

La praxis filosófica en el marco institucional

*Elena Teresa José **

*Roxana Eleonora Ortín **

Resumen

En este trabajo intentamos identificar algunas de las actividades que realiza un profesional de filosofía en el marco de una institución educativa. Haremos referencia a algunas prácticas filosóficas tales como: docencia, producción filosófica (investigación y publicación), tareas extrafilosóficas (de gestión, de gobierno, de generación de eventos). De acuerdo con esto, se abrirán interrogantes respecto de si las instituciones juegan un papel favorable o desfavorable para el desarrollo de la actividad filosófica.

Palabras clave

filosofía – praxis filosófica – institución educativa – enseñanza – investigación – publicación – Academia – Ágora – tareas extrafilosóficas.

The philosophical praxis in institutional contexts

Abstract

In this work we intend to identify some of the activities carried out by a philosophy professional within an educational institution. We will refer to some philosophical practices such as teaching, philosophical production, (research work and publications), extra philosophical work, (management, direction, organization of academic events). The work will question if institutions play a favourable or unfavourable role for the philosophical activity.

Key-words

Philosophy – Philosophical praxis – Educational institution – Teaching – Research – Publication – Academy – Agora – Extra philosophical work.

1

1- La filosofía y las instituciones educativas

Generalmente, la Filosofía se mantuvo ligada a Instituciones y más especialmente a Instituciones educativas: la Academia, el Liceo, el Jardín, el Gimnasio, el Convento, los Institutos, las Universidades.

También estuvo relacionada –y lo sigue estando– con la imagen del Maestro y los discípulos, profesores y alumnos, seguidores de conspicuos representantes de una línea, sistema o tendencia, lo cual implica siempre una comunidad de aprendizaje formal o no-formal.

*U.N.Sa.

Vamos a dar algunos ejemplos –muy conocidos por cierto– con el propósito de ilustrar lo que afirmamos.

Sócrates, según dicen, discípulo de Arquélao de Mileto, quien a la vez era discípulo de Anaxágoras, aprendió de Arquélao las doctrinas físicas de los filósofos jonios.

Platón, discípulo de Sócrates funda la Academia, que se convierte rápidamente en un gran centro de enseñanza e investigación. También se registra que Cratilo fue maestro de **Platón**, antes de que éste conociera a Sócrates. A la vez Cratilo fue un seguidor de **Heráclito**, razón por la cual Platón tenía un buen conocimiento de las tesis heraclíteas.

Aristóteles, que no conoció personalmente a Sócrates, pero que había oído hablar de él a su maestro Platón, lo nombra unas cuarenta veces en sus obras. Aristóteles ingresa a la Academia platónica y permanece en ella 20 años, hasta la muerte de Platón, pero luego funda su propia escuela, el Liceo. A la muerte de Aristóteles, le sucedió en la dirección del Liceo Teofrasto, su discípulo preferido. Además, Aristóteles fue preceptor de Alejandro Magno.

San Agustín, cuando llega a Tagaste en el 388, funda un monasterio y escribe *El maestro*, un diálogo didáctico.

Santo Tomás, que fue el discípulo predilecto de Alberto Magno, inicia su labor como profesor y enseña en distintos lugares de Italia y Francia.

Locke, Kant, Hegel fueron profesores universitarios. Este último, dice haber tenido que ser un pedagogo filósofo. Se desempeñó como preceptor, Director del Gimnasio, Asesor en materia educativa del Gobierno Prusiano

Nietzsche, Husserl y Heidegger ocuparon cargos como catedráticos universitarios.

Otro tanto podemos decir de **Russell**, que fue profesor de lógica en el Trinity College, puesto creado por **Whitehead**, para que Russell continuara la labor iniciada con los Principia Matemática, dato que resulta bastante interesante.

Foucault, Wittgenstein, Rorty y muchos otros de los que han pasado a la Historia han enseñado o enseñan Filosofía en Universidades.

Casos atípicos dentro de este panorama son **Descartes y Spinoza**.

Descartes nace en el seno de una familia imbricada en la pequeña nobleza y su subsistencia económica estuvo garantizada gracias al patrimonio familiar, sobre todo desde los 25 años de edad, cuando la liquidación de la herencia le permitió darse cuenta de que podía vivir de rentas durante el resto de su vida. Sin preocupaciones económicas, tiene todo el tiempo libre para dedicarlo a la reflexión filosófica.

Distinta situación le toca a **Baruch Spinoza**, quien sufre muchas adversidades en su vida. En 1656 es expulsado de la Sinagoga. Se dedica a pulir lentes y con este oficio, y una pensión, se gana la vida. Pese a un clima que cada vez siente más hostil, rechaza la invitación que le hacen para ser profesor en Heidelberg a fin de que ocupe una cátedra de filosofía, dado que el precio suponía la renuncia a su libertad de pensar y escribir.

Entonces –salvo excepciones– la actividad filosófica está indudablemente mixturada con la historia de las instituciones educativas y las teorías educativas estrechamente ligadas al pensamiento filosófico. Sin embargo, la producción filosófica sobre la educación y sobre la enseñanza de la Filosofía es escasa si la comparamos con otras ramas de la Filosofía.¹

1- Esto que afirmamos es fácilmente constatable en cualquier Historia de la Filosofía y/o Diccionario de Filosofía.

2- La praxis filosófica en la enseñanza

Dice Parain: “Una filosofía se mide también por su manera de comunicarse, la nuestra (la occidental) se enseña. O, más bien, ha llegado a creer que su vocación es la de ser enseñada. Una larga tradición la ha venido preparando para ello: la Academia, el Liceo, las universidades de la edad media. Sin embargo Sócrates prefería la conversación y la discusión. Descartes y Leibniz no fueron profesores. Sólo a partir de Kant lo han sido casi todos los grandes filósofos de Occidente. Y, en un cierto sentido, con toda razón. La enseñanza es una actitud democrática” (Parain, 1972:7).

A lo largo de su carrera y en el inicio de la práctica docente, el estudiante de filosofía va configurando su identidad como “profesor”. Sin embargo suele mediar una gran distancia entre lo que allí se aprende y la práctica real de la docencia. El filósofo Michel Onfray dice “cuando tuve que hacer el papel de Sócrates, y me soltaron frente a una clase como a un cristiano de las catacumbas frente a los leones (...) mi pregunta era: ¿cómo debo estar frente a ellos? (Onfray, 1999: 75)

La docencia tiene un importante lugar en el horizonte laboral de un egresado de una carrera de filosofía. Tanto si realizó el profesorado como si optó por la licenciatura.

Las carreras que ofrecen el título de “Profesor” incluyen en sus planes de estudio un importante espacio curricular para materias pedagógicas.

El cursado de estas materias permite una aproximación al conocimiento del funcionamiento y de las normativas que rigen la institución, de las pautas generales relativas a objetivos, recursos, métodos, técnicas, selección y secuenciación de contenidos, actitudes y procedimientos. Gran parte del trabajo del docente debe acomodarse a esos parámetros. Pero uno de los problemas que se plantean al respecto, es cuánto se sacrifica de lo específicamente filosófico y de la posibilidad de filosofar, cuando su práctica debe encuadrarse en los cánones institucionales.

A propósito de esto comentaremos el capítulo: “Sócrates en el matadero” que forma parte del libro *El deseo de ser un volcán* del filósofo francés Michel Onfray. Allí, de modo muy irónico, este autor realiza una caricatura de lo que le sucede a Sócrates, o sea al filósofo, cuando deja el Pireo, el ágora y los banquetes (los habitats naturales de la filosofía) y comienza el penoso ciclo lectivo en una institución (en este caso de nivel secundario). ¡Pobre Sócrates! durante nueve meses deberá ajustarse a los programas oficiales, a las directivas del ministerio y el abordaje de autores y textos se convertirá en un fin en sí mismo. Onfray señala que estas pautas rigen sobre lo que hay que hacer, lo que hay que decir, sobre cómo hay que hacerlo y cómo decirlo.

Las directivas ministeriales no consideran a los alumnos reales. No sabe si éstos “(...) sucumben después de tres minutos de conceptualización, si desarrollan alguna alergia cutánea, respiratoria o cardíaca en presencia de autores esenciales o textos fundadores” (Onfray, 1999: 51)

En este contexto, los alumnos soportan sus clases con la pasión de una víctima por su verdugo. La filosofía es para ellos algo irrelevante y sin ningún significado para sus proyectos vitales. En general, los estudiantes se preparan para oficios o profesiones que no predisponen a la filosofía, ni la requieren.

“Sócrates vende su saber en un liceo donde lo han contratado por la menor cantidad de dracmas posible y la mayor docilidad pensable” (Onfray, 1999: 48)

Onfray muestra una faceta muy dura de la actividad filosófica, el destino de Sócrates, en circunstancias como las que narra, es el matadero; el filósofo sucumbe ante el designio institucional. Sabemos que esto que se describe puede ser así, o que a veces es así. La pregunta que se impone es ¿necesariamente esto es así?, ¿la enseñanza de la filosofía en el marco de la institución está condenada a eso?

El título del libro de Onfray “**El deseo de ser un volcán**” es sugestivo. Nos preguntamos: ¿qué es lo que quiere alguien que desea ser un volcán? Seguramente que no debe ser poca cosa, pero veamos de qué se trata.

A Sócrates le gustaría decir a los funcionarios del Ministerio que “*él ama la filosofía, y que sus alumnos se entusiasmarían más si eventualmente la materia estuviera pensada para ellos y no para los pedagogos que discuten hasta el cansancio en las comisiones ad hoc. Le gustaría explicarle que lo que le importa es la realidad (...) que la filosofía no es solamente enseñanza de doctrinas y lectura de grandes autores; que puede ser una propuesta y una actitud con respecto al mundo, a los demás, a la realidad. Sócrates aspira a la reconciliación de su arte con la vida*” (Onfray, 1999: 52).

Considera que “*(...) la incurable melancolía en la que se mueven los alumnos tiene su raíz en la complacencia casi generalizada de los pensadores o educadores en dirección a la negatividad y la sospecha, en el silencio que ofrecen como única respuesta a la pregunta que los estudiantes hacen y se hacen sobre el sentido de la vida, en la falta de alternativa que encuentran frente al nihilismo de la época, en la incapacidad de captar la naturaleza de la realidad que es la suya, en el pesimismo que los rodea cuando expresan entusiasmo, pasión, deseos. Cuando desbordan de vida, les quieren imponer la castración, la sumisión, la obediencia. Se supone que deben formar hombres libres pero fabrican esclavos*” (Onfray, 1999: 53).

Hay que terminar con la posición de quienes tienen “*(...) la ilusión de ser parientes de los filósofos que enseñan, ya que no están hechos del mismo material. Se equivocan al suponer que el trabajo de los profesores de filosofía consiste en fabricar sus propios clones, que a su vez enseñarán a los que están destinados a engrosar las filas de los funcionarios de la materia. La filosofía es arte de vivir, o no merece ni una hora de esfuerzo. Es por una desviación que se ve confinada a cuestiones ociosas, que sólo constituyen un desafío para los especialistas felices de haberla arrojado completamente, o casi, en un ghetto*”. (Onfray, 1999: 56)

Hemos considerado que el comentario del texto de Onfray pone de relieve muchos de los aspectos problemáticos de la enseñanza de la filosofía en el marco de una institución: la apatía de docentes y alumnos, los aspectos formales o externos que un docente debe respetar, los programas oficiales, los contenidos mínimos, los objetivos institucionales, los plazos de entrega de los informes, las evaluaciones, etc.. Sin embargo, la imagen del volcán puede ser una buena figura para referirnos a la educación y también para la filosofía, ya que en ambas hay algo de volcánico que cada tanto se aviva. Sabemos que no es un problema menor insertar a los volcanes en las instituciones y lo que hay que procurar es que no se apaguen.

Consideramos asimismo que en el ejercicio de la docencia algunas cuestiones se realizan mecánicamente, de modo tal que terminamos no advirtiéndolas, se tornan invisibles. En nuestras representaciones y objetivos, hablamos puntualmente de la intrínseca relación entre filosofía y logos, razón, pensamiento, crítica y esto se puede convertir más en “lugares comunes” que en afirmaciones razonadas, concientes y factibles.

Por ejemplo, en *La declaración de París* por la filosofía encontramos frases tales como:

- *“Consideramos que la práctica de la filosofía, la cual no excluye idea alguna de la libre discusión e intenta establecer la exacta definición de los conceptos usados para verificar la validez de los razonamientos y examinar detalladamente los argumentos de otros, capacita a los individuos para aprender a pensar independientemente.*
- *Enfatizamos que la enseñanza de la filosofía promueve la apertura mental, la responsabilidad cívica, la comprensión y la tolerancia entre los individuos y los grupos.*

- **Reafirmamos que la educación filosófica, al formar gente pensante y mentalmente independiente capaz de resistir diversas formas de propaganda, fanatismo, exclusión e intolerancia, contribuye a la paz y prepara a las personas para asumir sus responsabilidades en relación a los grandes temas del mundo contemporáneo, particularmente en el campo de la ética.**
- **Consideramos que el desarrollo de la reflexión filosófica, en la educación y la vida cultural, realiza una gran contribución a la formación de ciudadanos, mediante el ejercicio de la capacidad del juicio, la cual es fundamental en cualquier democracia".** (Pol Droit-Roger, 1995: 19-20).

Afirmaciones como las que señalamos son habituales en los programas de las asignaturas filosóficas y es una cuestión a la que, en general, no se le presta demasiada atención. Planteadas las cosas de este modo parecería que "la filosofía es la disciplina que enseña a pensar", lo que podría implicar que si uno quiere pensar debe estudiar filosofía. Decir que la filosofía enseña a pensar suena ambicioso. En todo caso tendríamos que aclarar **cómo** se piensa en filosofía y **qué** es lo que se piensa.

Creemos que de tanto decirlo y escribirlo como objetivos dejamos de tenerlos en cuenta y procedemos de forma mecánica. Observamos que en el ejercicio de la enseñanza de la filosofía media una gran distancia entre estas representaciones y lo que efectivamente sucede en las clases. Proponemos a nuestros alumnos consignas tales como: que analice, critique, compare, justifique, argumente, problematice, formule hipótesis, ejemplifique, identifique supuestos, etc. Es decir planteamos una serie de actividades relacionadas con el pensar pero que no pueden ser resueltas por los estudiantes en cuanto no cuentan con elementos teóricos para identificar, de modo preciso, el tipo de tarea que solicitamos. Habría que observar también en qué medida los mismos docentes ponemos en práctica, durante las clases, consignas como las mencionadas.

Es interesante también observar lo que hacemos cuando evaluamos y qué es lo que evaluamos.

El segundo punto se vincula con la importancia que le concedemos a la educación y nuestra actitud respecto de esto. ¿Cuán convencidos estamos como docentes del valor de nuestra tarea? ¿qué creemos que hacemos cuando damos clases? ¿qué es lo que pensamos o esperamos que produzca nuestra tarea? Son preguntas muy delicadas. Un aspecto que tal vez habría que profundizar es el impacto que reciben los alumnos cuando perciben que el docente a cargo de la asignatura es un pesimista o una persona vencida.

¿Qué pensamos de la felicidad? ¿Qué pensamos de la derrota, de la victoria? Hoy, cuando la gente habla de un final feliz, lo considera una mera condescendencia hacia el público o un recurso comercial; lo consideran artificioso. Pero durante siglos los hombres fueron capaces de creer sinceramente en la felicidad y en la victoria, aunque sentían la imprescindible dignidad de la derrota. (...) Bien, hoy, si se emprende una aventura, sabemos que acabará en fracaso. (...) Es decir, no podemos creer de verdad en la felicidad y en el triunfo. Y quizá ésta sea una de las miserias de nuestro tiempo. (Borges, J.L.; 2001: 67-68).

3- Los profesionales de filosofía en relación con la producción filosófica. Investigación y publicación

Sin lugar a dudas un profesional de la Filosofía en la Academia es juzgado en gran medida por su producción filosófica, es decir por la cantidad y calidad de sus investigaciones, y en lo que respecta a la calidad se evalúa si lo publicado es serio.

Actualmente, según los parámetros estándares, las publicaciones más valiosas son las internacionales especializadas, que tienen pruebas de arbitraje y cuentan con bibliografía en el idioma original del tema investigado.

Y a propósito de la codificación **serio / poco serio**, el artículo editorial de la Revista de Filosofía "Adef", Vol. XV, N° 2 da cuenta de que esta categorización cobra vigencia en la vida institucional argentina a partir de 1984, categoría que no estaba vigente en la universidad de la dictadura en la que el control ideológico se imponía sobre cualquier otra pauta de control de calidad, ni en la universidad de la década del 70, en la que estaba vigente el par **revolucionario / reaccionario o progresista / reaccionario**.

Sin embargo, dice el citado artículo -y nosotras compartimos la opinión- que de la época en que se introdujo este modelo de "seriedad académica" se sacó algo importante, ya que en Argentina tuvo un papel decisivo: supo romper definitivamente con la tradición ágrafa, que encumbraba a los profesores por sus clases magistrales, sin necesidad de que una obra publicada respaldara su prestigio.

Con el Programa de Incentivos a la Investigación, proliferaron los/as investigadores/as y por ende las investigaciones, por lo menos en lo que a cantidad se refiere, y se instauró una tradición en la presentación de programas y proyectos de investigación.

Sin embargo, también hay que decir que la investigación en Filosofía se ha vuelto cada vez más una tarea de comentarios de los autores famosos y si bien es cierto que puede haber novedad, aporte y utilidad en la escritura, hay cada vez menor originalidad.

Existe un abuso en comentar o reescribir lo que dijeron los otros, citar, glosar, criticar y es así que las bibliotecas están más llenas de escritos acerca de lo que dicen los otros que acerca lo pensamos por nosotros/as mismos/as y acerca de la realidad que nos toca vivir.

Basta una rápida mirada a cualquier programa de eventos filosóficos, para darnos cuenta de que la inmensa mayoría de las ponencias versan en torno a interpretaciones sobre algún autor, o comentarios a interpretaciones sobre algún autor.

Incluso hay evaluadores/as que consideran que es más "serio" pensar desde los marcos teóricos de un famoso, que desde nosotros/as mismos/as, aunque fundamentemos debidamente nuestras aseveraciones. En una palabra, se fomenta más la erudición que la creatividad.

Como dice Zavadviker (2.000), la mayor parte de la producción filosófica universitaria está dedicada a recapitular hasta el hartazgo las ideas vertidas por los pensadores célebres. Hay un gran respeto por la tradición, pero no se continúa con ella, que sí aspiraba al conocimiento del mundo, al develamiento de sus misterios.

Se pasó de pretender explicar el mundo a pretender explicar lo que los grandes filósofos dijeron de él. Si todo discursar teórico tiene por objeto la búsqueda de alguna verdad, la verdad que busca hoy el investigador en filosofía es la correspondencia de sus afirmaciones con el texto que está estudiando, no con el mundo. Así, por ejemplo, pertenecen típicamente a la actividad filosófica tradicional afirmaciones tales como la célebre sentencia de Aristóteles "*el hombre es un animal político*", mientras que las afirmaciones que abundan hoy en día en los libros de filosofía tienen más bien una estructura similar a "*según Aristóteles, el hombre es un animal político*" o "*el hombre aristotélico es un animal político*". La primera de estas proposiciones es verdadera o falsa si refleja o no un aspecto propio de la condición humana -su politicidad-, mientras que las otras dos son verdaderas porque en efecto Aristóteles concibió al hombre de esta manera y no se corrobora con la realidad, sino con la escritura de Aristóteles.

Nos parece totalmente legítimo defender, para seguir con el ejemplo anterior, una tesis como "*el hombre es un animal político*" mientras quien la sostenga la crea verdadera y sea capaz de argumentar en favor de ella.

También nos preguntamos si la “seriedad” de las investigaciones tiene que ver con la índole de la temática o con la fundamentación que se hace para sostener una tesis.

Al respecto, creemos que también hay una serie de prejuicios y hay quienes hablan de “filosofía mayor” y “filosofía menor”, en la que los temas de investigación acerca de la enseñanza de la filosofía, caen en la división más desvalorizada respecto a otras ramas como la Metafísica, la Ética o la Filosofía de la Ciencia, por ejemplo, aunque quienes sostengan esto se dediquen justamente a enseñar Filosofía.

Respecto de esta cuestión Walter Kohan (Kohan, 2004: 113) dice que hay un mito que atraviesa la enseñanza de la Filosofía. Según ese mito, hay una filosofía seria, rigurosa, erudita y una filosofía liviana, banal e informal. Estas dos filosofías tienen formas de expresión claramente diferenciadas. La primera, la Filosofía con mayúsculas, es transmitida por medio de libros, preferentemente en lenguajes técnicos y abstractos, pues mientras más compleja es la lógica de un pensamiento, más difícil y hermética se hace la lógica de su transmisión. Al contrario, la Filosofía menor sería presentada en forma de cartas, entrevistas, videos, filmes u otras formas de soporte más débiles. Las dos formas tendrían también sus lenguas específicas: griego, alemán, francés o inglés para la primera; portugués, español y otras lenguas menores para la segunda. Si la Filosofía adulta, para iniciados, tiene nombres propios indiscutibles (como Aristóteles, Descartes o Kant) la filosofía para niños, para principiantes o la producida por personas poco conocidas como Antifonte, Jacotot o un Silva brasileiro, pertenecen a la segunda categoría. La Filosofía mayor, claro está, también tiene sus instituciones propias, sobre todo circula en Universidades como Oxford, Heidelberg o Princeton.

Sin duda, en lo que respecta a investigaciones, los que nos dedicamos a investigar sobre la enseñanza de la Filosofía, estaríamos haciendo, según el mito, una Filosofía menor, como si un cuerpo de conocimientos fuese más novedoso, riguroso o talentoso por el tema que trate, que por el discurso que se elabore en el tratamiento del tema.

4- Tareas extra filosóficas en la institución

Bruno Latour incursiona en el campo de la **Antropología de la Ciencia**. Desde ese marco trata de indagar, no lo que el científico dice que hace, sino lo que efectivamente hace.

Con este objetivo, se instala a observar lo que hacen los científicos del mismo modo como otro antropólogo observa una comunidad aborígen. Desde esa perspectiva aparecerán en su análisis una serie de variables y de prácticas “extracientíficas” (políticas, económicas, etc.) que son las que, en definitiva, sostienen lo que llamamos “ciencia”. Algo de esto se manifiesta en el siguiente ejemplo:

Latour compara la actividad cotidiana de una científica en un laboratorio californiano puntero, con la del director del laboratorio, al que llama “el jefe”. La científica se considera interesada en el desarrollo de la ciencia pura y desinteresada por las cuestiones políticas o sociales más amplias. Trata de distanciarse del gobierno y de la industria para concentrarse en la investigación pura. En contraposición, el jefe está constantemente envuelto en la actividad política a todos los niveles, lo que con frecuencia le gana el desprecio de la científica.

El ejemplo de Latour trata de la investigación de una nueva sustancia, la pandorina, que promete tener gran importancia en fisiología. La lista de actividades en que se ve envuelto el jefe, durante una semana típica, incluye lo siguiente: negociaciones con las principales compañías farmacéuticas sobre posibles patentes de la pandorina; reunión con el ministro de Sanidad francés en la que se discute la posibilidad de abrir un nuevo laboratorio en Francia; reunión en la Academia Nacional de Ciencias, en la que el jefe argumenta a favor de la necesidad de una nueva subsección; asistencia a una reunión del

comité de la revista *Endocrinology* en la que exige que se dé más espacio a su área y se queja de los inadecuados árbitros que saben poco de su disciplina; visita al matadero local, donde se discute la posibilidad de decapitar las ovejas de modo que se dañe menos el hipotálamo; reunión curricular en la universidad, donde el jefe propone un nuevo plan de estudios que exija más conocimientos de biología molecular y ciencia de la computación; discusión con un científico sueco sobre los instrumentos para detectar péptidos que ha ideado recientemente y las posibles estrategias para su desarrollo; y una solicitud de fondos a la Asociación de Diabéticos.

Sigamos luego a Latour prestando nuestra atención al trabajo que desarrolla la científica en el laboratorio, poco tiempo después. Vemos que ha conseguido emplear un nuevo técnico gracias a la ayuda de la Sociedad de Diabéticos, y tiene dos nuevos estudiantes de licenciatura, que han entrado en su campo gracias a los nuevos cursos ideados por el jefe. Su investigación se ha visto beneficiada por las muestras más limpias de hipotálamos que recibe del matadero y por el nuevo instrumental, sumamente sensible, adquirido recientemente en Suecia, que aumenta su capacidad para detectar al minuto huellas de pandorina en el cerebro. Sus resultados preliminares se publican en la nueva sección de *Endocrinology*. Contempla la posibilidad de aceptar un puesto para montar un nuevo laboratorio en Francia que le ha ofrecido el gobierno francés.

En la medida en que la científica de la muy creíble historia de Latour se considera dedicada a la ciencia pura, sin preocuparse de cuestiones políticas o sociales más amplias, está equivocada. La satisfacción de las condiciones materiales, que constituye una precondition de que se efectúe su investigación, sólo se consigue como resultado de la actividad política que implica una serie de intereses sociales, como ilustran las actividades del jefe (Chalmers, 1992: 154-156).

Cambiemos de ámbito, pasemos al campo filosófico: ¿qué hace un filósofo cuando trabaja? Convengamos que en este caso estamos usando el término “filósofo” como equivalente a profesional de la filosofía, a alguien que acredita competencia académica en un campo del conocimiento. ¿Cómo responder a esta cuestión?

De modo similar al caso que plantea Bruno Latour observamos que el quehacer filosófico en el marco de una institución implica una serie de prácticas que exceden y no parecerían guardar relación con lo que el Ministerio de Educación acredita como las incumbencias de un profesor o licenciado en Filosofía.

Efectivamente, quienes trabajamos en instituciones como las universitarias, tuvimos que aprender que nuestra tarea no se limita a la enseñanza y a la investigación, sino que hay que manejar y también generar condiciones de posibilidad para el trabajo filosófico. Para que esto sea más claro:

- Las actividades que se cumplen como extensión de funciones y en este caso aludimos a las de tipo administrativo y de gobierno universitario. Por ejemplo: la participación en la Comisión de la Escuela de Filosofía o Junta Departamental o como se llame, como consejeros en Consejo Directivo o Superior, en un consejo de Investigación, en las distintas comisiones (de biblioteca, de reglamento, de postgrado, de evaluación, de edificio, de becas, de planes de estudio, por ejemplo). Uno de los aspectos más penosos de estas tareas es el de seguir “la ruta del expediente” (convengamos que esta situación puede conducir a profundas reflexiones metafísicas: si el espacio que media entre dos o tres oficinas es tan sólo de unos pocos metros, ¿por qué el expediente no avanza?, ¿será la vieja cuestión de Aquiles y la tortuga en un espacio que es infinitamente divisible?, ¿o el expediente es como la flecha que en realidad no se mueve? Un colega nuestro que está en una de las comisiones nos dice: “es como el juego de la oca, uno llega hasta la

casilla N° 20, y de pronto debe retroceder seis espacios o vuelva a inicio". Sin embargo, son tareas burocráticas en las que se juegan también las condiciones necesarias para el ejercicio de la tarea sustancial: enseñar y/o investigar.

- Relacionadas con las que planteamos anteriormente, señalamos también las actividades que realizamos cuando generamos eventos (Congresos, jornadas, cursos o nuevas carreras, publicaciones). En estos casos debemos desarrollar habilidades que pareciera que poco tienen que ver con la santidad filosófica. Aquí se impone el ejercicio de cualidades sociales: es necesario establecer contactos con gente diversa, que vive lejos y que seguramente en su institución de origen está tan atareado como nosotros. Por otra parte, hay que tener imaginación. En general estos eventos se organizan contando con el poco financiamiento que ofrece la institución (recordemos sin embargo, que no es poca cosa contar con la infraestructura que brinda: aulas, teléfonos, correo electrónico y alguno que otro insumo). Es necesario entonces, realizar tareas de difusión, la que comprende prensa, afiches, trípticos, ofrecer información de modo personal, tratar de convencer para garantizar un cierto número de inscriptos para que el evento en cuestión pueda autofinanciarse. También hay que lidiar con la cuestión de las compras, las que abarcan desde libros, computadoras hasta empanadas, cucharitas para café, vasitos descartables. En este orden se impone el aprendizaje del regateo y de la búsqueda de los mejores precios. Todo lo comprado y el dinero recibido en concepto de cursos, congresos y carreras de postgrado, deberá ser cuidadosamente rendido presentando las boletas correspondientes.

Y hay mucho más. Pero no abundemos en detalles. Simplemente señalar que hay tareas de índole "extrafilosófica" que son insoslayables y que demandan mucho tiempo. Y como sugeríamos al principio, no se trata de la pura docencia o investigación, sino también de generar condiciones para el trabajo. También se trata de la importancia que se le concede a la universidad y a los compromisos que de allí se derivan. La universidad implica un marcado componente burocrático y eso es necesario regular de otro modo, pero ¿cuáles son las otras alternativas?

Para terminar, diremos que:

- En nuestro medio, gran parte de de la actividad filosófica se realiza en el marco de la institución.
- Se corre un riesgo: que la actividad filosófica se convierta en algo que solamente tiene significación o relevancia dentro de los límites institucionales.
- La institución coarta, limita, pero los grandes filósofos provienen y generalmente trabajan en instituciones.
- La institución permite muchas cosas, permite incluso críticas acerbas a la institución misma.
- A menudo tendemos a institucionalizar nuestra actividad propiciando la creación de Centros, Sociedades, Institutos, Academias, etc.
- No renegamos de las Instituciones, pero quisiéramos que estén organizadas de tal manera que nos permitan liberarnos en mayor medida de las cuestiones burocráticas y administrativas, a fin de tener más tiempo y tranquilidad para desarrollar actividad filosófica en la docencia y en la investigación, es decir, para filosofar.

Bibliografía

Borges, J.L. *Arte poética*. Barcelona, Crítica, 2001.

Chalmers, A. *La ciencia y cómo se elabora*. Madrid, SXXI.1992.

Kohan, Walter Omar. “Sócrates, o educao o a filosofia. De herói a anti-herói” en Gallo, S y otros (organizadores). *Ensino de Filosofia. Teoria e Prática*, Ed. INIJUI, Brasil, 2004.

Onfray, M. *El deseo de ser un volcán. Diario hedonista*. Buenos Aires. Perfil, 1999.

Parain, B. *Historia de la Filosofía*. Vol. I., S.XXI, Méjico, 1972.

Pol Droit, Roger. *Filosofía y democracia en el Mundo*. Buenos Aires. Colihue – UNESCO1995.

Zavadivker, Nicolás. “¿Es la filosofía un comentario de autores?”, Supl. “Agenda Cultural”, Diario “El Tribuno”, Salta, 8 de octubre de 2000.

Revista de la ADEF, Vol. XV – N° 2. Artículo editorial.