

# *Metáfora, concepto y narración. La historia y la literatura en la enseñanza de la filosofía.*

*Damián Canali (FFyL, UBA)*

---

## › ***A modo de introducción***

Una vez, en ocasión de hacer un balance al momento de cierre de una cursada, un alumno me dijo que una de las cosas que le habían ocurrido con la materia era que estudiando filosofía había tenido que volver sobre el contenido de otras asignaturas, en especial historia y literatura. La frase me dejó sumido en una serie de sensaciones extrañas. Por una parte, sentí algo que podría llamar satisfacción, porque siempre me resultó incómoda la fragmentación del conocimiento propia de la escuela secundaria; por otro lado, quedé preso de cierto desconcierto porque (más allá de cierta vocación/intuición de mi parte) no me quedaba del todo claro qué era lo que yo había hecho (y qué había ocurrido en el ámbito de la clase) para generar esa impresión.

Este trabajo se propone recorrer ese desconcierto, para pensar los posibles contactos entre la historia y la literatura al interior de la clase de filosofía. En ese movimiento, trataremos entonces de problematizar una imagen casi refleja, una intuición habitual en la que historia y literatura suelen ser reducidas o bien a recursos, a meros intermediarios en la transmisión de ciertos conceptos, o bien, como su contrapartida ineludible, se los convierte en objetos de una reflexión que tiene la finalidad (virtuosa) de dilucidarlos, de mostrar la transparencia de una verdad opacada por metáforas o ideologías. De esta manera se nos presentan una serie de interrogantes que parecen frenar esta inercia y acaso reorienten nuestras prácticas: ¿en qué lugar quedan la historia y la literatura cuando se los piensa como recursos didácticos?, ¿cómo pensar la historia, la literatura y la filosofía a la hora de abordar la realidad humana?; ¿se puede hablar de interrogantes históricos o literarios, así como se habla de interrogantes filosóficos?; ¿cuáles son las formas de estos discursos?, ¿cómo se articulan entre sí?, ¿cómo operan en el aula?

Para abordar, provisoriamente, estas preguntas comenzaremos por repensar nuestras concepciones de la historia, la literatura, la filosofía (y su enseñanza), así como sus contactos y distancias, y trataremos de ponerlas en juego en la revisión de una experiencia de clase, a fin de sopesar los límites y las posibilidades de nuestro trabajo.

› ***La filosofía entre la biblioteca y el aula: una cuestión de actitud.***

Muchas veces, nuestro trabajo como docentes de filosofía se ubica en el interior de otras formaciones escolares o profesionales. En esos ámbitos, la filosofía suele ocupar sitios introductorios en instancias iniciales (o incluso preliminares), que determinan la forma en que encaramos su enseñanza (generalmente acuciados por plazos siempre limitados y escasos). En ese marco, se imponen dos preguntas cuyas respuestas quizá se apoyen mutuamente: por un lado, qué aporte hace nuestro trabajo a esas trayectorias, qué elementos/herramientas brinda nuestro trabajo a esa formación; por otra parte (y acaso como sostén de lo anterior) cómo posicionarse ante la disciplina. De manera más o menos explícita todos tomamos una decisión al respecto y en ella muchas veces se pone en juego nuestro derrotero como alumnos (en los distintos niveles de nuestra formación) y como docentes (en los diferentes ámbitos en los que desempeñamos nuestro trabajo). En ese prisma se refractan y fragmentan nuestras experiencias y expectativas y entre esos haces dispersos y re-unidos, entre el alumno que creemos haber sido y el profesor que quisiéramos ser, se deja ver el docente que somos y la filosofía que practicamos.

Esa coyuntura suele abordarse mediante la elaboración de programas que articulan dos perspectivas: un eje histórico y otro problemático. Con frecuencia, sin embargo, lo histórico queda reducido a una simple diacronía y lo problemático a un marco general de temas o regiones disciplinares (el problema metafísico, el gnoseológico, el ético, y así). Las combinaciones son conocidas. Podemos, por ejemplo, hacer foco en una organización “histórica” y presentar una sucesión de periodos en los que predominará una determinada temática. Así, la Antigüedad será metafísica y ética, la Edad Media reelaborará la metafísica clásica para alcanzar una síntesis entre filosofía y religión, la Modernidad será gnoseológica, política y subjetiva y la filosofía contemporánea se dedicará a demoler fundamentos tan ilusorios como opresivos. Por otra parte, si se hace foco en las distintas áreas temáticas, éstas suelen recorrerse diacrónicamente, mostrando lo que se ha dicho o pensado en torno a cada cuestión y el programa presenta así una serie de bucles temporales que no siempre permiten conectar entre sí los diferentes conceptos correspondientes a un mismo período. No se trata, por cierto, de renegar sin más de esta manera de pensar nuestro trabajo, sino de preguntarnos por qué nos resulta coherente (y hasta por momentos natural y evidente), de ver cuál es la representación de la filosofía implícita en ella y de indagar posibles alternativas que apunten a completar sus carencias.

Y acaso esta manera de pensar nuestro quehacer docente hunda sus raíces en nuestra propia formación profesional. Hemos accedido a la filosofía como una sucesión de diferentes “historias” (antigua, medieval, moderna, contemporánea) junto a una serie de áreas temáticas (gnoseología, metafísica, ética, estética, política, epistemología, lógica). Quizá lo atractivo de ambos polos estribe en que brindan un orden para el abordaje de los contenidos trabajados. Un orden que aparece como coextensivo al periodo de trabajo y que rápidamente se traduce en un cronograma, en un horizonte de clases que muchas veces se etiquetan con el nombre de un autor o un tema a trabajar. La

pregunta que se impone, claro, es a quién le sirve este orden. O, mejor, a quién le resulta significativo. ¿A nosotros, que conocemos el final de un camino que hemos recorrido varias veces?, ¿a nuestros alumnos, que pueden prefigurar sus momentos, pero aún no los han experimentado? Es claro que ese orden, diacrónico o problemático, se presenta como la oportunidad de establecer contactos entre las distintas posiciones filosóficas y que muchas veces nuestro trabajo apunta a que nuestros estudiantes puedan crear (y no sólo reconocer) esas conexiones. Pero no es menos cierto que la concepción de la filosofía que está por detrás de esta forma de trabajo puede llevarnos a posiciones un poco esquemáticas y pasivas. En efecto, a veces creo que esa filosofía adquiere la forma de una biblioteca. Se sustancia en una colección de posiciones, más o menos sistemáticas, que organizan la representación de lo real. En esa imagen, que distribuye la filosofía en anaqueles por temas o períodos y que no es del todo falsa porque, al fin y al cabo, los conceptos y sistemas son su materia, el lugar que queda a estudiantes y docentes suele ser reducido al de meros transmisores y receptores del saber ajeno. Cuando los conceptos empiezan a ser reemplazados por nombres (Kant, Nietzsche, Platón, Deleuze), cuando esos mismos nombres devienen adjetivos (socrático, aristotélico, cartesiano...), algo se ha perdido en el camino y lejos de ser la señal de un aprendizaje aparecen como la mimesis de una erudición vacía.

Qué hacer, entonces. Tal vez se trate de volver a pensar esos dos rasgos de la filosofía: su carácter histórico (para ir más allá de una simple sucesión diacrónica) y su carácter problemático (para ir más allá de la mera distinción temática). Acaso así, la filosofía que enseñemos vaya más allá de algunos conceptos y sistemas para abordar las actitudes que los generaron.

### › ***Tradiciones y coyunturas: la filosofía como práctica histórica.***

Como toda actividad humana, la filosofía no puede evadirse de la historia, ésta la atraviesa para acicatearla, interpelarla y demandar su intervención. Decir entonces que la filosofía es histórica es algo más que pensar sus escuelas y sistemas en un orden cronológico. Se trata antes bien de un encuentro en el que se articulan los vínculos con una cierta tradición de pensamiento y la pertenencia a un presente que hace emerger un conjunto de interrogantes. Así, una práctica filosófica genuina se juega en la tensión entre esas preguntas que problematizan su entorno y los conceptos que, desde la tradición, orientarían una respuesta. Cuando esa tensión crece, y las herencias no alcanzan, la filosofía deviene creación conceptual<sup>1</sup>.

Tradición y situación, entonces, como las dos caras de la historicidad filosófica, hilvanadas por una tensión que hace surgir nuevos conceptos. Claudia Mársico ha presentado la noción de *zona de*

---

<sup>1</sup> Gilles Deleuze y Felix Guattari, *¿Qué es la filosofía?*

*tensión dialógica*<sup>2</sup> (ZTD), como una alternativa a una lectura lineal y evolutiva de la historia de la filosofía. Creo que esta noción puede ser de utilidad a la hora de precisar aquello que hace de la filosofía una práctica histórica. Una ZTD estaría constituida por una suerte de escenario en el que cada actor presenta su posición ante los demás en torno a uno o varios problemas que se pretenden resolver. La zona aparece entonces como un entramado de problemas y de tesis que pretenden resolverlos. La tensión dialógica surge del intercambio crítico entre las distintas posiciones (que puede ir desde las diferencias superficiales hasta la polémica más explícita o incluso el sutil silenciamiento de la posición del adversario). En la que cada uno sostiene su postura a la vez que se defiende de las críticas de los adversarios. Desde esta perspectiva, un sistema filosófico es, antes que un producto individual o la sedimentación de una serie de influencias, un emergente de esta red de intercambios críticos.

Estas coordenadas nos brindan algunos elementos para pensar el carácter histórico de la filosofía. En primer lugar, como señala Mársico, esta red de tesis en conflicto recupera los rasgos de un imaginario y nos brinda la tónica de un entorno histórico. De esto se desprende, entonces, que un posicionamiento adecuado ante un determinado período sería preguntarnos qué zonas de tensión la organizan y en que zona se inscribe la posición de un determinado autor. Por otra parte, a la vez que se evita caer en una exégesis interna y cerrada de un autor y su obra, tampoco se cae en el otro extremo de reducir lo histórico a una mera contextualización, un trasfondo decorativo e introductorio que rápidamente es dejado de lado.

Ahora bien, ¿cómo poner estas nociones al servicio de la enseñanza de la filosofía?, ¿cómo hacerlo, además, en contextos como los descriptos más arriba, es decir, en formaciones en las que la filosofía cumple un rol complementario junto a otras disciplinas? En su propuesta, Mársico aborda ZTD propias de la filosofía antigua, pero señala que esta noción puede aplicarse a otros momentos de la historia de la filosofía, para, de esta manera, discutir la idea tradicional de la perennidad de los problemas filosóficos. Si los problemas persisten, indica, lo que cambia son las ZTD que se articulan en torno a ellos para darles sentidos en una determinada coyuntura<sup>3</sup>. Las ZTD permiten incluso repensar el escenario actual de la vida académica en el ámbito de las humanidades. Sin embargo, creemos que al proponer esta noción como instrumento didácticamente innovador, se pone el acento en la enseñanza de la filosofía como formación profesional específica. En ese caso el contenido de una ZTD está dado por las diferentes posiciones teóricas en conflicto al interior del campo filosófico (las discusiones críticas en torno a la teoría platónica de las ideas, por ejemplo). Si, por el contrario, tratamos de pensar esta categoría para renovar la enseñanza de la filosofía en otros ámbitos y niveles educativos (secundarios o superior) acaso podamos incluir en su contenido no sólo otras posiciones teóricas específicamente filosóficas, sino ver cómo éstas circulan entre, y

---

2 Mársico, Claudia, *Zonas de tensión dialógica. Perspectivas para la enseñanza de la filosofía griega*, Bs As. Libros del Zorzal, 2010, pp. 33-40.

3 Idem. p.35.

dialogan con, otros discursos (científicos, políticos, económicos, artísticos) que son socialmente relevantes en un contexto determinado y que, en su articulación permitirían, como se señalaba más arriba, recuperar un imaginario.

Pensemos, por ejemplo, en una obra como *El discurso del método*. Tradicionalmente considerada como el umbral de la filosofía moderna, hace sistema con las *Meditaciones metafísicas*, hacia las que vuelve como una suerte a la vez de metadiscurso y anticipación propedéutica. El idealismo cartesiano suele presentarse así como una ruptura radical con la filosofía anterior de la que emerge la subjetividad como nuevo fundamento de la reflexión. Pensar esta obra al interior de una ZTD implicaría recorrer las objeciones suscitadas por las *Meditaciones* así como las respuestas cartesianas y ver además las continuidades y rupturas entre la posición cartesiana y posiciones teóricas posteriores en torno al problema gnoseológico de los fundamentos del conocimiento, así como la cuestión ontológica en torno al concepto de metafísica. Ahora bien, si pensamos la posición cartesiana desde una perspectiva un poco más amplia, podríamos considerarla como el emergente de un proceso en el que se juega la constitución de la mentalidad burguesa como fenómeno moderno. En ese proceso, la reflexión filosófica puede ser pensada como una práctica cultural a la par de otras (desarrollos urbanos, procesos económicos, investigaciones científicas, organizaciones políticas) junto con los cuales contribuye a delinear los rasgos de esa mentalidad (su individualismo, su pragmatismo, su empirismo, etc.).

Desde esta perspectiva, acaso la literatura permita evidenciar los problemas en torno a los cuales giran las posiciones en disputa y sea un medio adecuado para apropiarnos de los interrogantes que articulan una ZTD. En lo que sigue trataremos de pensar el texto literario como dispositivo filosófico.

### › ***El texto literario como dispositivo filosófico.***

En “Política de la literatura”<sup>4</sup>, Jacques Rancière trata de pensar el carácter político de la literatura francesa del s. XIX y se centra, para ello, en los rasgos formales del realismo. Rancière comienza por considerar la política como configuración de una forma específica de comunidad “La política es la constitución de una esfera de experiencia específica donde se postula que ciertos objetos son comunes y se considera que ciertos sujetos son capaces de designar tales objetos y de argumentar sobre su tema”<sup>5</sup>. Se puede hablar de una política de la literatura “como tal”, en función de su *modo* de intervención en el recorte de los objetos que forman un mundo común, de los sujetos que lo pueblan y de los poderes que éstos tienen de verlo. En este sentido, el realismo decimonónico

---

4 Rancière, Jacques, “Política de la literatura” en *Política de la literatura*, Bs. As. Libros del Zorzal, 2011, pp.15-55.

5 Idem. p.15.

rompería con una forma tradicional de representación en la que se encontraban implícitas una serie de jerarquías sociales y culturales en tanto que lugares de enunciación.

La propuesta de Rancière, nos mueve a arriesgar una pregunta: ¿podríamos hablar también de una filosofía de la literatura? No se trata de convertir a la literatura en objeto de la reflexión filosófica, sino, siguiendo el gesto de Rancière, de advertir en sus formas ciertos rasgos que pudiéramos considerar filosóficos. Si, como hemos dicho más arriba, la filosofía es creación conceptual al interior de una cierta coyuntura, podemos decir que la aparición de estos conceptos busca abordar una disconformidad inicial. Señala una distancia con una manera habitual de *percibir* lo real. Y elijo el verbo “percibir” en lugar de “representar”, o del más clásico “pensar”, porque me parece que es precisamente allí, en sus efectos sobre la percepción (en lo que ésta puede tener a la vez de intelectual, de sensible y de emocional) donde literatura y filosofía parecen encontrarse.

En efecto, el formalismo ruso, una de las primeras escuelas de crítica literaria, ha señalado al extrañamiento como la cualidad propia de la literatura. Dice Victor Shklovski :

“Para dar sensación de vida, para sentir los objetos, para percibir que la piedra es piedra, existe eso que se llama arte. La finalidad del arte es dar una sensación del objeto como visión y no como reconocimiento. (...) *El arte es un medio de experimentar el devenir del objeto, lo que ya está “realizado” no interesa para el arte*”<sup>6</sup>

La literatura en tanto que arte, busca entonces desautomatizar nuestra percepción, desmontar el reconocimiento de lo ya sabido para que las cosas aparezcan ante nosotros como vistas por primera vez. ¿No es éste acaso el gesto inaugural de toda filosofía? La filosofía de la literatura aparece así como crítica radical de nuestra percepción. Una crítica que puede ser estética en sus inicios, al señalar el desgaste de una cierta forma de sentir el mundo, pero que inmediatamente demanda nuevos conceptos que den cuenta de ese desconcierto. Una crítica entonces, que puede interrogar a diferentes niveles: político, metafísico, ético; pero que lejos de llevarnos tan sólo al planteo de una temática general (“el problema gnoseológico”, por ejemplo), focaliza una situación específica que requiere ser indagada. Así, por ejemplo, “Funes el memorioso” ubica el tema del conocimiento en un plano más específico y nos convoca a pensar la relación entre memoria, olvido e identidad

### ➤ ***A modo de conclusión: en torno a la noción de recurso didáctico.***

Hemos señalado más arriba que el uso tradicional de la noción de recurso didáctico lo reduce, en el caso de la enseñanza de la filosofía, a una suerte de ilustración de conceptos y nociones ajenas a esos mismos materiales. Como hemos visto, esto supone una serie de supuestos en relación con la

---

<sup>6</sup> Shklovski, Victor “El arte como artificio” en Todorov, Z. La teoría literaria de los formalistas rusos, Bs.As. Siglo XXI, 1991, p.60

filosofía y su enseñanza. Por un lado, atribuir a la reflexión filosófica una suerte de preeminencia trascendental; por el otro, pensar su enseñanza como una mera transmisión.

Ahora bien, podríamos sostener que una enseñanza filosófica de la filosofía no centraría tanto su atención en la transmisión de conceptos como en la motivación que abriera interrogantes y convocara tanto a la creación conceptual como a la aplicación concreta del bagaje heredado de la tradición filosófica. Si enseñar filosofía es motivar a pensar, movilizar la confianza en la propia voz, entonces los recursos ya no serían *didácticos* (transmisores e intermediarios) sino *filosóficos* (detonantes e iniciadores). Un cuento, una novela, una poesía o una reconstrucción histórica son una puerta a un mundo de interrogantes y la posibilidad de un encuentro fructífero y auténtico con nuestros alumnos.

## **Bibliografía**

Deleuze, G. y Guattari, F. (1997) *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.

Mársico, C. (2010) *Zonas de tensión dialógica. Perspectivas para la enseñanza de la filosofía griega*, Bs. As.: Libros del Zorzal.

Rancière, J. (2011), "Política de la literatura" en *Política de la literatura*. Bs. As.: Libros del Zorzal, pp.15-55.

Shklovski, Victor (1991) "El arte como artificio" en Todorov, Z. *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. Bs.As.: Siglo XXI, pp.55-70.