

Manuel Alejandro Prada Londoño*

Preguntarse y preguntarles a los textos. Consideraciones sobre la enseñanza de la filosofía**

Resumen. El artículo se desarrolla en tres apartados: en el primero, a manera de introducción, se deja planteado el problema de una justificación del saber filosófico como 'telón de fondo' de toda reflexión sobre la enseñanza de la filosofía; en el segundo, se describen algunas falencias que caracterizan la enseñanza de la filosofía, sobre todo en términos de la incapacidad para el diálogo; en el tercero, se mencionan algunas indicaciones de la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer y Paul Ricoeur sobre la importancia del preguntar en filosofía y la necesidad de que su enseñanza pase por la lectura de textos en los que la tradición nos es otorgada, más como una posibilidad de comprenderse del sujeto que lee, que de quedar preso en un determinismo.

Palabras clave. Diálogo, pregunta, tradición, texto, apropiación, mundo de la vida.

Abstract. The article is developed in three parts: in the first, the introduction, the justification of philosophical knowledge as "background" for every reflection about the problem of philosophy teaching is set up; in the second, some flaws of philosophy teaching are described, particularly in terms of its incapability for dialogue; in the third, some patterns of Hans-Georg Gadamer's and Paul Ricoeur's hermeneutics, are mentioned, in relation with the importance of philosophic questioning and the need for its teaching to be mediated by the reading of texts in which tradition is given to us in the form of the possibility to self-understanding, rather than the possibility of being stuck in determinism.

Keywords. Dialogue, question, tradition, text, appropriation, life's world.

El filosofar es una exigencia del ser del hombre como condición de posibilidad de una realización más plena, tanto de la persona como de la sociedad (...). Ciertamente no basta la filosofía, pero sin ella la sociedad perdería una de las grandes posibilidades de saberse y de realizarse plenamente.

Daniel Herrera (*La persona y el mundo de su experiencia*)

* Profesor-investigador, Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional. mprada79@yahoo.es.

** Ponencia inaugural presentada en el I Coloquio Interno de Filosofía para Estudiantes. Bogotá, UPN, 2004.

Introducción

No es secreto para quienes nos movemos en el campo de la filosofía, como profesión —en investigación o en docencia— y, sobre todo, como proyecto de vida, el hecho de tener que *justificar* la validez de nuestro saber y quehacer en términos epistemológicos o de su *utilidad* social, ética o política. Frente a ello, la memoria podría hacer presente, quizá con un poco de nostalgia, la *Ética a Nicómaco* o la *Política* aristotélicas, o la *Crítica a la razón pura* de Kant, o las obras de Karl Popper en las que propone el criterio de falsación para corroborar la validez de una ciencia. Las obras citadas anteriormente son tan sólo ejemplos tomados de una ubérrima lista de producciones que dan fe de que la ética, la política y la epistemología nacieron en el seno del frondoso árbol de la filosofía.

Sin embargo, sabemos que recurrir a argumentos de autoridad, como pudiera parecer la mención de obras que den cuenta de la pretendida importancia histórica de la filosofía o de su pertinencia social en el plano de la ética o la política, o a la nostalgia de su preeminencia clásica sobre el abanico de las más diversas disciplinas, se constituye en una manera de seguir cayendo en el descrédito. Por el contrario, son ingentes los esfuerzos de los filósofos contemporáneos por mostrar, como toda disciplina que quiera arrogarse el título de ‘científica’ —con todas las acepciones que la reflexión contemporánea ha encontrado para el término ‘ciencia’— las condiciones de validez, es decir, los criterios epistemológicos que le son propios¹.

Por otro lado, la manida definición etimológica de la filosofía como ‘amor a la sabiduría’ no dice mucho a los oídos de nuestros coetáneos. Es por ello que la filosofía ha tenido que volver a pensar su definición, especialmente en lo que a su objeto se refiere, de tal forma que pueda decir con claridad qué caracteriza su quehacer.

La situación anteriormente esbozada no representa una novedad para el ámbito académico filosófico, en cuanto ésta ha sido constante desde los inicios de la misma filosofía. Más bien hay que decir que el mundo académico filosófico ha venido asistiendo a connotados esfuerzos tanto de redefinición de su objeto particular de estudio, como de los métodos que más le sean afines.

No obstante, uno sigue escuchando voces de reprobación a los filósofos y a la filosofía: su alto nivel de abstracción o su pretensión de mostrar no lo *que es*, sino, preponderantemente, lo que *debiera ser* son tan sólo dos características que les son reprochadas todo el tiempo.

Todo ello no es ajeno a la enseñanza de la filosofía. Cuando uno asume esta labor se enfrenta, casi de suyo, a que los estudiantes reclamen por la definición de

¹ En Colombia hay que resaltar, entre otros esfuerzos connotados, el trabajo de G. Vargas, especialmente en sus obras *Pensar sobre nosotros mismos* (Vargas, 2002) y *Tratado de epistemología* (Vargas, 2003).

la misma, por su objeto de estudio, por su método, por su utilidad social, ética y política. Ya esto pone de presente una tarea para los enseñantes². Cabe sospechar que muchos de nosotros, profesores de Filosofía, desconocemos la discusión epistemológica contemporánea en tomo a nuestro propio saber y hemos desdibujado su enseñanza a fuerza de memorización, lecturas tediosas, oscuridad conceptual, etc. Asimismo, carentes de reflexión pedagógica, hemos hecho de la comprensión de los problemas filosóficos un asunto más propio del *genio* del estudiante, que de nuestras habilidades comunicativas. Por supuesto, así como se puede sospechar lo anterior, debe decirse que esto puede ser una grosera generalización, ya que los esfuerzos por llevar a cabo una reflexión pedagógica de la filosofía o filosófica de la pedagogía son cada vez más representativos³.

Ahora bien, en este escrito no se quiere presentar una propuesta de solución a una tarea epistemológica⁴ tampoco aportar a la recuperación de la preeminencia de la filosofía, dada por la particularidad metafísica de sus consideraciones; mucho menos responder a la pregunta “¿Qué es filosofía?”⁵. Mi pretensión, en

² A esto hay que añadirle que es muy profunda la huella de los modelos epistemológicos de las ciencias cuyo paradigma son las matemáticas. Ésta es otra de las razones por las cuales las llamadas ciencias del espíritu, dentro de las que se incluye a la filosofía, hayan o aceptado los modelos de las ciencias naturales —lo que se constituyó en positivismo— o tenido que redefinir sus marcos epistemológicos, por ejemplo en las obras de Dilthey o de Gadamer.

³ Así, por ejemplo, para tocar el caso colombiano, se constituyó el año pasado el grupo *Filosofía. Pedagogía y Enseñanza de La Filosofía* (Medellín, agosto 29 de 2003), al que pertenecen diversas instituciones universitarias (Pedagógica Nacional, Javeriana, del Valle y Pedagógica y Tecnológica de Colombia) que vienen adelantando investigaciones tendientes a proponer proyectos de enseñanza de la filosofía. También vale la pena mencionar los grupos internacionales de reflexión sobre didáctica de la filosofía como el grupo italiano *Athena Forum per La filosofía* (www.pedagogica.edu.co/proyectos/filosofia).

⁴ En estas páginas no desarrollan una relación entre las consideraciones ontológicas del comprender y las epistemológicas, como haría la hermenéutica postheideggeriana, en la que no se reduce la tarea de la interpretación a un ‘método’, sino que parte de la explicitación de la comprensión que caracteriza el ser del que existe al comprender. Dejamos solamente indicado con Ricœur que: “Es preciso (...) renunciar a la idea de que la hermenéutica pueda ser un *método* adecuado para luchar en pie de igualdad con el de las ciencias de la naturaleza. Darle un método a la comprensión implica permanecer en el marco de los presupuestos del conocimiento objetivo y en los prejuicios de la teoría del conocimiento kantiana. Es necesario, entonces, salir deliberadamente del círculo encantado de la problemática del sujeto y el objeto, e interrogarse por el ser (...). Comprender no es ya entonces un modo de conocimiento, sino más bien un modo de ser, el modo de ser del ser que existe al comprender” (Ricœur, 2004, p. 15).

⁵ No obstante, deben quedar anotadas algunas comprensiones que lo que se entiende aquí por filosofía. Siguiendo a Heidegger, considero que la respuesta a esta pregunta “sólo puede ser una respuesta filosofante, una respuesta que en cuanto contra-palabra filosofe en sí misma” (Heidegger, 1960, p. 39). Por otro lado, de los autores colombianos me inclino por la definición de Vargas: “Llamamos ‘filosofía’ a un intento de saber que nace en quien se pregunta por sí mismo y trata de encontrar el sentido de sí y de su entorno; es autognosis que permite —a quien interroga— tomar o hacer conciencia; es asumir una posición de ser humano —frente al mundo, frente al ser, frente a sí mismo— que brota del intento de ilustrar la comprensión de su vida” (Vargas, 2002, p. 31).

Parece que uno se mueve en un círculo: para hablar de enseñanza de la filosofía, debe definirse qué es lo que se enseña —no tanto en términos de los contenidos como del objeto fundamental—,

estas páginas, es menor: sólo quiero mostrar algunas pautas que ofrece la propuesta hermenéutica de Hans-Georg Gadamer y Paul Ricoeur para la enseñanza de la filosofía, más como una autorreflexión de mi trabajo docente.

Identificación de algunas falencias

Encontré hace poco una anécdota de Gadamer, narrada por él mismo, que ilustra una de las falencias más comunes que se encuentran en el ejercicio de la enseñanza de la filosofía, además de las ya mencionadas. La cito textualmente:

De mis tiempos de estudiante guardo el recuerdo de un seminario con Husserl. Los ejercicios de seminario, como se sabe, suelen promover dentro de lo posible el diálogo de investigación o al menos el diálogo pedagógico. Husserl, que en los primeros años veinte era profesor de fenomenología en Friburgo, se sentía animado por un profundo sentido de misión y ejercía en efecto una importante labor de enseñanza filosófica (...). En aquella sesión formuló al principio una pregunta, recibió una breve respuesta y dedicó dos horas a analizar esta respuesta en un monólogo ininterrumpido. Al final de la sesión, cuando abandonó la sala con su ayudante Heidegger, le dijo a éste: "Hoy ha habido un debate muy animado"⁶.

Analicemos con detenimiento esta anécdota. En primer lugar, no pasa desapercibido el hecho de que se mencione la dinámica del "Seminario". En efecto, cuando Gadamer afirma que éste intenta promover el diálogo de investigación, está hablando de una de las prácticas más socorridas en las universidades alemanas, que consiste en la puesta en común de las investigaciones de un grupo reducido de estudiantes en torno a un tema o problema, en la que se da la discusión de los diferentes puntos de vista, y a partir de la cual se van construyendo, más que conclusiones definitivas, nuevas preguntas o aristas nuevas de la problemática inicial. El seminario se diferencia claramente de un curso, en la medida en que este último: está dirigido a un grupo mayor de estudiantes; se caracteriza por la presencia de un profesor que pronuncia o lee sus conferencias; y, por el número de participantes en esta dinámica, el diálogo es escaso, podría decirse, inexistente.

En nuestra práctica universitaria, los seminarios operan con esa pretensión de diálogo: ciertamente hay un director, quien generalmente propone las preguntas que guían la discusión durante el período que esté destinado para la realización del seminario; no obstante, esas preguntas no se petrifican en el carácter pertinaz del director —si ese fuera el caso— sino que se van acrisolando al fragor de las discusiones. Además, hay unas lecturas comunes, que se ponen en discusión por medio del recurso de la *relatoría*, que es un documento preparado por uno de los

pero el que sólo se comprende en la medida en que se filosofa, y filosofar es resultado, fruto o consecuencia de un proceso de aprendizaje.

⁶ Gadamer, 1992, p. 207.

participantes en el seminario, en el que presenta el texto, de ser posible junto con una crítica que abra la discusión posterior. He anotado estas características de un seminario para hacer más evidente, por contraste, la perplejidad expresada por Gadamer en la cita que estoy comentando.

Una anotación más. Hasta aquí intenté describir cómo opera un seminario de investigación, pero Gadamer menciona uno de carácter pedagógico. Esta es una estrategia de enseñanza que le apuesta al diálogo como recurso para la enseñanza de la filosofía. Un ejemplo cercano a nuestro contexto en la UPN es el seminario *Kant: filosofía práctica y pedagogía*, en el cual, aunque hay una pregunta de investigación subyacente [entendiendo que trata de interrogar cuáles son las relaciones existentes entre estas dos dimensiones —filosofía práctica y pedagogía— en la obra de Kant, para, posteriormente, intentar establecerlas en el marco de una filosofía de la educación o de una antropología pedagógica], se pretende aprender las categorías y conceptos fundamentales de algunas obras de Kant, así como intentar una aproximación a su filosofía.

En segundo lugar, quiero referirme a la siguiente afirmación de Gadamer sobre el trabajo de Husserl: “(...) se sentía animado por un profundo sentido de misión”. Se sabe que Husserl dejó para la filosofía contemporánea una de las corrientes de pensamiento más importantes y ricas del siglo XX: la fenomenología; asimismo, que era legítimo —como lo es para cualquier investigador— que mostrara sus investigaciones a sus estudiantes y, desde ese mostrar, diera cuenta también de su lugar de enunciación. Por supuesto, aquí no radica la dificultad.

En el artículo “La incapacidad para el diálogo” Gadamer expone lo que entiende por *diálogo*: “Cuando se encuentran dos personas y cambian impresiones [es decir, cuando *dialogan*], hay en cierto modo dos mundos, dos visiones del mundo y dos forjadores de mundo que se confrontan” (p. 205). Y agrega: “Lo que hace que algo sea una conversación (...) es el hecho de haber encontrado en el otro algo que no habíamos encontrado aún en nuestra experiencia del mundo” (p. 206). Unas líneas adelante, Gadamer habla de la conversación pedagógica como una de las conversaciones que pueden ser típicas en nuestra vida cotidiana universitaria. Sobre este particular advierte el filósofo: “Pero hay en la situación del enseñante una especial dificultad para mantener la capacidad de diálogo a la que sucumbe la mayoría. El que tiene que enseñar cree que debe y puede hablar, y cuanto más consistente y sólido sea su discurso tanto mejor cree poder comunicar su doctrina” (p. 207).

Entonces, la primera dificultad que se vislumbra es la constitución paulatina de un aire de superioridad de los enseñantes frente a los estudiantes. A más de las implicaciones psicológicas o sociológicas del efectivo papel que la sociedad ha otorgado a los maestros, aquí se pone en juego una superioridad de tipo discursivo: el poder de los argumentos frente a la debilidad de una ‘ignorancia’ generalmente supuesta. Y la dificultad se agudiza más, si se tiene en cuenta que el filosofar no puede partir sino de la experiencia de la propia ignorancia, al modo de Sócrates.

Ahora bien, Gadamer utilizó la expresión “sentido de misión”. El término “misión” *tiene* una fuerte carga semántica de tipo religioso, en cuanto hace alusión a una “salida o peregrinación que hacen los religiosos y varones apostólicos de pueblo en pueblo o de provincia en provincia, o a otras naciones, predicando el Evangelio”, según reza el *Diccionario de la Real Academia Española*⁷. El objetivo de una misión, según lo definido, es ir convenciendo a otros —por la fuerza de los argumentos, del testimonio o, como es sabido por la historia de —Iglesia, por la violencia— de la conveniencia de una fe con su consecuente estilo de vida. Quizá, guardadas las proporciones, esta pretensión haga parte de nuestros propios ejercicios enseñanza de la filosofía. Una corriente, método, un autor, una postura se convierten. la mejor de las fortalezas inexpugnables donde se soporta todo discurso.

Por supuesto, es fundamental para ra que pretenda enseñar, y sostener su enseñanza en la investigación, tener un método propio desde el cual llevar a cabo su trabajo. El asunto principal no es que uno se elija un método o se construya un horizonte de enunciación; más bien se trata de que uno crea que sólo ese es el válido, que efectivamente esa corriente devora a las demás con un poder omniexplicativo.

Además, el sentido misional tiene otra cara: la pretensión de erigir la filosofía como una tabla de salvación, como el nuevo discurso de una religión secularizada, de la cual los filósofos somos sus ministros. La pretensión comtiana, manifiesta en el *Catecismo positivista*, de erigir una ciencia filosófica positiva como religión universal, con un ministro, el filósofo [recuérdese que esta obra está estructurada como diálogo entre una mujer, siempre ignorante y sumisa, y ¡un sacerdote!] es una prueba de un aire de superioridad que supera la argumentación para instalarse en un protagonismo desmedido: “(...) del mismo modo que cualquier mozo de cuerda quiere tener su admirador, el más soberbio de los hombres, el filósofo, está completamente convencido de que, desde todas partes, los ojos del universo tienen telescópicamente puesta su mirada en sus obras y pensamientos”⁸.

Por último, hay que señalar el carácter mono-lógico que revisten algunas de nuestras clases de filosofía. El profesor habla para sí mismo, se autoexplica, se autocorrigue y se autocomplace por haber llegado a conclusiones tan interesantes para sí; mientras tanto, hay un grupo de estudiantes al frente que intentan seguir el hilo del monólogo, cuando no de desenredar la madeja de conceptos entretejidos en proposiciones ininteligibles. No tiene porqué creerse que lo que resulta interesante —más aún, apasionante— para el profesor, resulte igualmente interesante para el estudiante⁹.

⁷ Versión digital: www.rae.es.

⁸ Nietzsche, Friedrich, 1990, p. 18.

⁹ En la enseñanza de la filosofía está inmerso un problema retórico que consiste en la creación de un auditorio. (Cf. Aristóteles, 1999, 1356a14 y nota 73 del Libro 1. Perelman, Chaim. 1995, pp. 34-35).

Pasemos a otro asunto. Otra de las dificultades que se afrontan cuando se enseña filosofía gira alrededor de la necesidad de pasar por *su historia*. Quisiera estar equivocado, pero parece que todavía en muchas instituciones educativas se sigue enseñando filosofía a través de un recorrido inconexo por las diversas épocas, autores representativos y obras. Así, la filosofía se asume como un conjunto de posturas que se contradicen una a otras y que, peor aún, no tiene relación alguna con el presente viviente.

Anejo a esto, la enseñanza de la *historia* se entreteje con varios recursos, entre los que sobresalen los *textos*. A ello se añaden varias cuestiones: la dificultad del lenguaje con el que muchos de ellos están elaborados, las falencias que no pocas veces arrastran consigo los estudiantes en procesos de comprensión de lectura y de crítica y la pérdida del protagonismo de los libros frente a los medios masivos de comunicación, especialmente la televisión y la *internet*.

Pero, por otro lado, también existen enseñantes de filosofía que dedican sus espacios académicos a adelantar reflexiones casi espontáneas sobre el amor, la situación del país, la moda, etc., sin una mínima mención a la visión griega del *amor*, expuesta en el *Banquete* de Platón; o al origen de las concepciones políticas contemporáneas en las teorías de la Ilustración, por ejemplo en *La paz perpetua* de Kant o en el *Contrato social* de Rousseau; o a los trabajos de Lipovetski sobre la *moda* o al mismo análisis de Heidegger sobre la *habladuría*.

Algunas consideraciones desde la hermenéutica

[Para el filósofo] en su autorreflexión debe proseguir a la vez la autorreflexión de los predecesores, revitalizando así no sólo la cadena de pensadores. Su socialidad de pensamiento, su mancomunidad de ideas, transformándola para nosotros en una actualidad viviente, sino desarrollando también (...) una crítica responsable

Edmund Husserl (*Crisis*. § 15)

Así las cosas, la enseñanza de la filosofía se enfrenta a tareas difíciles. En esta reflexión que estoy llevando a cabo no cabe proponer una suerte de “recetario” —ninguna reflexión que pretenda acercarse a la filosofía lo es—, sino volver a preguntar desde la hermenéutica qué puede significar enseñar filosofía, y más aún, a filosofar.

Yo mismo, siguiendo a estos dos autores, hice un comentario del problema de la constitución de auditorio para la enseñanza de la filosofía (“Escritura y lectura. Esbozo de un problema retórico, filosófico y didáctico”. En: *Cuestiones de filosofía*, 2003. pp. 36-46).

Universidad Pedagógica Nacional

Quizá a los enseñantes de filosofía se nos haya olvidado la preeminencia del preguntar. Filosofar es, ante todo, aprender a cuestionar lo que aparece a los ojos como evidente para resignificarlo, es decir, para darle sentido. Lo que se muestra ante los ojos puede parecer evidente en la medida en que pertenecemos a ello —ese es nuestro suelo— y ponerlo en cuestión exige renunciar a la actitud generada por el sentido común. Y no sólo pertenecemos a un presente, sino que pertenecemos un pasado que nos constituye.

El suelo desde donde interpretamos es llamado por la hermenéutica *horizonte*. En él se aúnan nuestras propias vivencias con la *tradición* que nos convoca y de la que hacemos parte. Uno y otra —presente viviente y tradición— tienen que ser reconocidos como propios, en el conjunto de nuestros *prejuicios*, y sometidos al tornasol de la crítica. En palabras de Gadamer, “(...) en realidad el horizonte del presente está en un proceso de constante formación en la medida en que estamos obligados a poner a prueba constantemente todos nuestros prejuicios. Parte de esta prueba es el encuentro con el pasado y la comprensión de la tradición de la que nosotros mismos procedemos”¹⁰.

La enseñanza de la filosofía exige, pues, mantener la tensión entre el presente que se vive y la tradición que nos constituye; asimismo, demanda nombrar —apalabrar— lo vivido, ya sea con la invención de nuevos conceptos, o con la resignificación de los que heredamos. Cabe preguntar: ¿por qué acudir a la *tradición*? ¿qué significa que ésta nos constituya?

Si echamos un vistazo a la Ilustración, podemos recordar cómo la apuesta por el *sapere ande* kantiano (“Ten el valor de usar tu propia razón”) se convirtió en el baluarte desde el cual podían ser juzgadas las ideas provenientes de corrientes de pensamiento anteriores. La discusión hermenéutica, inaugurada en el siglo XIX por Schleiermacher y Dilthey, comenzó a hacer manifiesta la imposibilidad de “partir de la nada”, es decir, de no tener en cuenta ninguna idea, ningún postulado proveniente de quienes nos anteceden, a la hora de pensar cualquier problema. No obstante, la tradición no nos condena a la fatalidad de un estar determinados.

Es Gadamer quien desarrolla más ampliamente esta idea:

¿Estar inmerso en tradiciones significa real y primariamente estar sometido a prejuicios y limitado en la propia libertad? (...) La idea de una razón absoluta no es una posibilidad de la humanidad histórica. Para nosotros la razón sólo existe como real e histórica, esto es, la razón no es dueña de sí misma sino que está siempre referida a lo dado en lo cual se ejerce¹¹.

Está en juego, entonces, la idea de *razón*. Está en tela de juicio la razón, tal como fue concebida por la Modernidad: como autosuficiente para explicar desde sí misma -desde el sujeto solitario- todo lo concerniente a ella y al mundo. Para la

¹⁰ Gadamer, Hans-Georg, 1984, p. 376.

¹¹ *Ibid.*, p. 344.

hermenéutica, en cambio, el reconocimiento de la finitud de la interpretación de cuanto nos rodea —interpretación que, en últimas, es dadora de sentido al mundo de la vida— es el reconocimiento de los límites de la razón.

El enseñante de filosofía propone a sus estudiantes que se sumerjan en el río de la tradición filosófica, que no es otro que el torrente de preguntas que han venido gestándose en una conversación a la que se llega en la mitad “y en la que tratamos de orientarnos para poder, cuando nos llegue el turno, aportar nuestra contribución”¹².

Ahora bien, ¿los textos nos regalan, sin más, las preguntas? La respuesta es afirmativa si se considera que cada texto es una puerta abierta a un horizonte de comprensión que no es el nuestro, y que tiene pretensiones de verdad. En este sentido, leer implica la comprensión de un horizonte, para la cual debe ponerse en suspenso el horizonte propio. Así, pues, la lectura de textos en filosofía pretende desplegar el *mundo* que abre y descubre un texto, mundo que no es el propio¹³. Pero la respuesta es negativa, si se asume que los problemas están ahí, inmóviles, y se piensa que la enseñanza de la filosofía le apuesta a mostrar interrogantes fosilizados en los textos.

Aquí se exige del lector —y lo es tanto el estudiante como el enseñante— que sea capaz de crear preguntas a partir de sus propias concepciones de mundo, que ponga en cuestión lo que el otro —lo otro que es el texto- le dice, al mismo tiempo que somete a juicio sus propias comprensiones de mundo. Y en este preguntar se exige un esfuerzo por hacer de las preguntas ejes direccionadores de la reflexión, que constituyan caminos de respuesta en el reconocimiento de la ignorancia propia.

A la hora de preguntarse y de preguntarle a los textos desde las propias preguntas, debe tenerse en cuenta que:

*Una pregunta sin horizonte es una pregunta en el vacío. Sólo hay pregunta cuando la fluida indeterminación de la dirección a la que apunta se convierte en la determinación de un ‘así o así’: dicho de otro modo, la pregunta tiene que ser planteada. El planteamiento de una pregunta implica la apertura pero también su limitación. Implica una fijación expresa de los presupuestos que están en pie y desde los cuales se muestra la cantidad de duda que queda abierta*¹⁴.

No puede pensarse que la ignorancia que genera las preguntas surge *ex nihilo*. Se es consciente de la propia ignorancia, y esa conciencia ya es un saber, y de carácter primordial. De hecho, cada vez que se piensa una pregunta, se adelanta un camino de respuesta. Por ejemplo, cuando un estudiante pregunta “¿qué es...” está haciendo una pregunta típicamente filosófica, en cuanto —lo señalaba

¹² C.f. RICOEUR, Paul. 2002, pp. 46-48.

¹³ Ibidp.51 Puede verse un desarrollo de la teoría del texto en: Ricoeur, 2002, pp. 127-147.

¹⁴ Gadamer, Hans-Georg, 1992, p. 441.

Heidegger en *¿Qué es eso de filosofía?*— está interrogando por la esencia de algo, esencia que puede estar contenida en una expresión conceptual. Y esa pregunta ya señala un horizonte de respuesta.

Empero, se requiere un ejercicio conjunto que haga del preguntar la explicitación de los límites del interrogante; más aún, dicho ejercicio tiene que constituirse en el crisol del planteamiento de problemas que se van descubriendo en los textos, si se deja que ellos pongan ante los ojos el mundo que está plegado en ellos.

- *No hay método que enseñe a preguntar a ver qué es lo cuestionable. El ejemplo de Sócrates enseña que en esto todo depende de que se sepa que no se sabe (...). Todo preguntar y todo querer saber presupone un saber que no se sabe, pero de manera tal que es un determinado no saber el que conduce a una determinada pregunta*¹⁵.

Podría sobreentenderse que sí hay métodos acuñados por la gramática, la sintaxis y la semántica que señalan pautas para la elaboración de preguntas bien construidas. Sin embargo, ninguno de esos métodos puede dar cuenta de qué puede cuestionarse con actitud filosófica. De hecho, a preguntar se aprende preguntando.

Este ejercicio puede compararse con una espiral. Cada vez que se inicia uno de sus bucles, hay un saber previo que lo constituye y desde el cual toma fuerza el despliegue de otro bucle. Así, se da uno cuenta con el pasar de las lecturas y de los tropiezos ante la propia ignorancia que entre más se comprende algo, al mismo tiempo, preguntas más complejas se vuelcan sobre ese algo.

- *Lo transmitido, cuando nos habla —el texto, la obra, una huella—, nos plantea una pregunta y sitúa por lo tanto nuestra opinión en el terreno de lo abierto. Para poder dar respuesta a esta pregunta que se nos plantea, nosotros, los interrogados, tenemos que empezar a nuestra vez a interrogar. Intentamos reconstruir la pregunta a la que lo transmitido podría dar respuesta*¹⁶.

La reconstrucción de las preguntas que plantean los textos exige, en primera instancia, una *apropiación* que hace un lector de un texto cualquiera. Todo texto, aun cuando haya sido publicado recientemente, ya es distante de nosotros en el tiempo, ya no ofrece la posibilidad ostensiva de un diálogo cara a cara, en el que los malentendidos se solventan con preguntas y respuestas casi inmediatas; así, la lectura es una lucha constante contra la distancia temporal, contra un sentido que abre un texto pero que se siente lejano. “En este sentido, la interpretación *acerca, iguala, convierte en contemporáneo y semejante*, lo cual es verdaderamente hacer *propio* lo que en principio era *extrano*. La lectura es como

¹⁵ *Ibid.*, p. 443.

¹⁶ *Ibid.*, p. 452.

la ejecución de una partitura musical; marca la realización, la actualización, de las posibilidades semánticas del texto”¹⁷

La lectura, como un proceso de reconstrucción de preguntas, *actualiza* el discurso del texto a partir de un horizonte que es el propio de lector. Así, el lector se convierte en auditorio privilegiado de las cuestiones que se van desplegando. Si bien el texto, sin la pupila de un lector, tiene sentido, es decir, relaciones internas, estructura, etc., con el lector adquiere un significado, una realización en el discurso propio del sujeto que lee.

Ricoeur nos advierte que, aun cuando la lectura la hace un sujeto que juega a dejar hablar al texto ante sus propias precomprensiones, debe evitarse todo *subjetivismo* de la interpretación, que podría denunciarse como una suerte de “Todo vale!”.

*Aunque es cierto que la hermenéutica acaba en la autocomprensión, es necesario rectificar el subjetivismo de esta proposición diciendo que comprenderse es comprender-se ante el texto. Por lo tanto, lo que es apropiación desde un punto de vista es desapropiación desde otro. Aquello de lo que nos apropiamos es la cosa del texto. Pero ésta sólo se convierte en algo mío si me desapropio de mí mismo para dejar que sea la cosa del texto. Entonces cambio el yo, dueño de sí mismo, por el sí mismo, discípulo del texto*¹⁸.

Pero también la hermenéutica advierte sobre una ciega veneración a los textos, como si se considerara que hay una interpretación *oficial*, de la cual no puede escaparse la lectura. El *discipulado* del que habla Ricoeur debe estar acompañado de una crítica concienzuda. Ricoeur ha señalado la complementariedad de una lectura que escucha lo que el texto dice, pero que en ese escuchar es capaz de levantarse sobre él en una crítica a las estructuras que le subyacen.

Por último, creo que el ejercicio de la enseñanza de la filosofía tiene que aprender a escuchar no sólo a los filósofos y a los pedagogos, que lanzan como redes propuestas para mejorar las prácticas de los enseñantes, sino también a las voces de quienes hacen las veces de estudiantes. Ese *texto* que es el mundo de los estudiantes: que se nos abre en un rostro de sorpresa ante una frase cautivante, o en el silencio que parece reflexivo, aun en el que parece desinteresado, y ese mundo que desconocemos, el de sus expectativas, el de sus vivencias más profundas; ese *texto* debería constituirse en el suelo privilegiado desde donde surgen las preguntas filosóficas.

La filosofía, considerada hermenéuticamente, debería enseñar a cuestionar el mundo vital de los estudiantes a la luz de los textos, en un movimiento que recuerda el vaivén de las olas que lamen los pies mientras se camina por la playa,

¹⁷ Ricoeur. Paul, 2002. p. 141.

¹⁸ Ibid p. 53

y que luego vuelven a fundirse con el océano. Asimismo, la filosofía somete la vivencia del sujeto que interpreta a la variación imaginativa suscitada por la multiplicidad de mundos que se abren en los textos. De todas maneras, en uno u otro caso, o en la variedad de propuestas que de hecho han surgido en la reflexión pedagógica y didáctica de la enseñanza de la filosofía, ésta no puede olvidar que su suelo es el mundo de la vida.

BIBLIOGRAFÍA

ARISTÓTELES (1999). *Retórica*. Traducción de Quintín Racionero. Madrid: Gredos.

GADAMER, Hans-Georg (1984). *Verdad y método*. Traducción de Ana Agud y Rafael de Agapito. Salamanca: Sígueme.

GADAMER, Hans-Georg (1992). *Verdad y método II*. Traducción de Manuel Olasagasti. Salamanca: Sígueme.

HEIDEGGER, Martin (1960). *¿Qué es eso de filosofía?* Traducción de Adolfo P. Carpio. Buenos Aires: Sur.

NIETZSCHE, Friedrich (1990). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Traducción de Luis M. Valdés y Teresa Orduña. Madrid: Tecnos.

PERELMAN, Charm (1995). *El imperio retórico*. Traducción de Adolfo León Gómez. Bogotá: Norma.

PRADA, Manuel (2003). "Escritura y lectura. Esbozo de un problema retórico y didáctico". En *Cuestiones de filosofía*. Tunja, Universidad Pedagógica y tecnológica de Colombia, No. 5, Año 2003; pp. 36-46.

RICOEUR, Paul (2003). "Existencia y hermenéutica". En: *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica*. Traducción de Alejandrina Falcón. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica; pp. 9-27.

RICOEUR, Paul (2002). "Fenomenología y hermenéutica: desde Husserl" En: *Del texto a la acción. Ensayos sobre hermenéutica II*. Traducción de Pablo Corona. México, Fondo de Cultura Económica; pp. 39-70.

RICOEUR, Paul (2002). "¿Qué es un texto?". En: *Del texto a la acción. Ensayos sobre hermenéutica II*. Traducción de Pablo Corona. México, Fondo de Cultura Económica; pp. 127-147.

RICOEUR, Paul (2002). "El modelo del texto: la acción significativa considerada como texto". En: *Del texto a la acción. Ensayos sobre hermenéutica II*. Traducción de Pablo Corona. México, Fondo de Cultura Económica; pp. 169-195.

VARGAS GUILLÉN, Germán (2002). *Pensar sobre nosotros mismos*. Bogotá: San Pablo.

VARGAS GUILLÉN, Germán (2003). *Tratado de epistemología*. Bogotá: San Pablo.

