

Filosofía como forma de vida y enseñanza de la filosofía

Eduardo Fermandois
Pontificia Universidad Católica de Chile
eferman02@yahoo.de

Resumen:

La enseñanza de la filosofía representa un problema filosófico y no puede ser reducida a consideraciones de índole didáctica y pedagógica. En particular, y tal como han planteado Cerletti, entre otros, no resulta recomendable emprender dicha enseñanza sin tomar antes alguna opción respecto de lo que se considera filosofía en general. A partir de esa convicción de fondo, son tres los objetivos que animan esta ponencia: a) presentar a grandes rasgos la concepción de un filosofar como forma de vida, concepción que se propone aquí como complementaria tanto de un concepto académico (*Schulbegriff*, según Kant) como de un concepto mundano (*Weltbegriff*) de filosofía; b) hacer plausible que dicha concepción, pese a la predominancia actual de la filosofía de tipo académico, continúa constituyendo una dimensión crucial para una comprensión integral de la filosofía; y c) mostrar que se trata de un modo de entender y practicar la filosofía que resulta particularmente relevante a la hora de pensar su enseñanza, tanto a nivel escolar como universitario. La propuesta fundamental apunta a poner de relieve en qué sentido y por qué motivos convendría que el profesor o la profesora viese en la filosofía que enseña, acaso antes que nada, una forma o estilo de vivir.

Palabras clave: filosofía como forma de vida; filosofía académica; filosofía mundana; enseñanza de la filosofía.

Resumo:

O ensino de filosofia representa um problema filosófico e não pode ser reduzido a considerações de natureza didática e pedagógica. Em particular, e como afirmaram Cerletti, entre outros, não é aconselhável realizar tal ensino sem antes fazer uma opção pelo que se considera filosofia em geral. Com base nessa convicção básica, são três os objetivos que animam este artigo: a) apresentar em linhas gerais a concepção de filosofar como modo de vida, concepção que se propõe aqui como complementar tanto a um conceito acadêmico (*Schulbegriff*, segundo Kant) como de um conceito mundano (*Weltbegriff*) da filosofia; b) tornar plausível que essa concepção, apesar da predominância atual da filosofia acadêmica, continue a constituir uma dimensão crucial para uma compreensão abrangente da filosofia; ec) mostrar que é uma forma de compreender e praticar a filosofia particularmente relevante quando se pensa o seu ensino, tanto a nível escolar como universitário. A proposta fundamental visa evidenciar em que sentido e por quais motivos seria conveniente ao professor ver na filosofia que ensina, talvez antes de tudo, uma forma ou estilo de viver.

Palabras clave: filosofía como modo de vida; filosofía acadêmica; filosofía mundana; ensino de filosofía.

Abstract:

The teaching of philosophy represents a philosophical problem and cannot be reduced to considerations of a didactic and pedagogical nature. In particular, and as Cerletti, among others, have stated, it is not advisable to undertake such teaching without first making an option regarding what is considered philosophy in general. Based on this basic conviction, there are three objectives that animate this paper: a) to present in broad strokes the conception of philosophizing as a way of life, a conception that is proposed here as complementary to both an academic concept (*Schulbegriff*, according to Kant) as of a worldly concept (*Weltbegriff*) of philosophy; b) make it plausible that this conception, despite the current predominance of academic philosophy, continues to constitute a crucial dimension for a comprehensive understanding of philosophy; and c) show that it is a way of understanding and practicing philosophy that is particularly relevant when thinking about its teaching, both at school and university level. The fundamental proposal aims to highlight in what sense and for what reasons it would be convenient for the professor to see in the philosophy that he teaches, perhaps first of all, a form or style of living.

Keywords: philosophy as a way of life; academic philosophy; worldly philosophy; philosophy teaching.



«No hay en verdad recurso mejor para iniciar a alguien en los estudios filosóficos que inducir en él, por vía del ejemplo y hasta del contagio, el *pathos* de la conciencia que cuestiona e intenta responder.»
(Millas, 1969, p. 14).

I

La enseñanza de la filosofía representa en sí misma un problema filosófico y su tratamiento no puede limitarse a consideraciones de índole didáctica y pedagógica. Tal como han planteado Alejandro Cerletti (2008), entre otros, no resulta recomendable acometer la tarea de dicha enseñanza sin tomar previamente una serie de decisiones respecto de lo que, en el sentido más general, se entiende por filosofía. Cerletti piensa en preguntas tan básicas, y siempre abiertas, como: ¿qué es la filosofía? o ¿qué distingue los interrogantes y problemas filosóficos respecto de aquellos que se abordan en otras áreas del saber? Y, de acuerdo a eso, ¿qué se entiende por enseñar y aprender filosofía? Más allá de las respuestas sustantivas que un profesor o una profesora de filosofía, tanto en el ámbito escolar como en el universitario, brinde a tales preguntas, importa que no las eluda. Existe un valor en el mero hecho de afrontar, como docente, alternativas filosóficas básicas, para luego tomar ciertas opciones que, idealmente, habrán de incidir de un modo concreto en el proceso educativo.¹ Es en ese marco general que se inscriben las reflexiones que siguen.

Un filósofo alemán contemporáneo cuya fama real se halla por desgracia debajo de la merecida —su nombre es Gernot Böhme— ha identificado tres modos de filosofar, tres matrices o modelos, si se quiere, de la actividad filosófica (Böhme, 1994, pp. 13-30).² Böhme se refiere a: 1) una filosofía como ciencia (*Wissenschaft*), 2) una filosofía como sabiduría del mundo (*Weltweisheit*) y 3) una filosofía como forma de vida (*Lebensform*). Sin alterar los

¹ Sobre la noción de *opción*, que ocuparé en más de una ocasión a lo largo de estas reflexiones, véase James (2009). De acuerdo a una idea de fondo de esa famosa conferencia, cuando se acepta una creencia vitalmente importante como verdadera, no solo intervienen factores racionales, sino también culturales y emocionales. En la breve sección VIII del presente ensayo destacaré de un modo explícito que lo anterior se aplica también a la *opción* por la filosofía como forma de vida.

² El autor aborda también estos temas en una entrevista: Böhme (1999). Por mi lado, los he tocado en Fernandois (2018), de donde tomo parcialmente algunas formulaciones de las secciones II y III.

respectivos contenidos, y en un intento de acercar la terminología a usanzas lingüísticas nuestras y actuales, modificaré los dos primeros rótulos. Hablaré de: 1) filosofía académica, 2) filosofía mundana y 3) filosofía como forma de vida, siguiendo, aquí sí, al autor alemán.

II

Los dos primeros modos de filosofar presentados por Böhme y aquí rebautizados evocan indudablemente la distinción kantiana entre un concepto escolástico (*Schulbegriff*) y un concepto mundano (*Weltbegriff*) de filosofía (Kant, 2009, p. 717).³ Con relación al concepto escolástico, cabe pensar hoy en una disciplina universitaria, una entre otras, al servicio de una tarea cognoscitiva desarrollada de acuerdo a determinadas exigencias de rigor y objetividad. Entre las tres matrices del filosofar, la filosofía académica es, con toda probabilidad, la que identificamos más fácil y espontáneamente: piénsese en prácticas e instituciones como la docencia, la investigación, los coloquios y las asociaciones de filosofía, las revistas indexadas, la revisión por pares (*peer review*), etc. Se trata, en fin, de aquella filosofía que primero estudiamos como carrera universitaria y que, luego, algunas y algunos practicamos como docentes en una escuela o universidad.

Por su parte, el concepto mundano de filosofía dice relación con los interrogantes y desafíos que caracterizan una época determinada, con las preocupaciones propias de una sociedad. Se cultiva filosofía mundana, por ejemplo, cuando una o uno de nosotros publica una columna de prensa acerca de educación, justicia social, asuntos de medioambiente, derechos humanos o el proceso de elaboración de una nueva Carta Magna. Tales textos, que aspiran a ser aportes a la opinión pública, muestran una interesante ambivalencia: no siempre resulta fácil discernir si los escribimos en calidad de filósofos(as) o simplemente como ciudadanos(as) que reflexionan a partir de información relevante. Sin embargo, dicha ambivalencia para nada desmiente el hecho de que se trata de publicaciones cuya finalidad trasciende los muros de cualquier universidad y que, por lo mismo, se distinguen de las actividades propias de la filosofía académica. En agosto de 2016 fuimos testigos en Chile de lo que se llegó a conocer como «el filosofazo»: el Ministerio de Educación de la época había propuesto eliminar la asignatura de filosofía en la Educación Media, lo cual generó una

³ En la sección VII justificaré mi traducción de *Weltbegriff* como «concepto mundano» en vez de la opción «concepto cósmico» que toma Mario Caimi.

verdadera avalancha de cartas, declaraciones y entrevistas que enfatizaban la importancia de conservar, y en lo posible aumentar, la filosofía escolar. El ejemplo sirve de paso para ilustrar otro aspecto de interés: a la matriz mundana de la filosofía los temas suelen venirle sugeridos desde afuera, desde la sociedad, mientras que la filosofía académica suele encontrar los suyos en el seno de una pequeña comunidad disciplinar, en el quehacer y los intereses de un grupo de profesionales que pareciera nutrirse a sí mismo.

III

Con el fin de elucidar ahora la noción de una filosofía como forma de vida aludiré al filósofo francés Pierre Hadot, autor crucial respecto de estos asuntos. Hadot fue un gran conocedor de la filosofía antigua que, en sus últimos años y al parecer ya un poco cansado de la investigación erudita, decidió escribir un par de libros que implicaban una apuesta mayor. Se propuso poner delante nuestro un asunto tan sencillo como profundo: que en la Antigüedad grecolatina, pero también para una serie de importantes pensadores posteriores, la filosofía fue y ha sido ante todo un estilo de vivir y no un discurso o teoría. O un discurso, sí, pero puesto al servicio de un cierto modo de vivir. En palabras de García Gual, otro gran conocedor del mundo antiguo: «El *bios theoretikós*, o existencia dedicada a la investigación y al teorizar, queda así subordinado a una clara utilidad vital.» (2017, p. 71). Piénsese en ideales filosóficos —de vida— como la ataraxia (*ataraxia*), esto es, la serenidad de espíritu o ausencia de turbación; o la autarquía (*autárkeia*), ese estado de autosuficiencia o libertad interior en que el yo depende únicamente de sí mismo; o un ideal por el que Hadot manifiesta especial aprecio y que denomina «consciencia cósmica»: el sentirse y saberse parte de un todo humano y cósmico, «la dilatación del yo en la infinitud de la naturaleza universal» (2006, p. 238).

Desde Platón y su Academia hasta el neoplatonismo posterior a Plotino, pasando por todas las escuelas helenísticas y romanas, el filósofo antiguo no busca tanto brindar *información* al auditorio al cual se dirige, sino que tiene en mente primariamente su *formación*, la que a menudo requerirá de una *transformación*.⁴ Piénsese en ahora en el

⁴ Lo que, por cierto, vale también para el propio filósofo, quien para poder (trans)formar a otros habrá de (trans)formarse constantemente a sí mismo. De cara al contexto actual, Cerletti no piensa otra cosa: «Toda formación docente deberá ser, en sentido estricto, una constante auto-formación. Y toda auto-formación supone en última instancia una trans-formación.» (2008, p. 12)

carácter de exhortación al filosofar tan característico de textos antiguos y que bajo la figura discursiva del «protréptico» se volvió casi un lugar común en la filosofía después de Sócrates (como subraya García Gual, comentando el célebre comienzo de la *Carta a Meneceo* de Epicuro; García Gual 2017, pp. 163s). En el contexto de esta resuelta incitación a un estilo de vida filosófico adquieren relevancia los llamados «ejercicios espirituales», como los llama Hadot;⁵ una serie de técnicas y prácticas cuya finalidad común es la de contribuir a generar una transformación vital, para asegurar luego su continuidad. Entre tales ejercicios se cuentan la concentración exclusiva en el momento presente, la mirada sobre nuestras vidas como desde lo alto, la apertura de la conciencia para saberse y sentirse parte del cosmos, la meditación intensa y reiterada en torno a principios de vida fundamentales, el examen de conciencia (a menudo por escrito), etc.⁶ En suma, esta tercera modalidad de la filosofía representa la invitación a formarse como ser humano e intentar vivir conforme a una disposición que amerite ser caracterizada como filosófica.⁷

IV

La distinción tripartita de Böhme logra dar cuenta en forma simple y realista de nuestra experiencia concreta de la filosofía; en eso consiste, a mi parecer, su principal justificación. Quienes de una u otra manera somos parte del quehacer filosófico —profesores, académicas, estudiantes universitarios, lo mismo que jóvenes que cursan la asignatura de

⁵ El rótulo posee innegables connotaciones religiosas y en nuestro contexto occidental se lo asocia espontáneamente con los ejercicios de San Ignacio de Loyola. Sin embargo, Hadot intenta mostrar que el concepto de ejercicios espirituales posee un origen filosófico y no religioso, y que, por una serie de razones, resulta preferible valerse de él que de variantes como «ejercicios del pensamiento» o «ejercicios éticos», entre otras (2006, pp. 23-25; 2009, pp. 144-146).

⁶ Largos pasajes en libros de Hadot (1998, 2006 y 2009) están dedicados al tema de los ejercicios espirituales.

⁷ No cabe duda de que mi caracterización de una filosofía como forma de vida resulta extremadamente formal. ¿Ocurre así de un modo necesario? ¿No será posible establecer parámetros mínimos? No toda forma de vivir, claro está, será descrita plausiblemente como una forma filosófica de hacerlo. Aludí antes a ideales antiguos, muchos de los cuales pueden ser replanteados y readaptados a circunstancias tan distintas como las nuestras. Por otro lado, no parece posible *definir* un concepto de filosofía *qua* forma de vida y resulta prudente, en cambio, seguir el consejo wittgensteineano de investigar conceptos que presentan parecidos de familia. No existen —y yo agregaría: desde luego que no— condiciones necesarias y suficientes para determinar con exactitud que un modo de vivir es filosófico o no lo es. Pero eso tampoco significa que cualquier forma de vida califique como filosófica. Esto último podría verse confirmado, sospecho y lamento, por un estudio que tuviera por objeto el modo en que viven en concreto muchas de las personas que nos dedicamos hoy profesionalmente a la filosofía dentro del ámbito universitario.

filosofía en los colegios— somos testigos en nuestras vidas cotidianas de alguna(s) de las tres dimensiones: académica, mundana y vital. Resulta innegable que esta última es percibida en la actualidad con menor nitidez que las otras dos, pero a más tardar cuando pensamos en la relación entre vida y obra en autores como Sócrates, Platón, Aristóteles, Epicuro, Séneca, pero también en autores posteriores como Montaigne, Descartes, Rousseau, Emerson, Kierkegaard, Nietzsche, Wittgenstein y Camus, entre varios otros, la dimensión vital de la filosofía se nos vuelve interpelación o, al menos, una interrogación inquietante.

La rápida enumeración anterior de pensadores tan distintos es motivo de una aclaración: los tres modos de hacer filosofía no dicen relación, no directa al menos, con lo que solemos entender por concepciones de la filosofía o métodos filosóficos, como cuando hablamos de fenomenología, hermenéutica, filosofía analítica, filosofía marxista, etc. Se trata más bien de *registros* en los que esas distintas concepciones se pueden desplegar como actividades más o menos concretas.⁸ En cierto sentido, la distinción tripartita de Böhme no apunta a concepciones sobre lo que *sea* la filosofía, sino a modalidades de *ejercerla* o *practicarla*. La cuestión de si la filosofía constituye un conocimiento de lo que es en cuanto que es, o una investigación conceptual a la luz de usos lingüísticos o una ciencia estricta de esencias, entre otras posibilidades, corresponde a otra decisión inevitable de quien la enseña, pero simplemente no es de lo aquí que se habla.

Tampoco se habla aquí, pese a la cercanía terminológica, de «modalidades de la enseñanza filosófica», como las ha denominado Guillermo Obiols. El autor argentino distingue cuatro modalidades, dependiendo de si el profesor o la profesora decide centrarse en a) la historia de la filosofía, b) los problemas filosóficos considerados en sí mismos, c) los principales textos de la disciplina o d) los grandes sistemas filosóficos (Obiols, 2008, pp. 46s).⁹ Con respecto a estas distinciones, me limito aquí a dos observaciones: primero, que la

⁸ Con todo, y como queda sugerido más arriba, sí podría detectarse alguna relación *indirecta*: al menos a primera vista, pareciera que ciertas metodologías filosóficas tienden a identificarse más que otras con determinados registros. La filosofía analítica y la fenomenología, por ejemplo, suelen ser preponderantemente académicas, mientras que el pensamiento de inspiración marxista presta con frecuencia bastante atención al registro mundano.

⁹ Algo más detalladamente, las cuatro formas de enseñar filosofía que distingue Obiols son las siguientes: a) la modalidad histórica (la enseñanza tendrá presente que «estudiar historia de la filosofía no es meramente estudiar historia sino estudiar filosofía», Obiols, 2008, p. 46); b) la modalidad problemática (las clases girarán en torno a «determinados temas, problemas o cuestiones que se consideran filosóficas», *ibid.*); c) la modalidad basada en textos (sobre la base de que «la filosofía se halla fundamentalmente en los escritos de los filósofos», *ibid.*) y

opción por una filosofía como forma de vida es, por así decir, *anterior* a las opiniones que nos merezcan las cuatro modalidades de enseñar filosofía expuestas por Obiols. Y, segundo, que dicha opción puede ciertamente *influir* en la forma concreta en que enfocemos, combinemos, integremos y, en definitiva, llevemos a la práctica tales maneras de enseñar.¹⁰

Según el planteamiento principal de este breve ensayo, la filosofía como forma de vida representa una clave de enorme interés para pensar la teoría y la práctica de la enseñanza filosófica. Desde luego que el planteamiento quedará aquí apenas esbozado. Pero me interesa llamar la atención sobre ciertas precauciones que un desarrollo más acabado de la propuesta necesariamente debiera tener en cuenta. Junto con intentar mostrar sus interesantes ventajas, urge aludir también a sus peligros, que no parecen menos reales.

V

Pero comencemos por algunas de sus ventajas. Por de pronto, poner énfasis en el registro de una filosofía como forma de vida lleva de suyo a cuestionar y superar el modelo tradicional de la enseñanza como traspaso de contenidos filosóficos.¹¹ En parte, esto ya se hallaba implícito en la aclaración de que es incorrecto asociar la distinción tripartita de Böhme con la distinción entre diversas concepciones de la filosofía. En vez de centrarse en la transmisión de ciertos métodos y resultados, la propuesta en cuestión se la juega por la actividad misma del filosofar, por un filosofar en acto (y resuena aquí, claro está, la tan citada consigna kantiana de que no se puede aprender filosofía —ni enseñarla, cabría agregar—, sino que solo es posible aprender —y enseñar— a filosofar¹²). Si es que cabe enseñar el deseo

d) la modalidad doctrinaria (y es que «la filosofía es incomprensible si no se la estudia desde una postura o perspectiva filosófica definida, es decir, desde asumir un compromiso con un sistema filosófico determinado», *ibid.*). Véase también Obiols 1989.

¹⁰ He leído muy poco sobre didáctica de la filosofía, por lo que el comentario que sigue solo ha de ser tomado *cum grano salis*. A partir de mis 25 años de docencia universitaria, tiendo a pensar que no solo es posible, sino también muy deseable combinar e integrar las cuatro modalidades. Por lo demás, los énfasis serán también distintos, dependiendo de los temas y cursos de los que se trate. Una herramienta didáctica que he aprendido a valorar —sobre todo, aunque no únicamente, en el curso «Introducción a la filosofía»— son diversos *ejercicios de reflexión* tanto individuales como grupales. Y desde luego que la palabra «ejercicios» no tiene aquí nada de casual.

¹¹ Tal modelo corresponde a una manera muy naturalizada de entender la enseñanza *en general*, que ha recibido certeras críticas en Freire (1996) y en Rancière (2014).

¹² La cita completa, y más compleja, dice así: «Por consiguiente, entre todas las ciencias racionales (*a priori*) sólo la matemática se puede aprender, pero nunca la filosofía (a no ser históricamente); sino que, en lo que

de filosofar, eso solo será posible a través de un pensamiento en ejercicio, tanto dentro como fuera del aula.¹³

El nexo crucial, por así decir, entre docente y aprendiz no puede hallarse en este caso ni en una definición de la filosofía ni en determinados contenidos filosóficos, sino solo, al menos inicialmente, en una *actitud* filosófica propia de quien enseña.¹⁴ Ahora bien, cuando hablamos de una actitud frente a un tema, una situación o una persona, no hablamos tanto o únicamente de una opinión o creencia, o de una suma de opiniones o creencias, que alguien mantiene de un modo consciente, explícito y argumentado. Se trata de algo menos nítido en su perfil, aunque más gravitante en sus efectos. Se trata de un *modo de ver* algo, que incluye, además de opiniones y creencias, emociones, disposiciones volitivas, sensaciones, imágenes, etc. Es por eso que toda actitud encierra, por así decirlo, una profunda *fuerza*, una espontaneidad elemental, un entusiasmo no planificado; y es por eso que un cambio de actitud nos parece siempre algo mucho más difícil de imaginar y llevar a cabo que un mero cambio de opinión.

Es a propósito de esa fuerza de la actitud que uno podría sumarse a la esperanza contenida en la siguiente cita de Russell: «Si el estudio de la filosofía tiene algún valor para los que no se dedican a ella, es sólo un efecto indirecto, por sus efectos sobre la vida de los que la estudian.» (1983, p. 129) Russell quiere distinguir entre eventuales beneficios de la ciencia que conciernen *directamente* también a quienes no se dedican a ella, de los beneficios de la filosofía que solo incidirían indirectamente en quienes no la practican, a saber, en la medida en que estos traban contacto con quienes sí lo hacen. Entre nosotros, Jorge Millas apuntó algo parecido cuando hizo la afirmación que he usado aquí como epígrafe. Declaraciones como las de Russell y Millas nos pueden resultar incómodas por su inevitable halo de idealismo o quijotismo. Sin embargo, cuando se tiene a la vista los comentarios que escriben los estudiantes acerca de sus docentes cuando los evalúan positivamente, tales declaraciones no parecen nada alejadas de la realidad.

respecta a la razón, se puede solamente, cuando mucho, aprender a *filosofar*.» (Kant, 2009, p. 716 [A837 / B865]).

¹³ No puedo detenerme aquí en la notable pregunta de si el deseo por la filosofía puede o no ser enseñado. Véase al respecto: Lyotard (1989) y Grau (2009).

¹⁴ Las consideraciones que hago a continuación sobre el *concepto mismo de actitud* complementan planteamientos de Cerletti en el capítulo 2 («El preguntar filosófico y la actitud filosófica») de su libro; véase, por ejemplo: Cerletti, 2008, p. 28.

Otra ventaja que detecto es la siguiente: como casi huelga decir, lo que llamamos «filosofía como forma de vida» jamás constituye algo así como una matriz acabada, un modelo relativamente fijo que luego solo quepa aplicar lo mejor posible. Vivir filosóficamente no puede ser sino un proyecto abierto e inconcluso; es más, un proyecto eminentemente frágil, que siempre admitirá retrocesos y revisiones. Pues bien, en esos mismos términos conviene pensar también la enseñanza filosófica. Conviene ver en ella un reto que, más allá de las competencias y la experiencia que un docente pueda haber acumulado con los años, nunca le permita saberse del todo seguro. Sentir cierto nerviosismo antes de comenzar cada clase, aunque se parezca a tantas anteriores, es el mejor síntoma de una sana fragilidad.

A la luz de estas consideraciones resulta recomendable asociar la idea y práctica de una filosofía como forma de vida con un reto plenamente actual, en vez de reducirla a una especie de reliquia de la filosofía antigua o a cierta extravagancia de filósofos «poco académicos» como Kierkegaard, Nietzsche y Wittgenstein.

VI

La pregunta que, a más tardar aquí, se plantea inevitablemente, y que mientras más se la examina más acuciante se vuelve, es la siguiente: ¿dónde queda en este planteamiento la función *crítica* que tan a menudo vinculamos con la filosofía y su enseñanza? Detrás de esta pregunta se esconden varias otras, todas ellas relacionadas con lo que de un modo muy genérico cabe llamar la relación entre filosofía y política: ¿es que la propuesta bosquejada hasta ahora no se presta para preservar un *statu quo*? ¿En qué se distingue una filosofía como forma de vida con cualquier programa de autoayuda? Cuando, siguiendo a Epicuro, se entiende la filosofía como un «meditar en las cosas que producen felicidad» (2012, p. 11), ¿no se olvida acaso que la misma noción de felicidad constituye una trama eminentemente política, como queda en evidencia en nuestros días con la crítica de Sarah Ahmed al llamado «imperativo de la alegría» (Ahmed, 2019) o en ese «optimismo cruel» que Lauren Berlant denuncia potentemente? (Berlant, 2020). Filosofía como forma de vida, pero ¿cuál forma de vida? Si recordamos nuevamente a los epicúreos, para quienes los asuntos de la *polis* eran un factor distractor —si no directamente un impedimento— para su estilo de vida centrado en la amistad y el placer moderado, ¿no estamos acaso promoviendo una suerte de

despolitización tanto de la filosofía como de su enseñanza? ¿Y no vale algo similar para propuestas como aquella de Wittgenstein de considerar la filosofía como un «trabajo en uno mismo» (2007, p. 55)¹⁵, en las que bien podría sospecharse una especie de escapismo espiritual, no menos que un cierto individualismo?¹⁶ Estos son los peligros a los que aludía antes. Peligros completamente reales.¹⁷

VII

No creo tener respuestas concretas para todos y cada uno de los peligros antedichos (y sospecho que no son los únicos), pero sí pienso que existe una estrategia general para hacerles frente, que surge a partir de una consideración metodológica muy básica: cuando uno presenta una distinción como la que revisamos en las primeras secciones, la tarea queda paradójicamente incompleta si solo se aclaran las diferencias. Tan importante como no confundir un modo de filosofar con otro es preguntarse por las relaciones que cabe establecer entre ellos. Acaso preocupado por resguardar la distinción misma, Böhme tiende a yuxtaponer, y solo eso, las tres modalidades descritas, sin plantearse la cuestión de su deseable integración práctica. Lo que permite hacer frente a los riesgos es abrirse a la hipótesis no tanto de tres modos separados de filosofar, sino de momentos o acentos que configuran una sola experiencia filosófica.

En particular, la filosofía como forma de vida debiera incorporar elementos propios de la filosofía mundana.¹⁸ Y digo «mundana», sin pasar por alto un asunto de traducción. El término *Weltbegriff* que usa Kant en alemán es traducido a menudo por «concepto cósmico»

¹⁵ Teniendo a la vista el texto original alemán, altero aquí levemente la traducción de Elsa Cecilia Frost.

¹⁶ Y si no un individualismo estricto, sí un cierto encierro en grupos de personas que piensan y viven como uno. Piénsese aquí, nuevamente, en el epicureísmo.

¹⁷ No quisiera dejar de mencionar un riesgo distinto que afecta específicamente a la enseñanza universitaria de la filosofía. El interés que han despertado en la academia de las últimas décadas temas como el cuidado de sí (Foucault), la relación entre filosofía y autobiografía (Cavell) o, precisamente, la filosofía como forma de vida (Hadot) conlleva ciertamente el riesgo latente de que se vuelvan *meros* temas, es decir, áreas de especialización e investigación perfectamente susceptibles de ser «paperizadas» y que solo se agregan a otras o en parte las van supliendo. No creo que exista una exclusión forzosa entre estudiar los temas antedichos e intentar vivir de acuerdo a las propuestas que involucran. Pero el riesgo sí, ese siempre existe: el de traicionar lo que Gianni ha llamado la «seriedad vital» de la filosofía (2013, p. 17).

¹⁸ Dado el foco de interés de esta reflexión, no me detengo aquí en otras preguntas que surgen a partir del planteamiento anterior. Por ejemplo: ¿cómo incide *más concretamente* la matriz vital de la filosofía en las prácticas de la filosofía académica o escolar? ¿Y cómo incide en ellas la filosofía mundana? Son preguntas que, según creo, sería importante plantearse.

(en parte, seguramente, porque el propio autor agrega en un paréntesis la expresión latina *conceptus cosmicus*). Sin embargo, «concepto mundano» me parece una alternativa más interesante de traducción dadas las connotaciones del adjetivo: lo mundano no es solo lo cotidiano, sino también lo social, lo profano, lo histórico, lo político, en suma, todo aquello en lo que, por oposición a cierta pureza académica, las filósofas y los filósofos nos ensuciamos un poco las manos.

No, la filosofía como forma de vida no necesariamente se identifica con una forma acrítica de practicarla. Si se la concibe atravesada de filosofía mundana, podremos salvaguardar ese ímpetu crítico sin el cual nada en absoluto podría ser caracterizado como filosofía. La actitud filosófica de la que hablaba antes no es cualquier actitud, sino, ciertamente, la de la pregunta incómoda frente a las convenciones heredadas, la de un cierto inconformismo típico, la de un cierto escepticismo también. Dicho en otros términos, la formación filosófica a la luz de la pregunta por la vida buena no tiene por qué implicar un descuido de la formación de ciudadanos críticos y ciudadanas críticas.

VIII

He intentado poner aquí de relieve en qué sentido convendría que el profesor o la profesora de filosofía viese en aquello que enseña, antes que nada, una forma o estilo de vivir, sin caer por ello en el riesgo de transformar el texto filosófico en un manual de autoayuda. Ahora bien, comparto al mismo tiempo con Cerletti la idea de que «la enseñanza de la filosofía es, básicamente, una construcción subjetiva, apoyada en una serie de elementos objetivos y coyunturales» (2008, p. 10). A fin de cuentas, en todo esto se juega una *opción* personal. No sostengo, pues, que la idea de la filosofía como forma de vida provea un acceso privilegiado —y mucho menos el único— a la cuestión de la enseñanza filosófica. Mostrar que es uno posible y atractivo me ha parecido un objetivo suficientemente interesante al que dedicar estas reflexiones.



Obras consultadas

- Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Berlant, L. (2020). *El optimismo cruel*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Böhme, Gernot. (1994). *Einführung in die Philosophie. Weltweisheit – Lebensform – Wissenschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- (1999). Die Aufgaben der Philosophie. Ein Gespräch mit Gernot Böhme. *Information Philosophie*, 27(5), 22-29.
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Epicuro (2012). *Carta a Meneceo*. Santiago de Chile: Ediciones Tácitas / Centro de Estudios Griegos U. de Chile.
- Fernandois, E. (2018). Filosofía como «trabajo en uno mismo»: algunas propuestas. En: Monteagudo, C. / Quintanilla, P. (eds.), *Los caminos de la filosofía. Diálogo y método*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 153-176.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- García Gual, C. (2017). *Epicuro*. Madrid: Alianza Editorial.
- Giannini, H. (2013). *La «reflexión» cotidiana. Hacia una arqueología de la experiencia*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales
- Grau, O. (2009). Otra vez el deseo. Para pensar la enseñanza de la filosofía. *Revista de Filosofía* 65, pp. 97-103.
- Hadot, Pierre (1998). *¿Qué es la filosofía antigua?* México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Madrid: Siruela.
- (2009). *La filosofía como forma de vida. Conversaciones con Jeannie Carlier y Arnold I. Davidson*. Barcelona: Alpha Decay.
- James, W. (2009). La voluntad de creer. En W. James, *La voluntad de creer y otros ensayos de filosofía popular* (pp. 41-70). Barcelona: Marbot.



- Kant, I. (2009). *Crítica de la razón pura* (traducción, estudio preliminar y notas de Mario Caimi). México: FCE, UAM, UNAM.
- Liotard, J.-F. (1989). *¿Por qué filosofar?* Barcelona: Paidós.
- Millas, J. (1969). *Idea de la filosofía. El conocimiento, tomo 1*, Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Obiols, G. (1989). Las grandes modalidades de la enseñanza filosófica. *Paideia X*, 4.
- (2008). *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Rancière, J. (2014). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre emancipación intelectual*. Santiago de Chile: Hueders.
- Russell, B. (1983). *Los problemas de la filosofía*. Barcelona: Labor.
- Wittgenstein, L. (2007). *Aforismos. Cultura y valor*. Madrid: Espasa Calpe.