

Pensar la vida: crisis de las humanidades y praxis filosófica*

Thinking Life: Crisis of the Humanities and the Philosophical Praxis

Pensar a vida: crise das humanidades e práxis filosófica

Diana María Acevedo**

Maximiliano Prada Dussán***

Artículo de investigación

Revista Colombiana de Educación, N.º 72. Primer semestre de 2017, Bogotá, Colombia.

Para citar este artículo: Acevedo, D., y Prada, M. (2017). Pensar la vida: crisis de las humanidades y praxis filosófica. Revista Colombiana de Educación, (72), 15-37.

Recibido: 04/09/ 2016

Evaluado: 07/12/2016

* Este artículo es resultado del proyecto de investigación "Escritura, Filosofía y Vida" (DCS-407-15), desarrollado en la Universidad Pedagógica Nacional, 2015-2016.

** Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Miembro del grupo Filosofía y Enseñanza de la Filosofía. Correo electrónico: dmacevedoz@pedagogica.edu.co

*** Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Miembro del grupo Filosofía y Enseñanza de la Filosofía. Correo electrónico: aprada@pedagogica.edu.co

Resumen

Este artículo propone un modo de entender la llamada crisis de las humanidades en el terreno específico de la presencia de la filosofía en el sistema educativo e investigativo colombiano en la actualidad. Proponemos una versión de tal crisis que la hace depender de la tecnificación de la filosofía. En cuanto técnica, esta adquiere legitimación a partir de la eficiencia como instrumento para lograr los objetivos que se le asignen. Cuestionamos este modo técnico de legitimación de la filosofía y exploramos, en su lugar, un modelo alternativo, soportado en la noción de praxis, desde el enfoque de la filosofía como forma de vida. A partir de allí, sostenemos que comprender la filosofía como praxis posibilita una relación estrecha del saber con la vida, pero guardándola del papel instrumental. Finalmente, nos aproximamos a la escritura como un ámbito de acción de la filosofía que permite a las personas concretas reflexionar sobre sí mismas, sobre sus intereses, entornos e historias, en medio de comunidades de sentido.

Palabras clave

escritura, filosofía como forma de vida, educación, investigación

Keywords

writing, philosophy as a way of life, education, research

Abstract

This article proposes a way of understanding the so-called crisis of the humanities in the specific topic of the current presence of philosophy in the Colombian education and research system. We suggest that the version of the crisis presented here depends on the technification of philosophy. As a technique, philosophy receives legitimacy from the efficiency as instrument to achieve the objectives assigned to it. We question this technical way of legitimizing philosophy, and instead we explore an alternative model, supported by the notion of praxis, from the perspective of philosophy as a way of life. From this perspective, we argue that understanding philosophy as praxis enables a close relationship between knowledge and life, while keeping it from becoming instrumental. Finally, we approach writing as a field of action in philosophy that allows concrete people to reflect about themselves, their interests, histories and communities of meaning.

Resumo

Este artigo propõe um modo de entender a denominada crise das humanidades no território específico da presença da filosofia no sistema educativo e investigativo colombiano na atualidade. A proposta é uma versão dessa crise que depende da tecnificação da filosofia. Como técnica, assume legitimização a partir da eficiência como instrumento para conseguir os objetivos que fossem alocados. Questiona-se esse modo técnico de legitimização da filosofia e explora-se, ao invés, um modelo alternativo, sustentado na noção de práxis, desde o escopo da filosofia como forma de vida. A partir dessa perspectiva, sustenta-se que compreender a filosofia como práxis possibilita uma relação estreita do saber com a vida, mas evitando o papel instrumental. Finalmente, é abordada a escrita como um âmbito de ação da filosofia que permite às pessoas determinadas refletir sobre si mesmas, sobre seus interesses, ambientes e histórias, no meio de comunidades de sentido.

Palavras chave

escrita, filosofia como forma de vida, educação, pesquisa

Introducción

La llamada condición posmoderna, era posindustrial o sociedad de la información lanza un reto a las humanidades. En efecto, en una época en la que el saber se rige por la capacidad que tenga para transformar las condiciones de vida de las sociedades, los saberes especulativos o aquellos que no muestran una relación directa y explícita con el desarrollo de los pueblos entran en cuestión. Así, la acusación de inutilidad para el sistema productivo es un modo de caracterizar la crisis de las humanidades¹. Sus efectos se pueden descubrir rápidamente en las políticas públicas sobre educación, en las propuestas curriculares predominantes de colegios y universidades o en las áreas de apoyo a la investigación de los organismos gubernamentales. Con ello, tal crisis implica no solo un reto a los saberes y un cuestionamiento sobre su naturaleza misma; también implica un asunto de discusión pública, en la medida en que tiene que ver con los propósitos y contenidos de la producción de conocimiento y de la formación de las nuevas generaciones de ciudadanos y ciudadanas. A su vez, por lo mismo, se refiere a un asunto político, que atañe a políticas públicas en educación y financiación de la investigación.

La filosofía, como las humanidades en general, es relevante para las esferas pública y privada, por cuanto promueve el pensar por sí misma(o), el autoconocimiento, el respeto a la diferencia y la constitución de una comunidad política, entre otras cosas –todos estos son objetivos relevantes en la finalización del conflicto armado en Colombia y la consecuente búsqueda de un país en paz–. No obstante, en cambio de ello, el saber filosófico tiende a perder valor y espacios de ejercicio en las instituciones educativas y los proyectos de investigación. Las transformaciones y reformas parecen apuntar a la promoción de un tipo de saberes que encuentran su sentido en el desarrollo económico y la productividad. Así, parece que la legitimación social de la filosofía depende de que esta sea un instrumento, en la mayoría de casos, del desarrollo económico. O, con más precisión, no se trata de esta o tal corriente o pensamiento filosófico, sino de tal o cual técnica proveniente de la filosofía. La crisis, tal como la analizaremos aquí, consiste en la instrumentalización de estos saberes, por un lado, y estos puestos al servicio de los indicadores económicos, por el otro lado; por ello, consiste en una transformación del sentido mismo en el cual esta constituye un tipo de conocimiento o de saber.

1 La filósofa estadounidense Martha Nussbaum ha ofrecido una interesante caracterización de esta crisis, así como de la importancia de las humanidades para la salud de las democracias. Sus tesis son una referencia importante para nosotros en esta discusión, especialmente en un punto: la reivindicación del examen socrático. Las principales fuentes a este respecto son: *Cultivating Humanity. A classical Defense of Reform in Liberal Education* (1997); *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities* (2010).

La intención de este artículo no es discutir en detalle tales políticas o mostrar un estado de la situación de las humanidades en la educación y la investigación. En lugar de ello, nos interesa presentar una comprensión del saber filosófico que ha sido desatendida y que tiende a desaparecer tras el actual proceso de exigirle utilidad para la vida productiva. Nos referimos en concreto al ejercicio filosófico que tiende a potenciar el pensar por sí misma(o), el examen de sí o la construcción de narrativas sobre quiénes somos y el mundo que nos rodea. Caracteriza a este modo de hacer filosofía el hecho de que su fin no está más allá del ejercicio mismo del filosofar, donde quien filosofa se conoce a sí misma(o) y reconoce la o las comunidades de pensamiento a las que pertenece.

Para mostrar este asunto, en el primer apartado tomamos como punto de partida el texto *La condición posmoderna* de Jean-François Lyotard, donde se describe el modo en que opera, en la posmodernidad, la tecnificación de los saberes. Sobre esta base, analizaremos dos casos, tomados del sistema colombiano de educación e investigación, que a nuestro juicio reflejan el giro de las humanidades hacia su tecnificación: las pruebas de Estado Saber 11 y la Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, propuesta por Colciencias en su versión de 2016.

Una vez descritos estos dos casos como reflejo de la tecnificación, en el segundo apartado proponemos un modo de comprender la filosofía según el cual ella es también una actividad relacionada con la vida práctica, pero que no cae en la instrumentalización y que no está al servicio del desarrollo económico. Se trata de la noción de *praxis* filosófica. A partir de allí proponemos la noción de filosofía como modo de vida, como alternativa a la tecnificación de la misma. De acuerdo con esta noción, la filosofía se relaciona con la vida en aras no de la productividad, sino del encuentro de las personas a través de la búsqueda de la vida buena. Presentaremos finalmente una forma de darle un lugar a esta propuesta en las prácticas cotidianas escolares, esto es, por medio de la promoción de la escritura filosófica.

Como se puede notar, en la base de la apuesta que hacemos aquí se encuentra la idea según la cual nuestros sistemas de vida democráticos requieren –al lado de muchas otras políticas de carácter económico, político y social– un proyecto de promoción del autoconocimiento por parte de las personas y las comunidades, del encuentro en la diversidad, y del ejercicio constante del pensar para la vida buena, la paz y la convivencia. En este marco de comprensión, nuestra propuesta apunta a mostrar caminos de resistencia ante la exigencia de vincular al proyecto de desarrollo productivo todas las formas de saber en el país, como si este fuera el único espacio de legitimación social; piénsese además en los saberes ancestrales e indígenas y muchos otros que no tienen cabida en este proyecto de país. Por eso es fundamental reivindicar las potencias del pensamiento que permanece al

margen de las políticas descritas y que debemos legitimar como un espacio de acción para fomentar la diferencia y la diversidad.

La tecnificación de las humanidades

Ya J. F. Lyotard, en *La condición posmoderna*, describe el modo en que se legitiman las teorías tras la caída de los metarrelatos modernos de legitimación: el especulativo y el emancipatorio. Estos metarrelatos, de uno u otro modo, tenían una función legitimadora a través del vínculo que establecían entre las teorías y la vida social. El primero, a través de un vínculo entre Vida del Espíritu y las teorías y, el segundo, a través de las relaciones entre discurso denotativo y discurso prescriptivo (1984, pp. 68-70). En lo que a nuestra discusión incumbe, no interesa describir con precisión en qué consistían tales relatos de legitimación y tampoco el modo en que estos dejan de operar en su función legitimadora; en su lugar, nos interesa indicar las consecuencias de tal caída en nuestra comprensión de las humanidades, y en particular de la filosofía como técnica y como praxis.

En efecto, señala el autor francés, ante la imposibilidad de que las teorías se legitimen a través de tales relatos, su legitimación se da a partir de las relaciones que tejen con la producción, la fuerza y el poder. Tal relación se concentra en que las teorías funcionan ahora en un sentido técnico, o al servicio de las técnicas, las cuales, a su turno, se ordenan a la consecución de poder, fuerza y producción². Su valor radica en su potencial performativo (1984, p. 86), que desplaza e incluso subordina el criterio de verdad y de justicia. Su lenguaje es el técnico, y no el denotativo o el prescriptivo. El valor de estas teorías radica, entonces, en la capacidad que tienen de transformar situaciones o estados del mundo circundante. En tal sentido, señala Lyotard, las teorías deben operar de modo técnico y, a su turno, son valoradas como tales, esto es, por su eficiencia: “una jugada “técnica” es “buena” cuando funciona mejor y/o cuando gasta menos que otra” (1984, p. 83). Como señala Germán Vargas, en la condición posmoderna las teorías adquieren valor en la medida en que entran en el curso de los acontecimientos, en producir o evitar tipos de estados. En suma, en la vinculación de la teoría con la práctica para buscar la eficiencia (Vargas, 2003, p. 253).

Traemos a colación esta descripción de Lyotard como punto de partida de nuestro acercamiento a la situación de la filosofía. En efecto, su situación parece ser la de un tipo de conocimiento que ahora se concibe

2 Aun cuando se mantenga la distinción entre ciencia y técnica, como es el caso de Lyotard que ahora estudiamos, o se opte por el nuevo campo de conocimiento que surge de su enlace, bajo la idea de una tecnociencia (Echeverría, 2003), el criterio de performatividad sigue siendo el predominante. Se trata de una inversión de las relaciones entre ciencia y técnica.

y es valorado por su potencial performativo, como técnica, como instrumento al servicio de la transformación económica de la sociedad. Esto lo podemos notar a través del estudio de dos casos: el Examen de Estado de la Educación Media (Pruebas Saber) y la financiación de la investigación por medio de la Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. En ambas instancias podemos observar aquello que se ha llamado la crisis de las humanidades, en lo que atañe a la filosofía, en tanto que progresivamente se han limitado los espacios de acción de las mismas, su valor y reconocimiento en estos contextos.

En el año 2000, el Icfes reformó el enfoque y desarrollo de las pruebas estatales que se realizan a la educación básica y media: “Hasta entonces el examen se concentraba en la evaluación de conocimientos y aptitudes, y a partir de ese año se orientó hacia la evaluación de competencias directamente ligadas a resultados educativos y a logros verificables” (Icfes, 2013, p. 15). Siguiendo tal propósito, el examen se estructuró en dos núcleos de áreas, siguiendo el esquema de áreas curriculares de la Educación Media: el núcleo común, que incluía lenguaje, matemáticas, biología, física, química, ciencias sociales, filosofía e inglés; y un núcleo de profundización, que daba la opción de profundizar en lenguaje, matemáticas, sociales, biología, medio ambiente o el área de violencia y sociedad. Todas ellas serían evaluadas no por sus conocimientos, sino por las competencias internas que se definían.

Para la implementación de la prueba a partir del 2014 el Icfes incluyó algunas modificaciones. Nos interesa señalar la que se refiere al área de filosofía. Tal reforma propuso:

Fusionar las pruebas de Lenguaje y de Filosofía en una prueba de Lectura Crítica. Por un lado, desde la reestructuración del examen realizada en el año 2000 la prueba de Filosofía está orientada hacia la evaluación de competencias de lectura crítica. No exige conocimientos propios de la historia de la filosofía, y los conceptos filosóficos involucrados se explican brevemente en la formulación de las diferentes preguntas. Por otro lado, la prueba de Lenguaje evalúa competencias que, al final de la educación media, deben haber alcanzado el nivel propio de la lectura crítica. La diferencia entre las pruebas de Lenguaje y de Filosofía concierne entonces únicamente el tipo de textos que se utilizan: textos filosóficos en la prueba de filosofía. (Icfes, 2013, p. 27).

Entonces, a partir de la reforma de 2013, las pruebas de Estado centran su atención exclusivamente en evaluar la capacidad que tiene la filosofía de contribuir al desarrollo de competencias de lectura crítica en las y los estudiantes. No nos interesa negar que la filosofía contribuya a tal objetivo de formación. Nos interesa, más que eso, subrayar su sentido técnico y la reducción que ello conlleva. Lectura crítica se define, a su turno, de la siguiente manera:

Para aproximarse críticamente a un texto un estudiante debe, en primer lugar, comprender las unidades locales de sentido. En segundo lugar, debe integrar esa información para darle un sentido global al texto. Y, en tercer lugar, una vez superadas las dos etapas anteriores, debe tomar una postura crítica frente al texto, reflexionando sobre su contenido. (Icfes, 2013, p. 42).

En la guía de la prueba del año 2015, esta última “incluye evaluar la validez de argumentos, advertir supuestos, derivar implicaciones, reconocer estrategias argumentativas y retóricas, relacionar los contenidos con variables contextuales, etc.” (Icfes, 2015, p. 4). Como se puede observar, la filosofía ha sido reducida aquí al análisis de textos, a través de técnicas lógicas y argumentativas. Por supuesto, no queremos desconocer el valor que estas tienen para el propósito señalado, pero es necesario advertir que tal propuesta deja de lado diversos sentidos y prácticas que ha tenido la filosofía en su historia, que van más allá de ello o que dan una orientación al ejercicio lógico y argumentativo. La consecuencia de dejar de lado otros sentidos de la filosofía, como el que aquí proponemos, es una progresiva invisibilización de los mismos en las instituciones educativas, concentradas en obtener buenos resultados en la prueba. Dentro de ellos, destacaremos aquel sentido en el cual la actividad filosófica implica autoconocimiento y un ejercicio constante del pensamiento. Esto lo haremos en el último apartado de este escrito. Sin cuestionar por el momento el sentido en que se usa la voz “crítica” en la prueba, basta anunciar por ahora que en la propuesta de las Pruebas Saber la filosofía se postula como un saber expresable en lenguaje técnico, sin que ello implique a quien filosofa (las o los estudiantes) o el contenido de sus enunciados (sus contextos de vida y acción). La enseñanza de la filosofía queda reducida, con ello, a la ejercitación de técnicas que se aplican sobre textos³.

En las pruebas sí se reconoce que las técnicas que la filosofía ha desarrollado son eficaces para tal propósito, por lo cual se le encomienda esta tarea, junto al área de lenguaje; de modo que estas técnicas son transversales a la formación. Así, la presencia de la filosofía en el sistema estatal de

3 Por supuesto, se puede objetar que la prueba de Estado tiene un carácter de evaluación estandarizada, que mide el saber filosófico a nivel nacional y que, por tanto, su alcance es reducido y que no puede tener en cuenta tales aspectos que resultan hasta cierto punto particulares. Ante este argumento hay que decir al menos dos cosas. Primero, la enseñanza de la filosofía en las escuelas no es indiferente a las pruebas de Estado, en el sentido en que, dada la relevancia de las políticas de Estado en materia de evaluación, en gran medida la enseñanza termina trazándose como objetivo a alcanzar el éxito en tales pruebas. Así, una inclinación a la evaluación de la filosofía como técnica termina por impulsar la enseñanza de este mismo sentido del filosofar. Segundo, es posible encontrar otros modos de evaluar la filosofía, que no la reduzcan a su servicio técnico. La ausencia de estudios sobre evaluación en filosofía no debe llevar a la tecnificación de este saber, sino exhortarnos a llevar a cabo estas investigaciones con el objetivo de alimentar la reflexión sobre el lugar de la filosofía en las pruebas de Estado.

evaluación se debe a que ha desarrollado técnicas eficaces para la lectura crítica y, por lo mismo, su permanencia radica en que siga sirviendo a ese propósito; de otro modo, podría desaparecer. Su legitimación radica en el servicio técnico que presta a objetivos transversales. Como consecuencia, la tecnificación del saber filosófico está ligada, íntimamente, a su ocultamiento o invisibilización: al despojarse de valor, se mantiene como soporte oculto de otros propósitos. Por supuesto, el riesgo de desaparición es latente, pues si el área de lenguaje desarrollara técnicas más eficaces de análisis discursivo, la filosofía podría resultar inútil.

Analicemos ahora el segundo caso. La Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación es un documento aún en discusión, con una proyección hasta 2020; nuestra referencia es la versión del 22 de junio de 2016. Si bien ha habido algunos cambios valiosos desde la versión de 2015, que aquí por razones de espacio no podemos reseñar, la orientación general de la política se ha mantenido no solo estable, sino en línea con el enfoque que ha caracterizado tradicionalmente a Colciencias. Este enfoque consiste en poner énfasis en el incremento de la productividad de nuevo conocimiento, tecnología e innovación y el aumento de su impacto en los estándares de medición internacionales. Esto significa que su aproximación al conocimiento es instrumental en la medida en que se fomenta el conocimiento como sistema productivo; en últimas se busca insertar los productos del conocimiento en el mercado. Por esto, el objetivo es mejorar el desempeño de Colombia en la dinámica transnacional de oferta y demanda de conocimiento. De este modo, se financiará la investigación según el impacto que pueda tener en los índices de participación del sistema global de ciencia y tecnología.

La Política busca “lograr una Colombia en paz, equitativa y la más educada de América Latina” (Conpes, 2016, p. 15). Su objetivo general es “impulsar el desarrollo económico, social y ambiental del país y sus regiones a través de la ciencia, la tecnología y la innovación” (p. 74). No obstante, no es claro cómo la paz, la equidad y la educación resultan de la perspectiva desarrollista. Es un avance, respecto de la versión de 2015, la adición más o menos sostenida a lo largo del documento del enfoque “social” y “ambiental”. La ciencias aplicadas y la innovación tecnológica se consideran de primera importancia para tal proyecto, eso lo podemos notar en la priorización de “las áreas de salud, alimentos, energías sostenibles y sociedad” y de forma complementaria “biotecnología, nanotecnología y las tecnologías de información y las comunicaciones (TIC)” (p. 75). Se nota una diferencia muy marcada en las menciones especializadas y detalladas a lo largo del documento de estas ciencias y tecnologías respecto de la somera inclusión de “sociedad”, como un gran conjunto de saberes o áreas del conocimiento indiferenciado, que en muchas ocasiones parece más un apéndice “de última hora” que una parte

integral de la política. Si bien en la versión de 2015 se habla de “desarrollo económico, social y ambiental”, no es claro qué perspectiva de sociedad y de relación con el medio ambiente se pretende fomentar, qué idea de desarrollo social y ambiental está en juego. Del desarrollo económico tenemos claro, en cambio, que se refiere al crecimiento de la economía, reflejado en indicadores como el producto interno bruto (PIB) y el incremento de la participación de Colombia en la economía internacional:

La CTI [Ciencia, tecnología e innovación] contribuye de manera directa tanto a los objetivos de sofisticación y diversificación como a los retos sociales y ambientales que tiene el país. Por una parte, permite llevar a cabo innovaciones pertinentes para la sociedad y por otro lado aporta al desarrollo de capacidades internas en las empresas que impactan de manera directa su productividad. (Conpes, 2016, p. 23).

Luego de analizar algunos datos estadísticos que refuerzan el vínculo entre productividad e innovación, el documento concluye, citando a la Cornell University, que “las estrategias de la Política de CTI deben dirigirse a mejorar tanto las capacidades de innovación como la eficiencia del sistema con el fin de obtener resultados en productividad” (Conpes, 2016, pp. 25-26). Los “retos sociales y ambientales” parecen más bien accesorios de una política económica de incremento de la productividad, pues no se explica cómo dicho incremento puede impactar realmente las condiciones sociales diversas y multiculturales del país y nuestra relación con el medioambiente; y mucho menos la relación de estos temas y retos con la generación de una Colombia en paz, equitativa y educada. Es difícil creer que las “innovaciones pertinentes para la sociedad” estarán vinculadas con las necesidades sociales y políticas de nuestro país, es decir, locales y regionales, cuando dicha pertinencia será impuesta por la ley del mercado del conocimiento; aquella que clasifica y mide el valor de los productos de nuevo conocimiento según su inserción o visibilidad en el sistema global. El eje de esta política es la productividad con la confianza en que el incremento en este aspecto moviliza la economía, y que ese bienestar económico viene de la mano con el bienestar “social y ambiental”.

El debate sobre el vínculo entre el crecimiento económico y el bienestar y el desarrollo social de los países es muy amplio y complejo; no es este el espacio para discutirlo. Sin embargo, es notable para los propósitos del país en el que queremos vivir, por lo menos de aquí al 2020, que el énfasis está puesto en las posibilidades productivas, es decir, en nuestra capacidad de producir tanto nuevo conocimiento como tecnología. Propiamente no se produce por producir, más bien el fin de la producción es la competitividad en un entorno de oferta y demanda global. La priorización de las ciencias aplicadas y las nuevas tecnologías en dicho mercado del conocimiento trae consigo una invisibilización de las “ciencias sociales y humanas”: las investigadoras e investigadores en estas áreas

hemos sido testigos de ello en las convocatorias de Colciencias. A pesar de que estas áreas contribuyen al país con el mayor número de doctores y de grupos de investigación asociados a instituciones de educación superior (cf. Conpes, 2016, pp. 36-38), la política se orienta a fomentar, en desmedro de estas áreas, la formación y la investigación en aquellos saberes que se ajusten a los estándares internacionales de producción que se proponen como objetivos en esta política. Aun si aceptáramos el paradigma de la productividad, hay que reconocer que las ciencias sociales y las humanidades tienen un portafolio de productos diversos: primero, sus actividades no se agotan en la tipología presentada por Colciencias siguiendo a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (nuevo conocimiento, desarrollo tecnológico, apropiación social del conocimiento y formación de recursos humanos); segundo, no necesariamente privilegian el “nuevo conocimiento” como lo exigen “la mayoría de índices y *rankings* internacionales de medición de la investigación científica” (Conpes, 2016, p. 41).

No se pretende aquí desestimar la importancia de las áreas del conocimiento que están privilegiadas en dicha política, ni tampoco de los conocimientos que están orientados a la solución de problemas concretos de la vida cotidiana. Se trata más bien de notar el tipo de conocimiento o saber que se está poniendo al margen, no solo de la reflexión sobre el modelo de país en el que queremos vivir, sino también de la destinación de los recursos que financian la realización de dicho modelo. Aquello que determina qué saber es digno de fomento en Colombia es, en primer lugar, el producto de la aplicación del saber y, en segundo lugar, el valor de cambio de dicho producto en el mercado transnacional. Esto es lo que denominamos, como ya se ha hecho a partir de otros análisis, un modelo técnico o instrumental del conocimiento. En medio de este panorama, proponemos que ubicarnos del lado del pensamiento como actividad y aproximarnos a una noción de saber desde esta perspectiva puede ser un lugar de resistencia ante la mercantilización que se nos impone. La contribución de este enfoque consiste en que no se trata de un pensamiento desvinculado del mundo que compartimos, sino de un pensamiento que se orienta a la vida buena, pero que no es un instrumento ni de la vida buena, ni de sus condiciones económicas.

Hay aquí además una diferencia de principio. La Política de Ciencia, Tecnología e Innovación propone como objetivo la paz, la equidad y la educación para nuestro país. Cabe decir que el documento no responde cómo el incremento de la productividad y sus consecuencias económicas, “sociales y ambientales” atenderá semejantes propósitos. La paz, la equidad y la educación son efectivamente fines dignos de ser perseguidos, pero tenemos dudas de que el modelo presentado por dicha política conduzca a tales propósitos. Por ello, proponemos que en Colombia vale la pena

fomentar, entre muchos otros, un conocimiento orientado hacia la vida buena, que pueda buscarse por sí mismo con independencia de sus réditos económicos, e incluso de la producción de resultados medibles con estándares internacionales. Hacemos énfasis en la inclusión, pues no se trata de negarles un lugar en la sociedad a las demás formas de conocimiento: justamente a esta actitud excluyente se dirigen nuestras críticas.

La perspectiva de la filosofía como forma de vida

El sentido de saber que nos interesa resaltar consiste en una actividad, una praxis. Esto quiere decir que este saber no se reduce a una técnica (*techne*), si bien puede incluir algunos elementos de la misma. En *Ética a Nicómaco* Aristóteles separa explícitamente estos dos términos: “Pues el fin de la producción (*poiesis*) es diferente de ella; mientras que no lo es el de la acción (*praxis*)” (*Et. Nic.* 1140b6-7) (trad. Diana Acevedo). En este contexto Aristóteles está explicando por qué la prudencia (*phronesis*) no puede ser un arte (*techne*); la razón es que la acción es diferente de la producción y la prudencia pertenece al género de las acciones. Se puede notar cómo la gran diferencia se establece entre acción y producción, dentro de esta última se ubica el arte o la técnica⁴. Hablaremos aquí de *poiesis* o producción para especificar lo que caracteriza de manera más general a la técnica.

Entonces, la praxis tiene su fin (*telos*) en sí misma, es decir, su fin es actuar, a diferencia de la *poiesis* cuyo fin es externo, es decir, es el producto o resultado de producción, no el producir mismo⁵. Un ejemplo de praxis es la vista: estar viendo y completar la acción de ver son una misma cosa, así como pensar y haber pensado o completar la acción de pensar son una misma cosa (*Met.* 1048b19-27)⁶. En términos aristotélicos todo pensamiento es una acción y, por tanto, pertenece al ámbito de la praxis de modo que se completa o llega a su fin en la realización de la acción misma de pensar. El recurso a las ciencias aplicadas y el modelo técnico del saber

4 El arte es una forma de producción, de *poiesis*. No se entienda aquí el arte en sentido moderno como bellas artes. La *techne* incluye la escultura, la pintura, pero también la carpintería y la medicina. Además hay que aclarar que si bien en el lenguaje especializado es importante distinguir entre una actividad y una acción, ello no se requiere para los propósitos de este trabajo, de modo que los utilizaremos indistintamente.

5 Para un desarrollo más extenso de esta diferencia recomendamos consultar el trabajo de Oded Balaban (1986). Además, Paul Valéry (1993) tiene un interesante aproximación a esta diferencia, de la cual se va apropiando bajo los términos de fabricación y producción para distinguir el modo de producción natural y el modo de producción (fabricación) humana.

6 Esto se puede observar en la conjugación de los verbos griegos, esto es, en la diferencia de tiempo entre *hora* y *heorake*, entre el presente (tercera persona de indicativo) y el perfecto (también de tercera persona de indicativo). Esta distinción implica precisamente la diferencia entre *ve* y *tiene visto*. *Tener visto* implica cumplimiento o acabamiento; en el caso de la vista, en cuanto es una actividad, esto se identifica con la actividad misma de ver.

implican justamente que el pensamiento y aquello que este produce son externos a la acción de pensar y este es no solo su fin, sino también su culminación. Con arreglo a estos productos se evalúa la pertinencia e importancia de la acción de pensar. Por eso, esta perspectiva implica ubicar el pensamiento del lado de la *techné*.

Las actividades culminan, se perfeccionan o alcanzan su fin al realizarse; sin embargo, esto no quiere decir que estén exentas de relaciones de subordinación hacia diversos fines. Por ejemplo, las primeras líneas de la *Ética a Nicómaco* dan cuenta de la idea de que las actividades se subordinan según la subordinación entre sus fines, por ejemplo, hacemos ejercicio con el fin de mejorar nuestra salud, pero el fin de la salud está subordinado al fin general y superior de llevar una vida feliz. Si aplicamos lo anterior al caso del pensamiento y al saber asociado a su ejercicio entonces notamos que podemos pensar sobre el mundo, las relaciones humanas, la ciencia, la naturaleza, entre muchos otros objetos del pensamiento con el fin de pensarlos y, al mismo tiempo; este ejercicio intelectual puede estar también orientado a llevar una buena vida o contribuir a su desarrollo.

Ahora bien, establecer relaciones de subordinación entre fines de diversas actividades no implica necesariamente instrumentalizarlas. El tipo de actividad del pensamiento al que estamos haciendo referencia acá tiene valor por sí mismo; la sola realización de la acción ya cumple su fin más próximo e inherente. No obstante, podemos realizar esta actividad al mismo tiempo como parte de aquellas que, coordinadas, constituyen la vida buena. No podemos aquí dotar de contenido dicha aproximación ética en su conjunto, pero sí podemos establecer que el ejercicio del pensamiento que nos interesa resaltar tiene un lugar en la búsqueda de la felicidad o la buena vida, en cuanto sus fines se pueden subordinar a este fin, sin ser instrumentalizados.

En lo que sigue mostraremos uno de los sentidos en que la filosofía se ha comprendido como praxis. Este es el de la filosofía como forma de vida. Siguiendo a Alexander Nehamas (2005), no queremos proponer que este sea el sentido original de la filosofía, que se ha perdido a lo largo de los años, o que esta sea “La Filosofía” (p. 12). En su lugar, rescatamos aquí un sentido histórico, presente en la filosofía antigua y que ha resurgido hoy a través de diversos estudios (Chase, 2013; Hadot, 1998, 2006; Lozano-Vásquez & Meléndez, 2016; Meléndez 2015; Ortega Calvo, 2011).

La expresión *filosofía como forma de vida* fue acuñada muy especialmente por los estudios de filosofía antigua realizados por Pierre Hadot, con un especial énfasis en el análisis de la filosofía helenista⁷. De clara

7 Hadot (2006) sostiene un debate con el concepto foucaultiano de cuidado de sí, particularmente con ciertos anacronismos de la noción de sujeto aplicada a la antigüedad. Siguiendo la línea de Foucault se encuentra otra perspectiva del problema valiosa.

inspiración socrática, las escuelas helenistas recogieron la figura del sabio para determinarlo como un paradigma según el cual la manera de vivir y la visión del mundo se deben ajustar al ideal de perfección humana que este encarna; lo anterior con independencia de que este ideal sea alcanzable o no. En este orden de ideas, al perseguir un ideal de vida determinado, quien filosofa se presenta como extraño ante la vida ordinaria y establece algún tipo de ruptura con los usos y costumbres de su época (en esto consiste la *atopía* de la filosofía, su carácter extraño para la vida cotidiana). Así pues, es característico del modo de vida de quienes filosofan tomar distancia de otros modos de vida; aunque por supuesto también hay diferencias entre quienes se llaman a sí mismos filósofos o filósofas. La pregunta por cómo vivir está en el origen de esta idea y por eso es de inspiración socrática. Se asume que la primera tarea de la filosofía es buscar la respuesta a la pregunta cómo vivir y cuál es la mejor vida o la vida que merece ser vivida.

La noción de ejercicio espiritual va de la mano de la búsqueda de la vida filosófica, pues a cada escuela le corresponderá una actitud interior (serenidad, vigilancia, etc.) y esto conlleva la necesidad de practicar algunos ejercicios con el fin de alcanzar el progreso espiritual. Estos ejercicios se plantean de manera análoga al entrenamiento del atleta o a la práctica de la terapia médica (Hadot, 2006, pp. 217-18). Dicha ejercitación se da por medio de la meditación y el control de sí; a este propósito sirve la memorización de los dogmas de cada escuela, que a la manera de las cartas de Epicuro se deben tener a la mano con el objetivo de estar disponibles para la acción.

En el contexto de la filosofía del periodo helénico, el lenguaje y la retórica desempeñan un papel central para la realización del modo de vida buscado. El discurso y la teoría son instrumentos al servicio de la praxis de la vida filosófica. Andrea Lozano-Vázquez puntualiza esta idea: “aunque no es el único, los filósofos asumen que el mecanismo de [la] cura [filosófica] es el discurso, tanto el propio con otro o consigo mismo como el que se ‘presencia’ –se estudia, se lee, se observa como espectador–” (2013, p. 478). El discurso, pues, constituía la base para invitación al examen de sí misma(o) en la antigüedad, a la búsqueda del control y de la autonomía. Aquí se asienta la idea nuclear de la filosofía como modo de vida: se trata, sí, de la atención puesta sobre la vida, tanto individual como colectiva; pero esta atención se conduce a través del ejercicio racional que tiene su núcleo en la elaboración discursiva. Así, Hadot muestra que la vida filosófica puede ser caracterizada como un enlace íntimo entre discurso y vida (1998, p. 90).

Los estudios sobre la edad antigua muestran que tal relación podía derivar en diversos modos de construcción y análisis de discursos, pero, a la vez, en diversas prácticas y modos de vida. Resultaría prolijo, pero no es el objeto de este escrito, mencionar tal diversidad. En su lugar, nos interesa

señalar el tipo de relación existente entre estos dos ámbitos. La *Apología de Sócrates* refleja el tipo de relación que perseguimos. Sócrates no invita meramente a seguir una vida orientada por reglas prácticas, en aras de que tales prácticas lleven a la consecución de objetivos trazados, bien sea en la vivencia de normas y leyes o en el desarrollo económico. En su lugar, el ejercicio racional se incrusta en la vida práctica con un doble objetivo: dar cuenta de la vida y lograr que el alma sea lo mejor posible (p. 29e).

Señalemos ahora algunas características de la invitación socrática que nos permiten retomar nuestra discusión sobre la filosofía como técnica. Por un lado, la filosofía, tal como la comprende Sócrates, implica en primera persona a quien filosofa: no solo en su capacidad de producir o analizar discursos, sino en el compromiso que adquiere a partir de ellos. En efecto, en la comprensión socrática el análisis de teorías implica siempre ubicarse frente a ellas, esto es, leerse a sí misma(o) a partir de los discursos. Implica para cada una(o), como señalaría Kierkegaard, la pregunta por la propia relación con los discursos que se analizan (2007, p. 64)⁸.

Ahora bien, este ejercicio de examen de sí misma(o) es constante, pues como ejercicio o actividad nunca cesa ni se agota; hacer del alma lo mejor posible es siempre algo por hacer. En esto, precisamente, consiste el que el filósofo o filósofa sea *atopos*: su sabiduría no consiste en el conocimiento de teorías, sino en la revisión constante de su vida y su mundo a partir de ellas. Su vida es un constante modo de llegar a la sabiduría, sabiendo que ello consiste en un constante ejercitarse.

Retomemos ahora la distinción entre *techne* y *praxis*. En sentido socrático, la filosofía no se ejerce para producir un objeto discernible de quien filosofa y su vida. Por ello, no cesamos de filosofar, tras la constatación de que hemos producido ya el objeto previamente propuesto. A diferencia de ello, la filosofía es una construcción constante, una actividad. Quien está puesta en cuestión es la persona misma que filosofa, y con ella su contexto vital y de acción, sus deseos, sus expectativas, las redes y los vínculos que la soportan, su comunidad, su historia...; todo ello está sujeto al cambio y es por tanto contingente. Ahora bien, la filosofía es, como decíamos, un ejercicio que no se reduce a técnicas aplicadas al discurso. Se trata de ejercicios que implican en primera persona a quien filosofa y que están en estrecha relación con el fin de una vida buena para cada persona o comunidad. Un ejercicio racional cuyo objeto son conceptos, teorías y relatos vividos (Gaztelu, 2014, pp. 8 y ss.); pero no solo racional, pues reconocemos que la emotividad, las pasiones y la forma en que percibimos el mundo hacen parte de la vida de las personas y las comunidades que es, en últimas, aquello sobre lo cual se da el ejercicio filosófico.

8 Martha Nussbaum plantea la pertinencia del autoexamen socrático en términos de una defensa del pensar por sí mismo en una sociedad plural, como la reivindicación de un intelectualismo no desvinculado del mundo y la cultura (1997).

En términos del examen sobre sí misma(o), se trata de que el ejercicio filosófico –el descubrimiento de un concepto, un valor o de una idea que está en la base de los modos de pensar con los que nos identificamos o comulgamos, los modos de relacionarnos con el mundo que compartimos, en suma, el autoconocimiento– puede ser el inicio de una autotransformación. Al identificar los conceptos que guían la vida, es posible examinarlos, entender su naturaleza, cuestionarlos y, si es el caso, tomar distancia frente a ellos o también, fortalecerlos y comprenderlos. Este ejercicio permite la crítica y la movilidad del pensamiento, nos acostumbra a estar abiertas y abiertos a las maneras diversas de pensar, es una invitación a revisar nuestras propias creencias, valores e incluso nuestros deseos. Este ejercicio, además, requiere del máximo rigor, pues uno o una misma es quien está en juego. Agustín de Hipona veía esto con mucha claridad: la filosofía es, sobre todo, el examen riguroso de los conceptos con los que vivimos, fundamentalmente el concepto de *bien*. Y ello merece la mayor atención, pues de la noción de *bien* que tengamos depende nuestra felicidad.

En el examen socrático, el ejercicio de crítica (*ephistrophe*) y creación (*metanoia*) de conceptos se realiza, entonces, sobre las personas, en momentos distinguibles, pero intrínsecamente relacionados. Al realizarse sobre los conceptos más vitales, implican cambio, conversión, transformación de sí; una transformación constante, como el ejercicio del pensamiento. Quien se examina a sí misma(o), se deconstruye y se construye constantemente. Problematizarse, crearse, siguiendo a Nehamas, apunta en la dirección de “convertirse en alguien, en hacerse un personaje” (2005, p. 16). Es la experiencia que tiene, por ejemplo, Agustín en sus *Confesiones*, al relatar que se convirtió en problema para sí mismo. El modo de vida, su modo de vida, se convierte en el problema central para quien filosofa (Nehamas, 2005, p. 19).

Queremos indicar, tal como el texto socrático, que la sabiduría se alcanza en la generación de pensamiento, en una invitación a pensar sobre nosotras mismas y nosotros mismos. El propósito es que quien es interrogado dé a luz sus propias ideas, su “verdad”, para lo cual Sócrates se ofrece como partero. Las preguntas socráticas efectúan dicho tránsito. En palabras de Hadot: “Debido a que el interlocutor descubrirá la vanidad de su saber, descubrirá al mismo tiempo su verdad, es decir, al pasar del saber a él mismo, empezará a cuestionarse a sí mismo” (1995, p. 40). El pensar por sí misma(o) se traduce aquí en crítica y construcción de sí.

Culminemos esta idea señalando el modo en que Martha Nussbaum expresa lo que hemos sostenido hasta el momento, lo que ella denomina la independencia del pensamiento que debemos confiar a la filosofía en la sociedad:

En efecto, el examen socrático no busca producir artículos sobre los argumentos socráticos. Si bien comprenderlos es un paso importante, la

relevancia de la filosofía como saber consiste en que haya “estudiantes que han examinado sus creencias socráticamente en alguna medida [...] estudiantes que hayan ganado la confianza de que sus propias mentes pueden afrontar las preguntas más difíciles de la ciudadanía”. (1997, p. 48, trad. Diana Acevedo).

En otras palabras, las preguntas más difíciles de la vida en común. Nótese que el énfasis aquí está puesto en afrontar las preguntas no tanto en llegar a respuestas definitivas, es decir, resolverlas, un posible resultado o producto: la clave está en la actitud abierta a preguntar, a ejercitar el pensamiento, y a vincular en ello nuestra vida más concreta y personal.

Escritura como praxis

La actividad propia de la filosofía hoy por hoy tiene como objeto privilegiado de estudio y reflexión textos escritos por filósofas y filósofos. En efecto, como señala Lang, los textos son el producto material fundamental que ha construido la filosofía (1983, p. 19). El fin o realización de la filosofía, como actividad, incluye y requiere la producción de textos; en este sentido la escritura hace parte esencial del quehacer filosófico⁹. Ponemos esto de presente para llamar la atención sobre una de las reducciones que se ha hecho de la filosofía: se ha pretendido que el aporte para la educación se centre en la lectura crítica, desconociendo que ella es también producción textual. Ahora bien, hemos querido argumentar a favor de una filosofía en relación con la vida, no reducida a una técnica o al servicio de la productividad. Reconocemos que esta dimensión textual se puede tecnificar y hacer depender de un sistema de producción, cada vez más eficiente, más regulado y medido en su valor de cambio; tal como ha sido el efecto de la bibliometría y los estándares nacionales e internacionales de producción de nuevo conocimiento. No podemos aquí detenernos en los detalles de esta tecnificación y mercantilización de la producción textual en nuestro país, baste con indicarla para mostrar que tomamos distancia de ese modelo y proponemos en su lugar otra noción de saber. Así, aquí intentaremos delinear una alternativa a este modelo, proponiendo uno en el cual la escritura constituiría una praxis filosófica, en el sentido de filosofía que describimos en el apartado anterior¹⁰.

9 Un posible modo de desarrollo de esta tesis está vinculado con la tematización expresa del “discurso filosófico”, tal como la encontramos, por ejemplo, en los estudios de Pierre Hadot (2006). En esta línea argumentativa, Germán Meléndez nos ofrece un análisis del discurso filosófico justamente como aquello de lo que se ocupa la filosofía en su peculiar búsqueda de conocimiento (2015).

10 Es necesario hacer dos advertencias. Por una parte, nuestra propuesta es de carácter pedagógico, de trabajo con comunidades escolares y en otros escenarios de participación. Esto es, no buscamos delinear aquí políticas públicas alternativas a las descritas. Nuestro asunto es cómo se experimenta la filosofía en ambientes pedagógicos a partir de tales

Nuestra aproximación parte de la pregunta por cómo se escribe la filosofía y cómo, si es el caso, el modo en que se escribe está emparentado con aquello que se escribe. La escritura filosófica está lejos de ser completamente homogénea, aun cuando ciertas exigencias contemporáneas de la academia tienden a ello como, por ejemplo, la preeminencia del artículo científico como producto principal en los proyectos de investigación que financia Colciencias y siguiendo a esta las universidades. Encontramos en la historia de la filosofía diversas formas de escribir y con ellas diferentes prácticas de la escritura, y diferentes apelaciones al estilo. Pese a lo anterior, el estilo y la forma de la escritura no suelen estar en el primer foco de atención de filósofas y filósofos.

En ocasiones el trabajo filosófico ha dejado al margen las consideraciones estilísticas, creyendo orientarse tan solo al contenido de sus conceptos, en una especie de asepsia de las razones. Pero dicha ausencia de reflexión en torno al estilo en los escritos filosóficos es más bien un silencio en el que, como dice el refrán, el que calla otorga. Aquello que se “otorga”, en la escasa tematización de las diversas formas de escritura filosófica, es justamente cierta normalización de la idea de que la filosofía se escribe o se debe escribir en un tono plano, austero y neutral. El caso extremo de esta perspectiva consiste en asumir que las relaciones entre conceptos filosóficos se expresan más adecuadamente a través de un lenguaje claro y libre de toda ambigüedad, al cual se asocia el ideal de rigor filosófico. Tal como lo deja ver Perelman (2007, p. 139), un ejemplo extremo de esto es la pretensión de recurrir a lenguajes formales artificiales para eliminar la ambigüedad, los equívocos y controversias característicos de los lenguajes naturales, de manera tal que por medio de la aplicación de un conjunto de reglas se garantice la corrección en los procesos de deducción. La corrección lógica es un elemento importante en la argumentación en filosofía, pero una actitud acrítica ante esta pretensión puede hacernos creer que el estilo en la escritura filosófica, o bien es un adorno y en ese sentido es irrelevante, es decir, una especie de ropaje exterior del sentido puramente filosófico, o bien es un estorbo que debe ser despojado de todo aquello que lo asocie con el lenguaje natural. Esta descripción nos sugiere que la neutralidad del lenguaje es, en primer lugar, una pretensión y, en segundo lugar, es ella misma una apuesta estilística. Pues de entrada observamos que la eliminación de la ambigüedad propia del lenguaje natural se presenta como un ideal cuya realización depende de recurrir a una forma de escritura en alto grado formal, austera y sobria; en esto consiste la pretensión de un estilo neutral.

políticas. Enlazado con lo anterior, por otra parte, en este escrito nos limitamos a mostrar una perspectiva en la cual la escritura puede hacer frente a los procesos educativos en filosofía que hemos caracterizado. No es nuestra intención detallar el cómo de las propuestas pedagógicas o implementaciones específicas en aulas. Nos limitamos aquí a abrir la perspectiva, dejando inevitablemente esto otro a posteriores publicaciones.

Una consecuencia importante de la pretensión de neutralidad en la escritura filosófica es la afirmación tácita de que quien escribe, sus particularidades y contexto personal no deben alterar el análisis filosófico ni deben hacer parte de él. Nótese el tono normativo de la afirmación. Por un lado, la neutralidad se refiere a la relación entre quien escribe filosofía y el texto filosófico: el texto debe someterse a las leyes universales de la lógica sin apelar a intereses o inclinaciones particulares; pues se asume que estas dos cosas son excluyentes. Desde esta perspectiva el estilo debe expresar una relación neutral y desinteresada entre quien escribe y el texto: el contexto personal es también un estorbo al análisis conceptual. Por otro lado, la neutralidad se refiere a un ideal respecto de la relación entre la forma en que se escribe y lo que se dice o expresa a través de esta, a saber, que la forma no debe ser un estorbo para la expresión del sentido o del contenido de los conceptos.

Lo que se ha perdido de vista en esta discusión es que el estilo mismo hace parte de la manera en que damos sentido por medio del lenguaje. Citando a Nussbaum, “el estilo hace por sí mismo sus afirmaciones, expresa su propia noción de lo que importa” (1990, p. 25). La confusión consiste en creer que dado que la forma y el contenido son separables, por eso mismo pueden darse de manera independiente. Lo que podemos decir, por lo pronto, es que no es posible encontrar un texto que carezca de forma y no podemos evitar que la forma en que decidimos escribir haga, como dice Nussbaum, ella misma afirmaciones sobre las cosas que nos importan. Por eso la invitación que hacemos aquí es a escribir con la conciencia de que la forma en que lo hacemos hace parte de lo que podemos expresar y contribuye a establecer sus límites y posibilidades.

Berel Lang (1990) propone dos maneras de interpretar la relación entre la filosofía y la escritura. El autor contrasta un modelo neutralista, para el cual hay un sentido filosófico independiente y anterior al estilo, con un modelo de interacción, para el cual darle forma a un texto es parte del contenido o substancia del mismo (p. 18). Según el primer modelo, la forma en que se escribe la filosofía es ornamental y exterior al sentido. Así, es posible extraer en proposiciones homogéneas las tesis filosóficas de los textos, de manera que hay un suelo común que comparten textos de diversa índole y que permite la discusión entre ellos. Esto se puede ver claramente en el ejemplo, presentado atrás, del logicismo o formalismo en el lenguaje filosófico, pues la búsqueda de un lenguaje formal se dirige a establecer justamente ese suelo común y realizar las discusiones conceptuales exclusivamente en ese nivel. Según el segundo modelo, la forma en que se escribe la filosofía guarda una relación intrínseca con el sentido, de manera que no es posible extraer sin más el contenido filosófico; no hay un suelo común que pueda poner en el mismo nivel textos de diversa índole. En este modelo cada texto debe ser considerado en sus propios términos

y teniendo presente cómo está escrito para efectos de entrar en relación con otros textos¹¹.

Así pues, la filosofía como el ejercicio o práctica del pensamiento orientado a la vida buena puede fomentarse, entre muchas otras formas, en una aproximación a la escritura, sensible al estilo y las formas de escribir, sensible al contexto y particularidad de quien escribe, sensible a la forma en que quienes somos está presente y afecta el acto de escribir. Desde esta perspectiva las condiciones literarias y personales de producción de un texto determinan lo que es posible hacer y decir con él. La elección del estilo en la escritura filosófica demarca o delimita un posible campo de producción del sentido; por ejemplo, cualquiera de las opciones descritas delimitará de manera diferente el universo de sentido al que se aspira: bien sea la renuncia a la ambigüedad del lenguaje natural, bien sea la incorporación de la ambigüedad en la elaboración de un concepto filosófico. Por ello, la práctica de la escritura que aquí proponemos implica un carácter activo de quienes escriben en el proceso de orientación de su propio ejercicio.

Hay que aclarar que el estilo y la forma de un texto no se reducen a la aplicación de técnicas o *tropos* retóricos, si bien estos son parte importante de la formalidad y textualidad. El estilo y la forma de la escritura se refieren también al modo o estilo del pensamiento de quien escribe: por eso la crítica y el análisis del estilo son también una crítica y análisis del pensamiento. Esta conclusión proviene de la consideración de filósofos y filósofas que decididamente utilizan aspectos literarios de sus textos para proponer un cambio en la manera de hacer filosofía, dentro de los cuales uno de los casos más analizados en los estudios sobre el estilo es la obra de Nietzsche (Mazzota, 2013, p. 20). Pero esto no implica que la relación intrínseca entre el pensamiento de un autor o una autora y su forma de escribir sea privativa de quienes explícitamente hacen uso del estilo para producir efectos específicos con sus textos. En los casos en que la filosofía se escribe en un lenguaje que pretende ser neutral y llano, al servicio de la transparencia, claridad y univocidad de las tesis filosóficas, el estilo también interviene en la producción del sentido del texto; esto ocurre aun cuando el autor o la autora no se lo propongan explícitamente.

Afirmamos que la escritura es un espacio en el que es posible reunir las personas y sus intereses, ideas y formas de vida diversas. Incorporar la dimensión literaria y creativa de la escritura así como la sensibilidad hacia los contextos desde los cuales escribimos permite que las personas hagan de la escritura un ejercicio sobre sí mismas y sus comunidades de sentido. De este modo la escritura no se reduce a una técnica al servicio de cumplir una tarea o satisfacer un requisito en una investigación o un proceso

11 Para una consideración más extensa de las consecuencias de cada modelo sugerimos una revisión detallada de los argumentos y análisis de casos presentados por Lang (1990).

educativo; el acto de escribir como acto de pensarnos y expresarnos en nuestra particularidad puede ser un fin en sí mismo y recibir de quienes escriben su sentido y valor vital. Justamente porque creemos que la diversidad de las personas y contextos en nuestro país solo pueden generar escrituras diversas infinitamente no presentamos aquí una normativa de la escritura filosófica. Esta es más bien una invitación a permitir que nos inventemos en la escritura y que inventemos con ello la escritura que se ajusta a nuestros propios procesos y contextos. No hay para ello una regla o un conjunto de ellas que nos garantice la eficacia de esta finalidad, porque dado que no es una técnica, no hay un fin externo a ella al cual podamos aplicar estándares de calidad universales. Tendremos entonces el reto, no menor, de hacer nuestras propias escrituras, sus reglas internas y contingentes, así como crear los procesos de evaluación contextuales y diversos para cada caso.

Algunas conclusiones

En este escrito, hemos mostrado algunos sentidos que ha tomado el saber humanístico y, en concreto, la filosofía, en las actuales propuestas educativas e investigativas colombianas. Ello nos permitió hacer una caracterización de la crisis de las humanidades: la tecnificación e instrumentalización del saber al servicio del desarrollo económico de la nación que ha implicado que se ponga al margen su enlace directo con las personas en concreto, con sus diversos contextos vitales y comunidades de sentido. Así, la desaparición progresiva de la filosofía de los escenarios educativos, de las evaluaciones estatales y de los planes de investigación parece ser una consecuencia, entre otras cosas, de haber reducido tales saberes a técnicas, pues, al hacerlo, han perdido el valor que ellas mismas pueden aportar a propósitos más amplios como la vida buena de personas y comunidades. Su valor para el estado actual de la sociedad parece radicar en su aporte a otros proyectos, más radicalmente a un único proyecto de país, proveniente de un único sector de nuestra población. Este modelo que se está privilegiando en nuestra sociedad a través de diversas políticas en educación e investigación está desvinculado de la vida, si por ella entendemos la búsqueda de la buena vida. O, diríamos, su relación con la vida es de carácter técnico y mercantil, es decir, la vida de las personas y comunidades se reduce a una variable homogénea en relación con el movimiento del capital en los sistemas de producción transnacionales. De allí que hayamos introducido la distinción entre *techne* y *praxis*, para comprender la filosofía y la escritura, pues la primera tiene por fin algo distinto a ella con arreglo al cual se evalúa su valor y pertinencia, mientras el fin de la segunda es la actividad misma, de modo que cada actividad se da a sí misma su

estándar y su culminación. Además, la praxis está necesariamente atada a las personas que la realizan desde sus contextos concretos, y es por ello mismo diversa en su realización.

La coyuntura nacional, la firma del Acuerdo Final para la terminación del conflicto con la insurgencia de las FARC, presenta muchos retos para las ciudadanas y los ciudadanos. Uno de ellos consiste en pensarnos de maneras diversas de aquellas que por más de sesenta años han instaurado la violencia como ley, como manera de afrontar los conflictos y la diferencia. La propuesta que aquí presentamos forma parte de la búsqueda de esa diversidad y de los espacios públicos que permiten el encuentro desde la palabra; el reconocimiento de las cosas que compartimos y aquellas que nos separan como algo siempre digno de revisión y como algo que nos permite sobre todo hablarnos, leernos y escucharnos.

Con ello, volvemos a la idea inicial según la cual situamos la crisis de las humanidades como un asunto público y político, pues está en íntima relación con el proyecto de país que queremos construir. En efecto, consideramos que las humanidades desempeñan un papel relevante en la construcción de un nuevo país, pero este no puede reducirse al análisis textual como indicador de calidad de la educación o al fortalecimiento de la productividad económica. En estos momentos de coyuntura urge que las humanidades contribuyan al examen y la construcción de modos de vida diversos y abiertos al encuentro desde la diferencia. Hemos mostrado, finalmente, una aproximación a la escritura, entre otros modos de praxis, que busca potenciar este papel de las humanidades en la sociedad. En efecto, la escritura filosófica creativa podría ayudar a examinar y configurar nuevos mundos. La educación, como terreno donde se proyecta el mundo, es propicia a este tipo de prácticas. De allí que consideremos que la reducción de la filosofía a lectura crítica atenta no solo contra la filosofía como saber, sino contra el sentido mismo de la educación.

Referencias

- Aristóteles. (2002). *Ética a Nicómaco*. (M. Araújo y J. Marías, trads.). Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Aristotle. (2002). *Nicomachean Ethics*. (C. Rowe y S. Broadie, eds.). Oxford: Oxford University Press.
- Balaban, O. (1986). Aristotle's theory of praxis. *Hermes*, 114(2), 163-172.
- Barnes, J. (ed.). (1984). *The complete works of Aristotle*. Princeton: Princeton University Press.
- Bywater, I. (ed.). (1894). *Aristotelis Ethica Nicomachea*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chase, M.; Clark, S. and McGhee, M. (eds.). (2013). *Philosophy as a way of life: Ancients and moderns. Essays in Honor of Pierre Hadot*. Wiley-Blackwell.
- Consejo Nacional de Política Económica y Social (Conpes). (2016). *Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2016-2020* [versión para discusión]. Disponible en <https://www.dnp.gov.co/CONPES/Documents/Pol%C3%ADtica%20nacional%20de%20ciencia,%20tecnolog%C3%ADa%20e%20innovaci%C3%B3n.%20VDiscusi%C3%B3n.pdf> [recuperado el 22 de junio de 2016].
- Echeverría, J. (2003). *La revolución tecnocientífica*. Madrid: FCE.
- García Yebra, V. (ed.). (1998). *Metafísica de Aristóteles*. Madrid: Gredos.
- Gaztelu, T. (2014). *Una lectura del Theraváda desde la Philosophische Lebensberatung*. Tesis doctoral presentada para optar al título de doctor en filosofía. Facultad de Filosofía, Universidad Complutense de Madrid: Madrid.
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Madrid: Ciruela.
- Hadot, P. (1998). *¿Qué es la filosofía antigua?* (E. Cazenave, trad.). Madrid: FCE.
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Madrid: Ciruela.
- Hadot, P. (2015). *Módulo de lectura crítica Saber Pro, 2015-I*. Bogotá: MEN-Icfes.
- Hadot, P. y Davidson, A. I. (1995). *Philosophy as a way of life*. Oxford: Blackwell.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, Icfes (2013). *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación: alineación del Examen Saber 11*. Bogotá: MEN-Icfes.
- Kierkegaard, S. (2007). *Johannes Climacus o el dudar de todas las cosas*. Buenos Aires: Gorla.
- Lang, B. (1983). *Philosophy and the art of writing*. Brucknell University Press.

- Lozano-Vásquez, A. (2013). Sobre la filosofía como terapia en Séneca. En *Mathemata. Ecos de Filosofía Antigua*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Lozano-Vásquez, A. y Meléndez, G. (comp.) (2016). *Convertir la vida en arte: una introducción histórica a la filosofía como forma de vida*. Universidad Nacional de Colombia: Bogotá.
- Lyotard, J. F. (1984). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Mazzota, G. (2013). Style as polemics. En I. Callus, J. Corby, y G. Lauri-Lucente (ed.). *Style in theory. Between literature and philosophy*. Nueva York y Londres: Bloomsbury.
- Meléndez, G. (2015). Filosofía como forma de vida. En *Motivos filosóficos* (pp. 41–59). Bogotá: Universidad Externado de Colombia. pp. 41–59
- Nehamas, A. (2005). *El arte de vivir: reflexiones socráticas de Platón a Foucault*. Valencia: Pretextos.
- Nussbaum, M. (1990). Introducción: forma y contenido. Filosofía y literatura. En: *El conocimiento del amor. Ensayos sobre filosofía y literatura* (pp. 25–37). Madrid: Machado libros.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating humanity. A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Nueva York: Princeton University Press.
- Ortega Calvo, F. (2011). Ejercicios espirituales y pedagogía. La práctica de la filosofía en el mundo grecolatino. En Á. C. Moreu y E. Prats (coords.) *La educación revisitada: ensayos de hermenéutica pedagógica* (pp. 39-58). Universidad de Barcelona. pp. 39-58
- Perelman, C. (2007). Lógica formal y lógica informal. *Praxis Filosófica*, 25, 139-144.
- Platón (1981). Apología de Sócrates. En *Diálogos I* (pp. 137-186). Madrid: Gredos. pp. 137-186.
- Valéry, P. (1993). El hombre y la concha. En *Estudios filosóficos* (pp. 139–193). Madrid: Visor. pp. 139–193
- Vargas, G. (2003). *Filosofía, pedagogía, epistemología*. Bogotá: Alejandría.