue) operate to change a specific community. (1998, p. 69)

En efecto, en la carta y en otros géneros autobiográficos el tema mismo del texto no se presenta como el elemento fundamental de la escritura, sino la persona misma que se escribe en el texto, incluso podría ser que el tema del texto sea la persona misma. En principio los estados mentales (creencias, prejuicios, valoraciones, sentimientos, etc.), propio cuerpo (femenino, masculino, en tránsito, con discapacidad, con habilidades diversas) y el cambio psicológico o lo que hemos denominado conversión, surgen como elementos primordiales para el trabajo filosófico. Pero esto no quiere decir que los temas filosóficos y las peculiaridades de tales textos, como su profundidad conceptual y rigurosidad argumentativa, queden de lado, sino que no son el asunto fundamental en esta escritura. Algunas de las preguntas filosóficas que puede surgir en textos autobiográfico es

³⁰ “Un trabajo se considera como una autobiografía ‘real’ cuando el presunto autor tiene el mismo nombre que el ‘yo’ narrado; es ‘ficticia’ cuando el ‘yo’ narrado tiene un nombre diferente (Kotzé, 2015, p. 43. Traducción personal)”.

¿qué es el ser humano? ¿qué es ser mujer? ¿qué ser varón? ¿qué es ser negro o negra, mulata, mulato, blanca o blanco? O ¿quién soy o quiénes somos? ¿Si acaso pertenezco a una comunidad de sentido que me responde las preguntas por quién o quiénes somos y por diferencia a qué otros u otras nos comprendemos? Estas preguntas implican a quien escribe en su escritura. Asimismo, los temas filosóficos que surgen en una carta seguramente se encontraran relacionados estrechamente con la vida misma del escritor o escritora.

En una carta o meditación ciertamente quien escribe estará plasmando sus propias concepciones sobre los que considera ser parte de su experiencia de sí misma(o) y del mundo que le rodea. Un ejemplo claro de ello se puede encontrar en Descartes, pues sus meditaciones no son más que una reflexión autobiográfica ‘real’, es decir en primera persona, en la que nos narra entre otras cosas porqué llegó a las posturas filosóficas que caracterizan a su filosofía, como el dualismo epistemológico entre mente y cuerpo, su desconfianza ante los sentidos y su afincamiento en la razón como medio seguro del conocimiento. Su estilo literario ciertamente no se ajusta a las convenciones de la época:

the literary format of Descartes’s *Meditations on First Philosophy* is undoubtedly one of its more distinguishing features. During the seventeenth century, the standard convention for a work in metaphysics was a treatise or disputation. Descartes’s conversational tone, writing in the first person present tense, and unique organization of chapters into “meditations,” was clearly a departure from the norm. At first glance, given the sentiments expressed in the work’s dedicatory letter and preface, the unconventional writing style appears to be a rhetorical device (Hettche, 2010, p. 283).

En el caso de la meditación los intereses filosóficos no son meramente teóricos, sino que surgen de una inquietud vital del propio autor o autora, por lo que no solo se explicita al escribir en primera persona, sino que se relaciona existencialmente con el asunto tratado. En el caso particular de Descartes, siendo un autor que representa lo que se denomina en la tradición la modernidad, la filosofía se realiza como actividad en la confluencia entre sujeto y objeto del pensamiento. Así pues, el sentido en el que la filosofía es acción sobre sí misma(o) y la relación transformadora entre la escritura filosófica y quien escribe están dados, en el caso cartesiano, por un tema típicamente

moderno: la puesta en cuestión del sujeto por el sujeto mismo. Así la transformación es muy peculiar en la medida en que quien piensa y lo pensado confluyen: en la actividad filosófica se constituye el sujeto del pensamiento y su relación con el mundo, el sujeto cartesiano es tanto un realizador como un producto de la actividad que realiza en las meditaciones

Ontología y metafísica. Con todo, los géneros autobiográficos no se limitan a proponer reflexiones de corte antropológico sino que las reflexiones sobre lo que es o el fundamento mismo de la realidad también pueden emerger al preguntarse por el yo y su relación con el mundo. Esto lo encontramos en las meditaciones de Descartes quien no solo se pregunta por su propia constitución ontológica sino por la del mundo en el que se encuentra, pasando por la duda sobre la verificabilidad o certeza de la realidad de su propio cuerpo y lo que los sentidos le informan sobre el mundo. En el caso de las reflexiones metafísicas de San Agustín, en sus confesiones, el autor no solo confiesa sus antiguos pecados y su proceso de conversión, sino que aborda el problema mismo del fundamento del mundo (transcendente para este filósofo debido a sus convicciones religiosas).

Ética y Política. Al preguntarnos por cada una(o) o ponernos en cuestión, quiénes somos y en qué mundo vivimos, puede surgir la pregunta por el modo de las relaciones humanas orientadas a la buena vida, la felicidad, la virtud o el bien. Así, puede surgir la pregunta cómo vivir, cómo vivir bien o cómo debemos vivir según el talante normativo que le otorguemos a nuestras indagaciones. Adicionalmente, pueden surgir preguntas sobre la manera más adecuada de juzgar las propias acciones y las acciones de otras y otros, así como sobre los factores y criterios que determinan tales juicios, si acaso hay o debe haber pretensiones de universalidad y necesidad, o si se propende por una perspectiva que tenga en cuenta la contingencia de las acciones humanas. Pueden surgir preguntas sobre las comunidades de sentido, los valores ancestrales y los demás seres sintientes. Adicionalmente, puede resultar que es más inquietante para alguien o para un grupo las condiciones políticas institucionales que sirven de marco para las acciones humanas, o las condiciones sociales y culturales que soportan la política como espacio compartido, como un espacio de acuerdos y encuentros y desencuentros. Podemos cuestionar entonces las normas de la política, el criterio de racionalidad, los posibles regímenes políticos y formas de organización de grupos y comunidades de las que hacemos parte o querríamos hacer parte. Para estas reflexiones pueden ser útiles las cartas y los diálogos, si se trata de construcciones colectivas o intersubjetivas;

pero también los manifiestos o tratados en cuanto se dirigen de maneras diversas a su audiencia o bien para convencer de algo o bien para defender una idea o un conjunto de ellas.

4.2.2 Desarrollo de habilidades y disposiciones

Ahora bien, si se trata de procurar el desarrollo de ciertas habilidades cognitivas, sociales o de otra clase, antes que la comprensión del desarrollo de ciertos problemas filosóficos tradicionales, podríamos proponer ciertos géneros literarios que promueven también tales ejercitaciones. Piénsese por ejemplo en el género epistolar. Al escribir una carta el escritor o escritora se puede poner en el rol de un crítico que expone ante su lector o lectora (probablemente él mismo o ella misma) sus puntos de vista sobre el libro o problema del filósofo que está tratando de comprender. En la carta quien escribe puede no solo reconstruir los argumentos del filósofo o filósofa, que de por sí ya constituye un ejercicio argumentativo exigente, sino poner en cuestión sus fundamentos argumentativos, denunciar falacias o simplemente exponer su propia comprensión sobre los mismos. Cada uno de estas posibilidades exige que el o la estudiante que escribe la carta se esfuerce por comprender los argumentos del texto filosófico en cuestión y de construir los suyos propios para poder rebatir o simplemente preguntar. En este comprender y construir el o la estudiante desarrollará habilidades fundamentales como la identificación de tesis y argumentos, el análisis y la síntesis de las teorías filosóficas y, finalmente, la argumentación requerida para rebatir. Otro ejemplo pertinente para ilustrar esta idea es el aforismo. Tras su expresión, no podemos dejar de insistir que se requieren habilidades cognitivas de síntesis casi como en ningún otro género.

No hay que pensar, por lo demás, que el único escenario en el que se desarrollan habilidades de pensamiento es en los textos argumentativos. En su lugar, hay que decir que las habilidades cognitivas pueden ser desarrolladas y empleadas para el propósito del auto-examen y de la escritura asociada a esta idea. Más aún, si examinamos con profundidad nos daremos cuenta de que estos géneros potencian habilidades que usualmente no tenemos en cuenta en nuestro modo académico de filosofar. Así, en la apertura a géneros se potencian habilidades retóricas, habilidades de descripción, de mirada detenida, etc.

Pero las habilidades que se pueden desarrollar con este tipo de ejercicios y géneros literarios no se limitan al plano cognitivo, sino que incluyen otros aspectos más sociales. Por ejemplo, en una carta

el o la estudiante también se siente más libre para expresar su opinión sobre un tema o para plantear con tranquilidad las preguntas que tiene o las críticas hacia las opiniones de sus compañeras(os).

Al escribir cartas a sus compañeras(os), profesoras(es) los estudiantes aprenden a dirigirse a otras(os) con respeto y presentar sus críticas con tranquilidad, y las y los lectores aprenden a recibir las críticas con serenidad. Es en este punto donde el rol del o la docente adquiere relevancia pues al notar que las cartas de sus estudiantes tienen preguntas u opiniones en común sobre algún aspecto de la teoría estudiada, puede filosofar con ellas y ellos. Así todas(os) pueden permitirse ser las y los filósofos en cuestión, discutir sus posturas o propuestas y tomarse en serio a sí mismas(os).

Este ejercicio no solo contribuye a que las y los estudiantes entiendan que quien las o los lee tiene sus posiciones personales, sus dudas ante los temas y que percibe en las críticas y preguntas una oportunidad de pensar mejor y aprender. En última instancia este ejercicio puede llevar a construir un ambiente de aprendizaje más cordial, tranquilo y motivado para reflexionar filosóficamente; se puede establecer una comunidad de indagación, como propone Matthew Lipman donde sean todas y todos los participantes quienes construyen el conocimiento en medio de un clima de confianza y reflexión.

4.3. Textos para filosofar

Con el ánimo de configurar una experiencia pedagógica en torno a la filosofía como modo de vida y los procesos de escritura, es necesario abordar aquí la cuestión acerca de los materiales que propician o detonan el filosofar. Una primera indicación al respecto señala que, en efecto, cualquier situación, fuente, material, documento o experiencia es susceptible de ser inicio del filosofar. De hecho, muchas veces la creatividad de las y los maestros se ha revelado en el hecho en que son capaces de tomar cualquier texto o situación y hacer de ella material pedagógico para explicar tal o cual concepto o idea en las aulas. Ocurre lo mismo con la filosofía: cualquier material es apto para iniciar el filosofar. Esto en razón a lo que en capítulos anteriores señalábamos con una de las preguntas que abren al examen de sí, la pregunta que Kierkegaard hace a la filosofía: ¿Cómo es mi relación con los discursos que analizo? Visto desde el punto de vista de los materiales para el

filosofar podemos decir, entonces, que cualquier texto que se estudie en espacios filosóficos es susceptible de esta pregunta, bien sea textos de la historia de la filosofía, como textos de otras áreas o géneros; incluso, textos producidos por las mismas comunidades académicas.

Ahora bien, sobre esta base general es necesario hacer una segunda indicación. Así como en todo texto escrito y en todo género habría un compromiso de quien escribe aun cuando no sea explícito y, a la vez, se entiende que hay géneros en los que este compromiso es directo y explícito; también podemos señalar que hay textos que son más propicios para incentivar un modo de filosofar como el que aquí proponemos. Se puede entrever desde ahora que estos textos son aquellos en los que quien escribe, su situación, su entorno se hacen visibles en el texto.

Es necesario indicar que si se espera que las y los estudiantes tengan la experiencia de escribir filosofía en géneros literarios que fomenten el examen de sí y la transformación, es apropiado, si bien no es necesario, que nuestros procesos formativos tengan como fuentes textos que tengan esta misma intención. Ahora si esperamos que las y los estudiantes escriban un diario, es recomendable que previamente se hayan acercado a leer diarios; si queremos que escriban meditaciones, deberían previamente haber leído meditaciones. A través de la lectura directa de los géneros las y los estudiantes podrán conocer los modos en que tales se desarrollan, sus elementos característicos, sus giros retóricos, etc. De lo contrario, difícilmente se verán avocados o con la necesidad o confianza de explorar estos géneros.

Veamos dos casos recurrentes en la enseñanza de la filosofía. En la educación básica y media, las fuentes fundamentales de enseñanza suelen ser libros de texto. Mayoritariamente es ese el tipo de texto por medio del cual las y los estudiantes se aproximan a la filosofía. En ocasiones lo hacen a través de un estilo más, cuando el maestro es especialmente adepto a algún filósofo y quiere que sus estudiantes lo lean; y, en otras se emplean videos o películas, más para suscitar reflexiones filosóficas o conocer situaciones concretas que para acercarse a los géneros en que se ha escrito la filosofía. Pero el libro de texto –que, como decimos, suele ser la fuente primordial– es apenas un género de enseñanza de la filosofía. Por su naturaleza, es sintético, panorámico y pocas veces (o quizás nunca) repara en las cuestiones que aquí planteamos: los géneros y la filosofía. Aun cuando un libro de texto pueda dar a conocer las y los autores y sus ideas y pueda suscitar reflexiones filosóficas en las y los estudiantes, esto no reemplaza el acercamiento directo a los textos y, mucho menos, el apropiarse o familiarizarse con un género literario.

El otro caso lo constituye el nivel de formación que está orientado a la investigación. Cada vez más, este hace uso de géneros ligados a los procesos investigativos globalizados. El afán científicista de la filosofía o la simple exigencia actual de mantenerse en puestos altos en las distintas mediciones de universidades y publicaciones, han tenido como consecuencia la priorización de algunos géneros sobre otros. Así, pues, el artículo científico, la tesis o el trabajo de grado son el tipo de texto que más se escribe, se difunde y se cita en ámbitos universitarios e investigativos. Esto, por supuesto, en desmedro de los demás géneros: las revistas especializadas no aceptarían un “artículo” a modo de confesión, de aforismo, de carta; los cuales quizás fueron asignados al área de literatura –campo que, además, cada vez tiene menos dedicación en las escuelas–. Tampoco estos géneros suelen ser aceptados como trabajos de grado en las instituciones. Pero no solo ocurre con los géneros que pueden denominarse “más literarios”. Ocurre lo mismo con el libro filosófico: ha tendido a desaparecer de nuestros escenarios de educación e investigación. Paulatinamente, está siendo reemplazado por el artículo científico, al punto que hoy por hoy no sabemos si estamos ante su desaparición o ante su transformación definitiva a formato digital no alfabético (al menos en filosofía).

En suma, paulatinamente nuestras instituciones de enseñanza y de investigación han ido olvidando la amplitud de géneros del filosofar y, con ello, a nuestro juicio, cierto modo del filosofar. El modo en el que la filosofía está comprometida con la vida. Así pues, si nuestras(os) estudiantes no entran en contacto con la amplitud de géneros, la tarea de que la escritura lo haga resultará difícil. No podríamos insistir en la idea según la cual la filosofía tiene que ver con la vida de cada quien y, paralelamente, darles a conocer textos donde esto no ocurre y mucho menos, pedirles que escriban filosofía como examen de sí en formatos que poco lo permiten. Debe haber cierta correspondencia entre el modo de filosofía que se promueve y los tipos de textos que se ofrecen como soporte para ello y los que se pide crear.

En este orden de ideas, conviene que la y loss maestros incluyan dentro de sus propuestas bibliográficas textos filosóficos que reparen en el género de escritura. Desafortunadamente, no contamos con historias de la filosofía construidas a partir del género en el que están escritas, de modo que sirva de indicación para este asunto, pero sí contamos con aproximaciones a ello, bien por estudios generales o por estudios particulares de géneros específicos (Marías, 1954, p. 14;

Lang, 1983; Nubiola, 2010, pp. 91-144; Kwak, 2012, p. 136; Monserrat-Molas, 2010, pp. 44-45; Zambrano, 2011).

Ahora bien, el acercamiento directo es necesario, pero no es suficiente. Requiere la labor del o la maestra, al menos en dos direcciones: por un lado, en escoger acertadamente los géneros con los que quiere trabajar. Los géneros responden a necesidades distintas del filosofar, de las y los escritores, de la situación en la que se viva, de allí que se pueden aplicar indistintamente en cada contexto. Los agentes externos al aula de clase no estarían en condiciones de hacer una elección acertada a este respecto; la comunidad del aula es la encargada, contando con la o el maestro como dinamizador y como quien puede orientar las búsquedas, dado que es él o ella quien conoce las distintas posibilidades. Si de lo que se trata es que la filosofía esté en relación con la vida, la elección de los géneros no puede ser estándar.

Ahora bien, por otro lado, es fundamental enseñar a leer estos textos según la naturaleza misma del género. Como señala Julián Marías (1954, p. 11), no es solo que los textos cambien: también debe cambiar nuestra mirada, nuestro acercamiento a ellos o nuestro modo de leer. No podemos leer un diario como si fuera un ensayo; una carta como si fuera un tratado; un aforismo como si fuera una reducción lógica. Precisamente, lo que la amplitud de géneros invoca es a que la mirada del filósofo o filósofa no es solo la de examinar en cualquier texto su posible reducción a tesis y argumentos. Poco provecho tendríamos de las cartas de Elizabeth de Bohemia, de las confesiones de Agustín o de los aforismos de Nietzsche si solo los leemos con los lentes que nos piden una y otra vez encontrar tesis y argumentos allí; que solo busca falacias o saltos en la argumentación. Enseñar a leer, en este caso, implica ahondar en elementos retóricos, en giros estilísticos, en recursos literarios, en aspectos situacionales y personales de quien escribe, etc. desde y con los cuales se filosofa. Implica reconocer el modo en que la vida está siendo examinada, problematizada o transformada a través de ellos. Implica ver lo que a la vida importa decir o reflexionar en cada uno de los géneros y estilos.

Una vez se han identificados estos asuntos, el o la maestra estará en condiciones de proponer a sus estudiantes la escritura de un texto en alguno de los géneros elegidos. Quizás al inicio sea conveniente imitar el estilo algún filósofa o filósofo; esto es, construir una meditación, por ejemplo, al estilo de las meditaciones de Descartes. Pero se esperaría que, con la práctica, cada estudiante desarrolle su estilo, y el género que se adecúa a aquello que quiere decir.

Cerremos esta sección ampliando la idea con la que la iniciamos. La perspectiva que asumimos aquí nos permite deshacer una de las cuestiones o tensiones que más han preocupado a comunidades de enseñanza de la filosofía hoy por hoy. Se trata del nudo que se ha formado por la pregunta acerca de si conviene enseñar historia de la filosofía o si no conviene. Esto, bajo dos supuestos: de que una cosa es la filosofía y otra cosa es su historia, indicando que la historia de la filosofía no es filosofía, y el de que enseñar historia de la filosofía nos lleva a un historicismo pedagógico: la idea según la cual la enseñanza de la filosofía se reduce a repetir lo que dijeron los filósofos y filósofas del pasado.

No es este el lugar para sostener una discusión acerca de si la historia de la filosofía es, ella misma, filosofía; tampoco sobre si necesariamente enseñar historia de la filosofía lleva a historicismo pedagógico. Desde nuestra perspectiva, queremos señalar que al decir que cualquier texto es susceptible de servir de detonante del filosofar eso incluye a los textos de la historia de la filosofía. Hay textos clásicos que resultan ser muy apropiados para detonar el filosofar. De lo que se trata, en este sentido, es de comprender que la filosofía, en su conjunto e historia, es una fuente para que las y los estudiantes se motiven al filosofar. Más aún, se trata de establecer nexos entre la filosofía y la vida y la historia, luego, estudiar autoras(es) de otras épocas y contextos puede resultar de gran utilidad, para comprender así otros modos de vivir y cómo ellos son también objeto de reflexión filosófica; cómo se ha hecho tal articulación. De igual manera, hoy por hoy encontramos más variedad de géneros en la historia de la filosofía que en la producción actual. De este modo, bajo nuestra comprensión, el llamado a que la filosofía esté viva, que esté situada y esté activa no necesariamente conduce a renegar o rechazar la historia de la filosofía o su enseñanza; lleva, sí, a verla con otros ojos. Lleva, quizás, a reconciliarnos con ella. De nuevo, comprendernos como seres históricos supone comprender la filosofía en su historicidad.

Así mismo, nótese que al abrir el espectro de la filosofía hacia sus géneros se amplían las fuentes para el filosofar. Los géneros no son estáticos, no son fijos y determinados. Por el contrario, algunos emergen en cada época, otros pierden valor o se revitalizan a partir de sus variaciones. En este sentido, es necesario estar atentos a los nuevos géneros de escritura filosófica, atendiendo también a los nuevos formatos de fijación de discursos. Así, desde esta perspectiva, los medios audiovisuales, los blogs, los videos, las animaciones, comics, o las artes como la danza, la música, el teatro, etc. no resultan ser solamente instrumentos didácticos para hacer filosofía. Como si estos

géneros fueran meros caminos, preparaciones, medios para alcanzar los grandes géneros: artículos científicos, tesis. Por el contrario, estos otros géneros dejarían de tener carácter instrumental, para ser ellos mismos textos en los cuales y desde los cuales se filosofa. No se piense, pues, las posibilidades artísticas y audiovisuales desde su carácter instrumental. Piénsese, en lugar de ello, qué posibilidades y características propias brindan para el filosofar.

4. 4. Escrituras no alfabéticas: música

Como hemos señalado, dentro de la noción de filosofía como modo de vida es posible distinguir entre la filosofía discursiva y la relación que cada quien establece con ella. En dicho ámbito de relación emerge nuevo significado. Algo similar ocurre en el caso de la música: es posible distinguir el mundo sonoro, o lo que podríamos denominar aquí música objetiva, frente a la experiencia que tenemos de ella, donde quien escucha establece una relación particular con ella. El propósito de este segmento es mostrar el modo en que esta relación particular es origen de nuevos significados y cómo, a través del ejercicio que proponemos, es posible aproximarse reflexivamente a ese ámbito de experiencia.

Para ello, tomaremos como punto de partida la noción de co-construcción, que utiliza el compositor alemán Paul Hindemith para aproximarse a la experiencia de quien escucha música (2000, p. 20). Posteriormente, veremos el modo en que este concepto ha sido usado en los laboratorios de escritura para hacer explícito el ámbito de experiencia de la música. Este ámbito es sobre el que desarrollaremos nuestra reflexión filosófica, no sobre el objeto musical mismo. Tal práctica la hemos apoyado sobre la recolección de preguntas filosóficas que se hacen a la música, colección hecha por Lewis Rowell (1985, p. 86). Nuestro interés consiste, particularmente, en mostrar un modo en que el filosofar puede surgir; esta vez, a partir de la experiencia de la música.

Sin embargo, no hay que olvidar que en este ejercicio en particular nos encontramos en la intersección entre dos áreas o campos distintos: el de la música y el de la filosofía. En tal cruce de campos, partimos de la base de que ellos son irreductibles entre sí: esto es, que la música y la experiencia musical constituyen un ámbito que es irreductible al tipo de reflexión filosófica y viceversa. Es necesario hacer esta advertencia para señalar que con nuestro ejercicio no

pretendemos agotar la experiencia musical o transferirla en su totalidad al ámbito reflexivo. Con ello buscamos, sí, reflexionar sobre la música: observarla con la reflexión, problematizarla. No buscamos reducirla. Por la misma razón, ejercicios como el que proponemos aquí tendrían algún tipo de interés para el desarrollo de la música o de la experiencia musical. En efecto, aun cuando desde nuestro lugar de acercamiento tengamos preferencia en el desarrollo filosófico, desde el lado inverso es posible plantear que la reflexión filosófica puede llevar a cualificar la escucha de la música, toda vez que por medio de aquella es posible reparar en ideas preconcebidas o sentidos que emergen irreflexivamente sobre la escucha y que nos predisponen a ciertas respuestas una vez la recibimos. La reflexión puede llevar a abrir a nuevas experiencias musicales y este podría ser un fin en sí mismo (más allá del que aquí nos proponemos: el filosofar). Con todo, apuntamos a que en esta intersección entre las áreas se cualifique la experiencia que se tiene de una y de otra.

4.4.1 El concepto de co-construcción

En su libro *A composer's world: horizons and limits* (2000), el reconocido compositor Paul Hindemith explora el concepto de co-construcción. Aunque su interés final en este estudio es desarrollarlo para describir y comprender el rol del compositor musical, lo describe también bajo la función de quien escucha. Dedicado a este, Hindemith revela el modo en que quien percibe el mundo sonoro es también *constructor* de música. Veamos brevemente en qué consiste tal concepto.

Un primer paso en esta idea consiste en señalar que la música por sí misma no contiene significado. Se hace significativa solamente en la medida en que entra en contacto con una comunidad simbólica; con agentes que le otorgan significado. En el caso de las y los escuchas: quien la percibe otorga significado. Los sonidos son meros ruidos si no hay un(a) agente que los organice, tanto en la composición como en la interpretación y la escucha (Hindemith, 2000, p. 17).³¹ Así, parte de la idea según la cual la escucha de la música es más que la mera recepción de un estímulo sonoro sobre nuestros oídos. Aunque esto ocurre, la escucha de la música implica también una cierta actividad de la mente, que la organiza y le otorga significado.

³¹ No es este el momento para detenernos en esta idea. Señalemos, sin embargo, que la tradición occidental, desde San Agustín, ha insistido en que la música no tiene significado por sí misma, sino que su significado es convencional. Más aún, si se quiere, siguiendo a Schopenhauer, de tener algún significado este es escurridizo; refiere, además, a la voluntad.

Aceptada esta primera idea, el autor alemán se detiene en mostrar en qué consiste tal actividad. Para nuestros propósitos podemos señalar dos niveles de actividad. Inicialmente, mientras se escucha una obra musical, el escucha construye paralela y simultáneamente una imagen mental de ella (2000, p. 18). Quien recibe la música, constantemente está construyendo tal esquema mental y reorganizando los sonidos en tal imagen. En virtud de ello, entre otras cosas, tiene la capacidad de anticipar lo que ocurrirá en la pieza musical que escucha.

Esta construcción simultánea de una estructura musical mental ocurre tanto en las y los escuchas que han recibido educación musical y que tienen elementos para ello, como en quienes no la han recibido. La diferencia entre unos y otros, señala el autor, es de grado: cada quien construye sus propias estructuras, basado en las experiencias previas que ha tenido, en preconcepciones, valores previos, etc. En ocasiones ha habido experiencias continuas y complejas con la música, al punto que estas experiencias previas a las que se refiere la escucha puede situarse meramente en el ámbito musical; pero, en ocasiones, tales experiencias son de orden extra musical, y pueden ser simples o iniciales, al punto que puede que remitan hasta la experiencia que funda, en consideración de Hindemith, la experiencia musical: el movimiento (2000, p. 20).

Se puede vislumbrar desde ahora el ámbito al que podría llevar la problematización filosófica de la escucha musical: al de las experiencias previas, en su amplitud, que se relacionan con la música. Esto nos lleva al segundo nivel de la actividad de la mente en la escucha. Cuando relacionamos la música con nuestra experiencia solemos centrar nuestra atención en el hecho de que la música afecta nuestro carácter. A este modo de escucha, el autor lo refiere al modelo boeciano de relación con la música (2000, p. 14), desarrollado por Boecio en su libro *Sobre el fundamento de la música*. Dentro de la historiografía de la filosofía de la música, esto es a lo que se le conoce como *teoría del ethos*: reconocer el poder que tiene la música sobre nuestro carácter, de modo tal que la usamos para potenciar, modificar, promover tal carácter, según la circunstancia que se requiera. Vale la pena indicar, además, que este es quizás el modo de relación más común que tenemos con la música: aquel en el que ella despierta nuestras emociones, sentimientos o carácter.

Por otra parte, el modo en que la música nos afecta puede trascender el ámbito del influjo sobre el carácter. En efecto, es usual también que nuestra experiencia con la música nos lleve a cuestionarnos, a recordar experiencias pasadas, incluso, a pretender ser mejores personas. Y esto puede ocurrir no solo con las letras de las canciones, sino también con la música instrumental.

Este modelo de escucha, Hindemith lo refiere al modelo agustiniano de percepción, siguiendo el libro de Agustín de Hipona *Sobre la música* (2000, p. 14). A Hindemith interesa particularmente este último modelo, pues ve en él una transformación del material sonoro en ideas, imágenes, conceptos, ahnelos. Tal transformación es activa y permite o abre a la relación de los sonidos con el conjunto de nuestra existencia.

Con todo, siguiendo a Hindemith, la percepción de la música es una actividad de la mente, no es la mera recepción de sonidos en los sentidos (de otro modo, se podría decir: la experiencia sensible es experiencia mental). En esta actividad entran en juego experiencias previas, tanto musicales como extra musicales. El ejercicio filosófico que proponemos aquí consiste en la descripción o en hacer consciente tal ámbito de experiencia y relación, para su consecuente problematización y desarrollo.

4.4.2 Desarrollo en el Laboratorio de escritura

Los presupuestos teóricos expresados por el compositor alemán han servido de base para el desarrollo del Laboratorio de Escritura. En efecto, sus estudios se encuentran en una línea cercana a la que hemos desarrollado aquí, referida a la filosofía como modo de vida y a la actividad filosófica. Hindemith muestra que tal actividad se puede dar también en la escucha musical; a partir de allí, nuestro ejercicio filosófico consiste en hacer explícita tal actividad y darle un desarrollo en el ámbito de la reflexión filosófica.

El mecanismo que usamos en el Laboratorio de Escritura es el de suscitar un examen de sí en el ámbito de la experiencia musical y de poner lo encontrado en común, para la reflexión. Esto ha sido posible en un espacio semanal, compuesto por estudiantes y profesoras(es) de la Licenciatura en Filosofía de la UPN, dedicado a explorar las relaciones entre música y filosofía. El asunto central de tal grupo, en el objetivo que hemos descrito, consiste, entonces, en encontrar el modo para que tal examen sea posible, para sacar a la luz el ámbito de la experiencia. Para ello, hemos encontrado en Lewis Rowell una serie de preguntas filosóficas sobre la música que nos han resultado pertinentes. Veamos el desarrollo que ha tenido el laboratorio y las preguntas que nos han permitido acceder a tal ámbito. Nos centraremos en cuatro momentos por medio de los cuales esto ha sido posible.

- a. Primer momento: escuchar música

Para acceder al ámbito de los preconceptos o experiencias previas sobre la música es necesario escucharla. No se puede olvidar que se trata de un ejercicio situado. Esto quiere decir que aquello previo que está la base de la escucha no saldría a la luz si no tiene algo sobre lo cual se relacione. Así, en el Laboratorio de Escritura solemos iniciar nuestro ejercicio escuchando una pieza musical. Usualmente, pedimos a cada participante que proponga una pieza que considere puede llevarnos a discusiones amplias. Como veremos, dado que nuestro ámbito o centro de interés es la experiencia y no las cuestiones musicológicas, estas piezas no se reducen a la música culta; de hecho, muchas veces enlazamos más experiencias a la música popular que a aquella.

Lewis Rowell distingue entre varios tipos de preguntas filosóficas sobre la música: hay preguntas sobre su naturaleza, sobre su valor, sobre el observador o sobre el contexto. En nuestro caso, acudimos a las preguntas sobre el observador (1985, p. 26ss), dado que nuestro interés no está, por lo pronto, en la cosa que es la música, sino en nuestra relación con ella y lo que ella nos suscita y permite construir. En todo caso, es necesario decirlo, lo que expondremos aquí constituye también nuestro replanteamiento o uso de tales indicaciones de Rowell.

Dentro de este ámbito, es posible hacer una primera distinción: preguntas sobre la percepción del objeto musical y preguntas sobre aquello que permite y genera experiencia. Veamos.

b. Preguntas sobre la percepción del objeto musical

En este nivel, hemos encontrado que podemos iniciar con una pregunta que, ella misma, resulta problemática y confusa. Quizás, por ello sirve para iniciar: ¿me siento incluido en esta pieza musical? El desarrollo de esta pregunta lleva, por supuesto, a preguntar qué es “sentirse incluido”. Pero paralelamente lleva al ámbito en que nos interesa: ¿qué elementos musicales hacen que me sienta incluido?, ¿los instrumentos?, ¿el género?, ¿la tonalidad?, ¿mi conocimiento de ella?, ¿las emociones que me genera?, ¿me siento incluido en virtud de algún componente o elemento de la música o en virtud del momento y disposición en el que me encuentro?

Nótese que estas preguntas se refieren al objeto musical, no por sí mismo, en una suerte de descripción del objeto en términos musicológicos, sino en la relación de tal objeto con el o la escucha. Este énfasis, además de que nos sitúa ya en la dirección que perseguimos, hace que quien no posee conocimientos musicales pueda participar de la discusión.

c. Preguntas sobre las experiencias

Una vez identificados algunos elementos musicales relevantes para la percepción es posible ahondar en la experiencia. Para ello, pueden servir preguntas que buscan variaciones o preguntas que buscan establecer relaciones.

Así, por ejemplo, en una de las sesiones, un participante manifestó que no se sentía incluido en la pieza musical por el uso excesivo de trompetas. Frente a tal idea, las preguntas que buscan variaciones pueden indagar si se reemplazan las trompetas por otro instrumento, ¿cambia la relación con la pieza? O, también, ¿tiene la misma relación con otras piezas donde el uso de trompetas es también relevante? En otra sesión, por su parte, al contar con intérpretes de piezas musicales, hicimos variaciones sobre el tiempo de la música: variamos la velocidad y la posición de los tiempos fuertes y los débiles. Tales variaciones suscitaron la reflexión acerca de las emociones y tensiones que se experimentan al escuchar la música: ¿se mantienen tales emociones? Por otra parte, ¿soy capaz de relacionar las emociones que me genera la música con elementos de la pieza musical?

Otro tipo de preguntas refieren directamente a nuestro ámbito de experiencia estableciendo relaciones. Por ejemplo, se pide a las y los participantes que establezcan relaciones entre piezas musicales o sobre alguno de los elementos que componen una pieza y sus experiencias vitales. Emerge, aquí, por ejemplo, la idea de que la música acompaña momentos de la vida: como la del estudio, la de viajar o la de celebrar. Se pregunta también qué suposiciones previas o prejuicios se tiene sobre determinada pieza musical o bajo qué ideas cada quién puede decir que tal pieza es buena, mala, bella etc.; es decir, de dónde emergen nuestras categorías estéticas. Esto ayuda, a la vez, a hacer explícitos tales prejuicios y someterlos a discusión. Por ejemplo, el prejuicio de que la música culta es “aburrida” o que la música “popular” es fácil o que sólo tiene valor comercial.

Otra de las preguntas que adquieren relevancia a la hora de relacionarlas con la experiencia es aquella por los géneros y estilos musicales. Accediendo a ellos a través de nuestro ámbito de experiencia, es posible caracterizarlos no sólo a partir de su composición musicológica, sino como modos de relación con la música; como modos de vida. Así, se pregunta si tal o cual género: el jazz, el vallenato o, incluso, el regaetton, adquieren sentido o valor estético y ético dentro de tal o cual experiencia de vida o en su enlace con la vida de una comunidad.

d. Reflexión filosófica

Nótese que estas preguntas indagan o tienen por ámbito o camino de reflexión la experiencia particular. En este sentido, sirven para examinarnos a nosotras(os) mismas(os) y describir nuestra relación con la música; así mismo, para ponerla en cuestión. El ejercicio no está dirigido a promover algún tipo de escucha o algún tipo de género musical. No elabora juicios sobre la buena o la mala música. Su cometido es hacer explícito el sentido que damos a la música y problematizarlo. En tanto es un sentido que construimos, como lo señala Hindemith, en estos ejercicios se hace patente esta actividad individual y, por lo mismo, se propicia la construcción futura sobre ello.

Pero véase también que tales preguntas indagan paralelamente sobre cuestiones fundamentales de la filosofía de la música: por ejemplo, las preguntas de la variación hacen que emerja, casi necesariamente, la cuestión por la naturaleza musical, pues tras el intento de variar la composición de una pieza emerge la pregunta acerca de si ella se mantiene en el cambio: ¿acaso tras las variaciones se mantiene la misma pieza? Y, así ¿cuál es la esencia de la música? ¿Habría algo que pueda variar sin que pierda su esencia? Por su parte, las preguntas que relacionan las piezas musicales con experiencias vitales se mueven sobre el valor de la música: ¿es la música un mero divertimento?, ¿es un instrumento para suscitar emociones?, ¿la música tiene sentido por sí misma? entre otras preguntas relevantes. Así mismo, las preguntas por los géneros llevan a considerar si es posible que se postule una sola escala estética, capaz de juzgar universalmente todo género, estilo o pieza musical, o si, por el contrario, cualquier valoración está relacionada con su contexto de aparición. Y, en consecuencia, si la música, sus géneros, estilos, piezas, están relacionados con determinada noción de bien o si le es indiferente.

Esta anotación es relevante pues muestra que al indagar sobre nuestra experiencia emergen simultáneamente cuestiones filosóficas relevantes. Pero, en este caso, estas cuestiones surgen de modo situado, no en abstracto o con carácter neutral. Nuestra experiencia musical se hace problema filosófico. Se logran problematizaciones filosóficas a la vez que emerge cada participante como filósofa o filósofo. Cada quien es origen de los problemas y se postula como autor o autora de ellos.

Con todo, en el laboratorio de escritura exploramos nuestra experiencia de la música, con el fin de abrirla y, quizás, transformar nuestros modos habituales de percepción musical y de profundizar en nuestras problematizaciones filosóficas sobre ella. Se trata de un construirnos a nosotras(os)

mismas(os), en este ámbito estético determinado. En un entorno de experiencia y discusión colectiva, se promueve la idea de una construcción, una autoría sobre nuestra experiencia musical. Parafraseando a Hindemith, se promueve la transformación del material sonoro en conceptos y experiencias más amplias.

V REFLEXIONES FINALES

Una vez expuestos los fundamentos filosófico-pedagógicos del laboratorio de escritura y la estrategia misma, solo nos resta presentar de manera sucinta y esquemática los aportes de esta propuesta al campo filosófico y formativo. Sin embargo, cabe notar que nuestra propuesta aún se encuentra en un estado de reflexión y consolidación y no pretende ser más que el primer resultado y punto de partida para posteriores modificaciones y propuestas en relación con los resultados obtenidos desde ahora.

En primer lugar, consideramos que nuestro aporte no se halla propiamente en la descripción de la estrategia, sino en lo que emerge de ella. En efecto el lector o lectora encontrará una estrategia de laboratorio que no dista mucho del tipo de estrategias de aprendizaje experimental propio de la escuela activa. Como toda estrategia didáctica conlleva las fases de planeación, aplicación y revisión. Pensamos que lo más relevante de esta estrategia se concentra en tres aspectos: la puesta en cuestión de quien escribe, el sentido y la práctica de la filosofía y el reivindicación de los diferentes géneros literarios en filosofía. Veamos cada aspecto sintéticamente.

Como hemos insistido, junto a otros pensadores como Berel Lang, la filosofía se ha escrito desde sus inicios en diversos géneros literarios, pero en la actualidad parece reducirse su enseñanza a dos o tres géneros. En efecto, parece que hoy en día las y los profesores de filosofía no proponen a sus estudiantes que escriban confesiones, diálogos, cartas, ni meditaciones, sino solamente ensayos o informes de lectura. Frente a esta situación, nuestra estrategia del laboratorio de escritura ha retomado como uno de sus ejes fundamentales la diversidad de géneros literarios en relación con las posibilidades que cada uno abre para el filosofar y la formación.

En términos pedagógicos, descubrimos que tal exploración de géneros literarios contribuye a mejorar la motivación y apropiación de los estudiantes hacia la escritura; a mejorar la atención sobre sí mismas(os) y sobre el mundo circundante. Asimismo, tal exploración fomenta que las y los estudiantes piensen por sí mismas(os). Podríamos aventurarnos a afirmar que poco a poco las y los estudiantes van venciendo el ‘síndrome del papel en blanco’, es decir que se aprestan con una mejor disposición y con menos temores a la escritura de cartas o meditaciones, que a la escritura de un ensayo o informe. De hecho parece que tales tipos de textos provocan más

curiosidad e interés. De este modo las y los estudiantes escuchan más atentamente las retroalimentaciones de forma y fondo sobre los textos que han escrito, por lo que no se trata solamente de un ejercicio de imitación o repetición, sino de la comprensión y práctica del arte de escribir, que incluye, pero no se reduce a, la aplicación de los signos de puntuación o el orden de las oraciones.

Las y los estudiantes escriben tales textos con mayor fluidez y soltura, lo que ciertamente les brindará más confianza para escribir en otros géneros; pero más allá de esto, aquello hacia lo cual tiende la estrategia es que no teman proponer sus opiniones y exponerse a sí mismas(os) en el texto. Es decir, que al sentirse más cómodas(os) con la escritura, dicen con más confianza lo que piensan, ya sea sobre un tema o problema filosófico, sobre una teoría filosófica, o sobre la relación con su propia vida. Encontramos entonces que esta estrategia favorece no solo el acercamiento a la escritura y la motivación para escribir, sino que la o el estudiante se implica más en los temas filosóficos sobre los que escribe y puede exhibir sin temores su comprensión, inquietudes y críticas a los temas abordados.

Así llegamos a la segunda contribución, la puesta en cuestión de quien escribe. En términos formativos esto quiere decir que la o el estudiante se explicita a sí mismo en los textos. No puede ser de otra manera considerando que una carta siempre es de un yo que se dirige a un nosotras(os), a un tu o a un ustedes. La primera persona gramatical en la carta o en la meditación o confesión resulta ineludible y allí quien escribe expone y reflexiona sobre sus propias experiencias de vida, como bien se observa en el caso de las confesiones. Aparece entonces la persona misma como el personaje principal del texto, bien sea real o ficcional, y aparece la o el estudiante hablando en primera persona y expresando sus ideas e inquietudes. Esto le permite entablar una relación más cercana con lo que dice o escribe, así como con los problemas y tesis filosóficos.

Ahora bien, al leer de nuevo el texto que ha escrito, el o la estudiante puede comenzar a criticarse a sí misma(o), pues sabe que lo que está escrito no es mera teoría, sino que emergió de su propia vida; y si lo que emergió fue una experiencia personal, seguramente esta será punto de examen y crítica también. Sin temor podemos afirmar que estos ejercicios hacen parte de la construcción de sí misma(o), no solo porque el o la estudiante puede tomar distancia de sí a través del texto escrito para examinarse, criticarse y abrir posibilidades al cambio, sino porque al mismo tiempo va

adquiriendo la confianza para expresarse en la escritura, lo que tarde o temprano llevará a la cotidianidad en sus labores como docente y como ciudadana(o).

Llegados a este punto, no podemos dejar de decir que en medio de estos ejercicios de escritura filosófica en diversos géneros, y gracias a la confianza de hablar en primera persona (por ejemplo en una meditación o en una carta), las y los estudiantes comienzan a hacer filosofía, comienzan a construir sus propios discursos y teorías filosóficas sobre la realidad y a ponerse a sí mismas(os) en cuestión, comienzan a ver la filosofía como una forma de vida y no solo como una teoría ajena a la propia realidad. Estos ejercicios acrecientan la confianza de cada quien para filosofar. Estas son conclusiones provisionales y abren muchos caminos para continuar la investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- Agustín (1955). *Confessionum*. En: Obras Completas de San Agustín. T. II. Madrid, B.A.C.
- Agustín (1946) *De Ordine*. En: Obras Completas de San Agustín. T. I. Traducción de Victorino Capánaga. Madrid, B.A.C.
- Agustín (1964). *Enarrationes in psalmos I*. En: Obras Completas de San Agustín. T. XIX. Madrid, B.A.C.
- Agustín (1988). *De fide et Symbolo Liber Unus*. En: Obras Completas de San Agustín, T. XXXIX. Madrid, B.A.C.
- Agustín (2007). *De musica*. Madrid, Gredos.
- Agustín (1955) *Retractationes*. En: Obras Completas de San Agustín. T. XL. Traducción de Teodoro C. Madrid. Madrid, B.A.C.
- Arendt, Hanna (2001). *El concepto de amor en San Agustín*. Madrid, 2001.
- Aristóteles (2002). *Ética a Nicómaco*. (M. Araújo & J. Marías, Trans.). Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Aristotle. (2002). *Nicomachean Ethics*. (C. Rowe & S. Broadie, Eds.). Oxford: Oxford University Press.
- Arnaiz, Gabriel (2007). “¿Qué es la filosofía práctica?” En: *Revista A parte Rei, revista de filosofía*. No. 53. Septiembre. pp. 1-4
- Bárcena, Fernando (2006). “Acerca de una pedagogía de la existencia: la filosofía de la educación y el arte de vivir”. En: *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*; No 19. pp. 245-262.
- Barnes, J. (Ed.). (1984). *The Complete Works of Aristotle*. Princeton: Princeton University Press.
- Bjork, L. y Blomstand, I. (2005). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y el escribir*. Barcelona: Graó.
- Boecio (1997). *Consolación de la Filosofía*. Madrid, Akal.
- Boecio, Mario Severino (2009). *Sobre el fundamento de la música*. Gredos
- Bourdieu, Pierre. (1999) *Meditaciones pascalinas*. Barcelona, Anagrama.

- Brenifier, Óscar (2011). *Filosofar como Sócrates: Introducción a la práctica filosófica*. Madrid, Diálogo.
- Bruner, Jerome (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor.
- Bywater, I. (Ed.). (1894). *Aristotelis Ethica Nicomachea*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Calvo Ortega, Francesc (2010) “Ejercicios espirituales y pedagogía: la práctica de la filosofía en el mundo grecolatino”. En: *La educación revisitada: ensayos de hermenéutica pedagógica*. Angel Moreu y Enric Prats (coords.). Barcelona, Universidad de Barcelona. pp. 39-58.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Argentina, Ed. Luis Vives.
- Cavallé, Mónica y Machado, Julián (2009). *Arte de vivir, arte de pensar: iniciación al asesoramiento filosófico*. Bilbao, Desclée.
- De Libera, Alain (2000). *Pensar en la Edad Media*. Barcelona, Anthropos.
- De Pree, J., K. (1998). Riccoboni and the rococo aesthetic: Lettres de milady juliette catesby a milady henriette campley, son amie. *Romance Quarterly*, 45(2), 67-79. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/208420380?accountid=50439>
- Descartes, R. *Discurso del método y meditaciones metafísicas*. Madrid: Tecnos, 2005.
- Descartes, R. *Los principios de la filosofía*. (G. Quintás, Trans.). Madrid: Alianza, 1995.
- Descartes, R. *Meditaciones de la filosofía primera. Seguida de objeciones y respuestas*. (J. A. Díaz, Trans.). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2009.
- Descartes, R. *Oeuvres de Descartes*. (C. Adam & P. Tannery, Eds.). Paris: Vrin, 1996.
- Descartes, R. *Oeuvres et Lettres*. Paris: Gallimard, 1952.
- Descartes, R. *Principios de la filosofía*. (G. Quintás, Trans.). Madrid: Alianza., 1995.
- Descartes, R. *Reglas para la dirección del espíritu*. (J. M. Navarro, Trans.). Madrid: Alianza, 1984.
- Descartes, R. *Reglas para la dirección del espíritu*. (J. M. Navarro, Trans.). Madrid: Alianza, 1996.
- Díaz, F. (2010). *Estrategias pedagógicas para un aprendizaje significativo*. México, Ed. Trillas

- Gadamer, G. (2012). *Verdad y Método*. Salamanca, Ediciones Sígueme.
- Gallego, R. (1993). *Discurso sobre constructivismo*. Bogotá, Rojas Eberhard Editores.
- Gaztelu, Teresa (2014). *Una lectura del Theraváda desde la Philosophische Lebensberatung*. Tesis doctoral presentada para optar al título de doctor en filosofía. Facultad de Filosofía, Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España. pp. 530.
- Giraldo Giraldo, C. (2015). Ciencia, tecnología y escritura. El encuadre científico de la expresión escrita. *Praxis & Saber*, 6(11), 67-86.
- Grondin, J. (2008). *¿Qué es la hermenéutica?* España, Herder.
- Grupo de Memoria Histórica (2013). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad* Bogotá, Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Hadot, Pierre (1998). *¿Qué es la filosofía antigua?* Traducción de Eliane Cazenave. Madrid: FCE.
- Hadot, Pierre (2009). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Madrid: Ciruela.
- Herrera, Darío (2013). *Pensar la educación. Hacer investigación*. Bogotá, Unisalle.
- Herrera, José Darío (2013). *Pensar la educación, hacer investigación*. Bogotá, Universidad de La Salle.
- Hettche, M. (2010). Descartes and the augustinian tradition of devotional meditation: Tracing a minim connection. *Journal of the History of Philosophy*, 48(3), 283-311. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/609334820?accountid=50439>
- Hindemith, Paul (2000). *A composer's world: horizons and limits*. Mainz, Schott.
- Hoyos, G. (2012). *Ensayos para una teoría discursiva de la educación*. Bogotá, Magisterio.
- Icfes (2013). *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación: Alineación del Examen Saber 11*. Bogotá: MEN-Icfes.
- Izuzquiza, Ignacio (2005). *La filosofía como forma de vida*. Madrid, Síntesis.
- Kierkegaard, Soren (2006). "La rotación de los cultivos", En: *O lo uno o lo otro: un fragmento de vida I*. Madrid, Trotta. pp. 289-309.
- Kierkegaard, Soren (2007). *Johannes Climacus o el dudar de todas las cosas*. Buenos Aires, Gorla.

- Kotzé, A. (2015). Three instances of greek autobiographical writing from the fourth century BCE
*. *The Classical World*, 109(1), 39-67. Retrieved from
<http://search.proquest.com/docview/1736795784?accountid=50439>
- Kwak, D. (2012). *Education for Self-transformation*. Springer.
- Lang, Berel (1983). *Philosophy and the art of writing*. Brucknell University Press.
- Larrosa, Jorge (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Ciudad de México, FCE.
- Leontiev, Alexei (1969). *El hombre nuevo*. Barcelona, Martínez Roca.
- Liotard, Jean F. (2004) *¿Por qué filosofar?* Paidós, Barcelona.
- Marías, Julián (1954). *Ensayos de Teoría*. Barna, Barcelona.
- Monserrat-Molas, Josep (2010). Sobre la escritura de la filosofía. En: *Revista Alpha*. No. 31, diciembre, pp. 39-54.
- Nehamas, Alexander (2005). *El arte de vivir: reflexiones socráticas de Platón a Foucault*. Valencia, Pretextos.
- Not, Louis (2013). *Las pedagogías del conocimiento*. Ciudad de México, FCE.
- Nubiola, Jaime (2002). “El asesoramiento personal como taller de escritura”. En: *Estudios sobre educación*. No. 2. pp. 85-96
- Nubiola, Jaime (2010). *El taller de la filosofía: una introducción a la escritura filosófica*. Pamplona, Eunsa.
- Nussbaum, Martha (2010). *Sin fines de lucro*. Madrid, Katz editores.
- Ortega Calvo, Francesc (2011) “Ejercicios espirituales y pedagogía. La práctica de la filosofía en el mundo grecolatino. En: *La educación revisitada: ensayos de hermenéutica pedagógica*. Ángel C. Moreu y Enric Prats (Coord.). Universidad de Barcelona. pp. 39-58
- Palacios, Jesús. (1989). *La cuestión escolar*. Barcelona, Editorial Laia.
- Platón (1981). “Apología de Sócrates”. En: *Diálogos I*. Madrid, Gredos. pp. 137-186.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI

- Ricoeur, P. (2003). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México, Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (2006). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México, FCE.
- Rowell, Lewis (1985). *Introducción a la filosofía de la música*. Barcelona, Gedisa.
- Santos Herceg, José (2011). “El discurso autobiográfico como escritura filosófica: apertura desde el pensamiento latinoamericano”. En: *Revista anual de la Unidad de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*. INCIHUSA-CONICET, Mendoza, Argentina, Vol. 13 n° 1 (Julio) pp. 67–77.
- Siegel, H. (1997). *Rationality redeemed*.
- Stewart, J. (2013) *The Unity of Content and Form in Philosophical Writing. The Perils of Conformity*. London & New York: Bloomsbury.
- Uribe, Ángela (2015). “Fenomenología del daño: el “mal aire” y los rasgos del no-mundo para los habitantes de El Placer”. En: *Revista Discusiones Filosóficas*. Año 16, no. 26, ene.-jun. 2015. pp. 105-118.
- Vattimo, Gianni (1998) *La sociedad transparente*. Paidós, Barcelona.
- Wills, Garry (2001). *San Agustín*. Traducción Teófilo de Lozoya. Barcelona: Mondadori. 2001.
- Zambrano, María (2011). *Confesiones y guías*. Madrid, Eutelequia.
- Zubiría, J. (2001). *De la escuela nueva al constructivismo*. Bogotá, Ed. Magisterio