



La enseñanza de la filosofía desde nuestra realidad latinoamericana: El caso de la Universidad Nacional de Costa Rica

*Juan Rafael Gómez Torres*¹
Universidad Nacional
Costa Rica
ggomezz1@yahoo.es

*Omar Josué Ureña Soto*²
Universidad Nacional
Costa Rica
omar.urena.soto@hotmail.com

“La combinación conceptual *reconocimiento de la desigualdad en el origen – víctima* no puede llevar mucho más lejos que a la caridad, al sentimiento piadoso de la beneficencia. Y esto es así porque no se considera al otro un igual sino un inferior que debe ser ayudado”.

Alejandro Cerletti (2003, p. 307)

I. ¿De quién es la filosofía?

Para iniciar este ensayo, acudimos a la vieja pregunta ¿hay filosofía en América Latina? Según Estermann, el saber de los pueblos indígenas es sin duda filosofía, al menos en un sentido amplio, ello si se concibe a la filosofía latinoamericana como “el esfuerzo humano para entender el mundo” (2009, p. 22), mediante la especulación cosmogónica y el cuestionamiento o si se le ve como un proceso de estetización gnoseológico, metafísico, ético y político (por supuesto, estos términos

¹ Académico de Educología, CIDE, UNA

² Estudiante maestría en Pedagogía Universitaria Educología, CIDE, UNA

hay que relativizarlos al referirnos al mundo indígena), que tiene al mito como punto de partida y a la cosmogonía como unidad compleja que condensa los vínculos míticos (Cassirer, 2012).

En general, la dimensión dominante de la filosofía nos dice que esta solo se da en Europa y en Norte América, que es la cultura occidental moderna la dueña de la misma, lo que supone una apropiación de los demás mundos culturales cayendo en lo que señala Esterman, en un “reduccionismo metodológico y topológico” (2009, p. 24), pero ese reduccionismo no contempla otras posiciones sobre la filosofía. La filosofía la podemos entender en al menos dos sentidos, uno amplio y especulativo, mediante preguntas comunes de las distintas comunidades humanas y otro más restringido, donde se entiende por filosofía un rigor metodológico, lógico y técnico, que rechaza a la opinión (doxa), la oralidad y el mito por considerarlos subjetivos.

El sentido restrictivo es defendido por autores como Salazar Bondy (1988) y Sebrelli (1992), proviene de una modernidad científica, esto es, sin lugar para otras formas y modos de racionalidad no instrumentales. Así visto, para ellos la filosofía está apegada a los sistemas logocéntricos externos de nuestra región, lo propio consiste en la contextualización de la forma. En sentido estricto, la filosofía latinoamericana puede serlo no por su ubicación geográfica sino por hacer filosofía occidentalizada (Salazar, 1988).

En el sentido amplio, la estética nos ayuda a ubicar a la filosófica más allá de la visión restrictiva (Sánchez, 1992), pues la filosofía podría ser una posibilidad más amplia de conocimiento, intercambio e interacción comunicativa con otros (humanos y no humanos). En criterio de este ensayo, dicho pensamiento estético renuncia desde lo específico a un falso universalismo, buscando con ello la intercomunicación cultural y transmoderna (Dussel, 2015) para así luchar contra esa apropiación cultural de la filosofía hegemónica que engulle y excluye a los/las otros/as.

II. La estética como mito fundante de la filosofía latinoamericana

De tal modo, la estética entendida como sensibilidad, creatividad e imaginación podría ayudar a ampliar el concepto y la práctica de la filosofía más allá de Occidente, pues supone modos de participación interactiva en el mundo, refiere a sujetos que desarrollan su sensibilidad ante el arte, el mundo, la vida y las cosas. Es decir, aunque el arte



es una manifestación estética de la vida, la estética no se reduce a ella, pues es ante todo un proceso de impresión o conmoción ante el mundo, un criticar y reflexionar, una promoción de sentimientos, desarrollo de sensibilidades, creación de interrelaciones, sensaciones e impresiones miméticas y racionales, entre otras. La estética, por tanto, no ha sido solo un asunto de expertos y críticos abocados a lo bello, también suele ser un asunto vivencial –en el más amplio sentido– de todo ser humano (y no humano) en intercambio con la naturaleza y su mundo, interesado en desarrollar sensibilidad, percepciones y valores producidos por la impresión y manifestación de la vida.

Por eso, recalamos la necesidad de ampliar el sentido y significado de la estética, más allá de la razón instrumental o moderna. Se debe recalcar que esta implica variedad, multiplicidad, interrelación, intercambio; pero eso no significa que todo cabe o todo vale, pues la misma implica criterios, aunque no universales, de teorización y razones para no caer en la simple arbitrariedad o relativismo. Estética como entendimiento de lo sensible y de lo otro, dando espacio al encuentro intercultural y a la diversidad mediante el goce estético del mito y de la racionalidad en general, como cualidades intrínsecas de una u otra manera a la condición humana. Ello también conlleva a analizar el tema de la identidad latinoamericana que suele ser un tema filosófico que nos nutre sin estar acabado, de allí la importancia de los imaginarios sociales, culturales y políticos (Jiménez, 2012). Lo anterior remite a la importancia de la Filosofía Latinoamericana como un lugar de reflexión de lo que somos mediante lo que fuimos y lo que seremos. Al respecto Leopoldo Zea señala que el europeo deshumanizó al otro, evidenciando su inhumanidad y negándose a sí mismo. Ese acto de negación nos lleva como latinoamericanos al constante reclamo contra el opresor, usando la filosofía como herramienta liberadora, no para matarlo sino para integrar lo que desde el inicio fue separado (Zea, 1977), esto sería el ejemplo de una posible convivencia intercultural negada desde el principio, la cual deberíamos completar desde lo propio o lo nuestro (Martí, 2005), pues como señala Octavio Paz, la civilización ha sido una artificialidad, mientras que la barbarie representa lo que somos, nuestra naturaleza, una que ha adoptado máscaras ante tantas violaciones (Paz, 1998).

III. ¿Se puede hablar de filosofía latinoamericana?

Desde el sentido amplio adoptado en este ensayo, sí podríamos hablar de filosofía latinoamericana, entendiéndola como un patrimonio de la humanidad en tanto el uso crítico, cuestionador y reflexivo de la razón no es un monopolio de ninguna cultura. Esa filosofía latinoamericana se caracteriza por su interés en nuestra identidad, para ello acude a lo estético sin desvincularse de los valores políticos y éticos. La filosofía latinoamericana ha sido y es más que método, técnica y ciencia; y según Zea (1977), puede ser lógica y debe ser crítica, pues como aseveró este autor mexicano “no está reñido el saber hacer bien las cosas con el por qué y para qué se hacen” (p. 74). Para Leopoldo, esas razones se expresan a través de la historia de la filosofía, dentro de la cual, la filosofía indígena surge en toda su potencialidad y condición de filosofía. Es una filosofía que sin dejar la ciencia o la lógica está encaminada a subvertir el orden de la dominación humana.

Otros pensadores latinoamericanos consideran que una filosofía nuestra pasa por el reconocimiento de la diversidad y de la desigualdad social. Para Fernández Retamar (1972) nos caracteriza un mestizaje producto de una mezcla de mezclas, y para Vasconcelos (1948) somos una raza cósmica o una “síntesis de razas”. Para ellos lo central del mestizaje consiste en un ponerse del lado del oprimido (Freire, 2005), pero sin pretender una restauración del estado original, aunque sí una integración de Nuestra América desde la transmodernidad (Dussel, 2015). América Latina, a través de Freire en particular y de la pedagogía crítica en general, han creído posible la auto liberación de los sujetos mediante la educación, y en ese contexto la escuela puede jugar un papel emancipador, un lugar de encuentro, de disputa y de diversidad, muy a pesar del papel tradicional de simple reproducción al que se ha intentado reducir.

Allí es donde la enseñanza de la filosofía nos puede ayudar a repensar nuestro presente mediante la reflexión estética, ética y política de nuestra identidad. Construyendo una nueva historia de la filosofía donde lo nuestro y lo propio no es menos importante que lo europeo o norteamericano, pero donde ese aporte externo, aunque pretendidamente universalizante, nos puede ayudar para iniciar dicha reflexión pedagógica. En esa reflexión crítica y liberadora, el otro o la otredad se considera importante, deja de estar encubierto y deja de ser el monstruo. Por eso,



como señaló Bracho (2008), “al ser nuestras sociedades mestizas, el mestizaje se encuentra cargado de virtualidad. Esto es así porque se puede dejar de ser no blanco mediante el blanqueamiento” (pp. 68-69).

Al respecto, señala Cuellen (1997) que la educación moderna ha sido “una práctica social discursiva. Es decir que en las razones de educar hay conflictos de interpretación, lucha por la hegemonía, imposiciones ideológicas, construcción de subjetividad y de realidad social” (p. 20). Lo que nos debe llevar a repensarla, pues como dijimos es un campo no predeterminado. Esa escuela en disputa puede posibilitar que el sujeto oprimido se auto libere; parafraseando a Freire (2005), no hay tal liberación si no es por la actuación propia del sujeto oprimido, desde él, con él y para él (p. 51). Por ello, la pedagogía crítica busca facilitar la toma de conciencia sobre la condición y realidad de opresión en la que viven muchos sujetos latinoamericanos, y a partir de allí busca generar el compromiso con esa práctica liberadora. En otras palabras, solo una educación crítica, reflexiva y autóctona, que reconozca la diversidad latinoamericana, que luche contra la desigualdad social, que no rehuya ni niega sus propias contradicciones y falencias, sino que las enfrenta e intenta superarlas, y que participa en la histórica constitución de identidades nacionales, puede aspirar a un proyecto cultural que nos incluya a todos y todas sin homogenizarnos.

IV. Un caso de estetización crítica

Un ejemplo de filosofía en sentido amplio, uno que reconoce la diversidad y las consecuencias deshumanas de la desigualdad social, y que inspira a la pedagogía para enarbolar la vadera de la liberación del oprimido, del colonizado y del excluido, puede ser el de la estetización crítica. Un caso concreto de esa necesidad de seguir reflexionando sobre nuestra identidad lo presentan los pueblos indígenas de nuestra región. Al respecto, a continuación destacamos la importancia pedagógica de las historias ancestrales de la Comunidad Bribri, ubicada al sur de Costa Rica, siendo los cantones de Talamanca de Limón y Buenos Aires de Puntarenas el lugar donde habitan. Según el último censo de población realizado en Costa Rica (INEC, 2011), este pueblo es el más numeroso con 18 198 personas (p. 96). En esa nación centroamericana el 2.4 de la población nacional es indígena (INEC, 2011, p. 94). Otros pueblos son los Cabecar con 16 985 miembros, Chorotegas 11 442, Nbës 9543,

Brunkas o Borucas 5555, Huetares 3461, Malekus o Guatusos 1780, Térrabas o Teribes 2665 y de otros países 8444 (INEC, 2011, p. 96).

Las historias de este pueblo son contadas por gente autorizada culturalmente como los *Awàpa*. Entre algunas de estas historias destacan la del *Alówe*, del *Ùsule*, del *Duwàlök* (cuidador de los animales), de *Iriria* (la niña tierra), del *Di Namú* (personaje temible que habita en los ríos), de la Olla (piedra gigante ubicada en *Sulayón*, considerado el lugar del origen), entre otras tantas. Esas historias nos ayudan a comprender la sincronización de su cosmovisión con todo lo que les rodea, así como el frágil y necesario equilibrio entre todas las cosas, todo ello para dar sentido a la vida, a su identidad, a su diferencia o para generar condiciones hacia una buena vida, la que no está mediada por la materialidad, sino, más bien, por la espiritualidad ancestral que les cobija.

Es de recalcar que este pueblo tiene una fuerte inclinación, si no por la Pedagogía como la entendemos en occidente, sí por el aprendizaje propio. Es fácil notar en este tiempo, que ellos y ellas aprenden observando, escuchando y haciendo, por lo que se educa al estudiante con la práctica o la vivencia, no se suelen dar órdenes ni regaños. Las y los niños van con su padre y madre a realizar las labores que les corresponde y ese espacio se convierte en un laboratorio de aprendizaje. Este es voluntario y se aprende de acuerdo con lo que le corresponde según sea su clan y función social, es decir, se aprende siguiendo las enseñanzas de *Sibö*. Como ya se apuntó, esas enseñanzas son equilibrio, armonía y dan sentido a la existencia.

Para la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), por su parte, resulta necesario, como señala Boaventura de Sousa Santos (2013), impulsar una Ecología de saberes como “profundización de la investigación-acción. Es algo que implica una revolución epistemológica en el seno de la universidad y como tal no puede ser decretada por ley” (p. 66). Esta propuesta filosófica supone “un conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos, incluido el saber científico, se puede enriquecer en ese diálogo”, en la constitución de “comunidades epistémicas” más amplias (Santos, 2006, p. 67). A continuación, presentaremos un relato propio de una experiencia de encuentro intercultural desde donde reconocemos e integramos el saber del otro/a en una pedagogía comprometida con la diferencia, la lucha por la igualdad social y el aprender para ser más que para tener.



V. Un ejemplo de estetización mediante mitos fundadores

Para los Bribri, el origen de todo está en el *Suràka*, un lugar sagrado, es el inframundo común o compartido con otros pueblos indígenas, aunque con muchas diferencias. En ese lugar nacen los Bribri; es una especie de vientre materno, el vientre de la tierra. Para ellos/ellas la tierra es una niña frágil a la cual hay que cuidar. Cuenta el *Awá* (médico tradicional) Ricardo Morales que *Sibö* había hecho el universo (*Ûsulë*) o la casa común, la que incluye a todos los seres antes y después de su creación, las cosas y las personas y luego creó al mundo. *Sibö* mandó al murciélago (*dukúr*) a un rancho de ocho capas de piedra a morder a la niña (*Irìria*) para probar si era fértil, “él logró morderla y luego se vino y se guindó en el mecate de la hamaca de *Sibö*, del excremento que echó estando allí brotó hierba verde” (Morales, 2013). Entonces *Sibö*, el dios de los Bribri, se convenció de que *Irìria* era apta para crear la tierra. El *dukúr* fue cortado a la mitad por una trampa, pues los protectores de *Irìria* se dieron cuenta de su presencia, fue cuatro veces al lugar y buscaron matarlo. En la mentalidad cíclica del bribri, el cuatro juega un papel central como número sagrado. A pesar de ese incidente mortal el murciélago sobrevivió y *Sibö*,

(...) lo tomó y lo sopló cuatro veces. Donde el murciélago había excrementado había nacido una mata de algodón, *Sibö* tomó un poco de algodón y se lo metió al murciélago en su estómago cortado, en el mismo excremento también había nacido un zacate con flor, cortó dos flores y se las puso como patas y lo guindó de nuevo en el mecate de la hamaca, pero ahora viendo para abajo, por eso actualmente los murciélagos duermen colgados hacia abajo porque así los dejó *Sibö*. (Morales, 2013)

La historia deja claro que no es lineal ni predeterminada, aunque cíclica es muy compleja y dialéctica. No se niega el conflicto, la guerra ni la violencia, pero ello en función del cambio y la esperanza.

Después de lo sucedido *Sibö* fue a donde estaba la niña, conversó con la abuela (*Namàsia*) de la niña y la invitó a una fiesta para celebrar la inauguración del universo (*Ûsule*). La abuela era la única que podía levantarla pues la niña era muy pesada, entonces *Sibö* convenció a *Namàsia* para que fuera con *Irìria*. La abuela vino a la fiesta, pero le pidió

que le hiciera un rancho (*alôwe*) para ella y la nieta (es hoy día el cerro llamado *Kamú*, en la alta Talamanca en Limón de Costa Rica). *Namasia* también le había pedido ayuda a *Sibö* para ella conseguir esposo y *Sibö* asintió, pero le puso como condición ir a la celebración.

Queda claro que *Sibö* no puede ni debe dejar de lado las necesidades de sus colaboradores, ellos y ellas le recuerdan su compromiso y hasta le reprochan sin temor cuando no lo ha cumplido, lo que refleja la cercanía de su dios para el indígena bribri. *Sibö* les enseña a vivir, sus enseñanzas son fundamentales y generalmente el mismo *Sibö* las practicó a modo de ejemplo con todo y las contradicciones, el dolor y la lucha que le acompañan.

El relato continúa al afirmar que *Sibö* llamó a todos los invitados, los espíritus y los animales, que en ese entonces eran como humanos, y que le ayudaron a construir el universo y les dijo que ya iba a empezar el *wëtswök* o *bul* (baile del Sorbón); es una danza para *Löblú* (rey zopilote) quien es cercano a *Sibö* gracias a su papel en la instrucción del *Ûsule*. A *Namasia* le pidió que cargue a *Iriria* y para ello le facilitó una manta para amarrarla a la espalda. El baile inició y continuó hasta repetirse cuatro veces, la abuela de la niña danzaba con ella en la espalda; en ese

(...) cuarto *wëtswök* *Sibö* les pidió a los hombres que jalaran más duro y rápido, en ese baile cayó *Iriria* de la espalda de su abuela y el *wëtswök* no se pudo detener por la fuerza giratoria que llevaba y todos aplastaron a la niña que quedó aplanada, el corazón y el hígado quedó en el territorio que hoy se le denomina Costa Rica (y son concretamente el agua y el mar, el resto del cuerpo hizo la tierra). (Morales, 2013)

El mito como expresión fundante expresa la localidad del pueblo, su pertenencia nacional, la que no ven desgajada ni separada del resto del mundo.

Dice el *Awá* que *Sibö* les pidió a los humanos que cuidaran mucho a la *Iriria* porque es una niña viva y frágil que se puede morir si la abandonamos o si la dañamos. *Namasia* lloró mucho por su nieta y *Sibö* la consoló diciéndole que no llore por su nieta, que



Iriria iba a cuidar a la humanidad y que la humanidad también iba a protegerla y cuidarla (...) (Morales, 2013)

Este último pasaje nos cuenta sobre la responsabilidad del humano con la tierra, de su implicancia y pertenencia a un orden espiritual mayor, sin el cual su existencia pierde sentido.

La historia es mucho más larga y detallada y está conectada a otras historias, pues el bribri transmite su saber de manera oral. Las historias dan sentido a su existir, narran las formas establecidas para vivir bien y juntos.

Las historias dejan ver también que el bribri camina viendo hacia el origen, le indican cuál es el camino por seguir. Según esas historias el bribri nace de un/una artesano/a llamado/a *Surá*, de su lado femenino brotan las mujeres y del masculino los hombres. Se nace del vientre y se regresa al vientre, por ello toda su vida debe ser de respeto y de cuidado a los seres del universo y a todos sus espíritus, pues todo ser (piedras, animales, plantas, humanos...) tienen espíritu y para *Sibō* todos son igual de valiosos pues todos son necesarios para lograr el equilibrio del universo.

Por ello, todos los seres tienen un lugar en el universo, incluso los “malos” espíritus, lo importante es saber cuál es mi lugar y tiempo para vivir bien y no mezclarme con el del otro/a, es decir, los Bribris vienen de semillas de maíz de distinto color (*Ditzō*) y los *Sikuas* (no indígenas) vienen de semillas de maíz blanco, somos distintos por naturaleza, además fuimos hechos en lugares diferentes, los indígenas en el *Suràka* y los *Sikuas* en el *Okmaka* un lugar cerca del sol, en la parte superior del *Úsule* o universo).

Todo ello revela, como dice el *Awá* Ricardo Morales, nuestras diferencias radicales o de origen. Según este *Awá* hasta en la muerte nos encontraremos de paso, pero siempre iremos a lugares distintos, pues el bribri cuando hace su viaje de retorno al vientre de la tierra pasa por el sol, es decir, vivimos en *Iriria* (la niña tierra) y cuando morimos todos nos encontraremos de nuevo en otro lugar, aunque de paso.

Estas y otras historias bribri, nos enseñan que el encuentro cultural es fundamental, necesario e incluso inevitable, pero debe hacerse desde la diferencia o, mejor aún, desde la alteridad no colonial o moderna, pues señala el *Awá*, quien sea más débil o lleve desventaja perderá en el encuentro (no sería encuentro sino sometimiento o colonización), por eso se debe negociar desde la diferencia. Señala el *Awá* que no

debemos revolvernos dado que cada cual tiene su *Ka* (tiempo y espacio) en el universo, su propia cultura y lo que ella implique. Debemos intercambiar o encontrarnos desde la particularidad cultural y con la equidad como principio fundante para evitar la desigualdad social (somos iguales socialmente hablando, pero fundados en la diferencia), teniendo claro que el encuentro es complejo, dialéctico y común.

Es en ese sentido que podemos usar, en nuestras clases de enseñanza de la filosofía, los mitos fundantes de nuestros pueblos para discutir sobre nuestra identidad latinoamericana, preguntarnos por las inquietudes ontológicas clásicas sobre nuestro ser y nuestras formas de ser, sobre nuestro origen y destino, sobre la sensibilidad para con el otro/a y la naturaleza, nuestras expectativas ético-políticas, entre otras posibles reflexiones. Incluso para dar el lugar que corresponde a estos pueblos profundos de Nuestra América, tan abandonados en lo económico por el papel de un Estado colonizador que no les incluye desde su diferencia.

VI. La enseñanza de la Filosofía desde una didáctica comprometida con lo nuestro: el caso de la Universidad Nacional

El caso costarricense de la Enseñanza de la Filosofía, así como en la generalidad de la región latinoamericana, no se deslinda de la identidad propuesta entre filosofía y filo-logos por los griegos (Dussel, 2015).

El pensar latinoamericano occidentalizado ha negado un sentir propio de los diferentes pueblos con tradiciones y saberes ancestrales que nos enfrentan, - como expone Raúl Fonet-Betancourt (2006) -, a afirmar una contextualidad, - la del filo-logos -, a través de una universalidad tramposa. Como señalamos, la comunicación intercultural en la escuela en disputa se vuelve urgente para cualquier posibilidad de liberación del oprimido, aunque se tiene claro que hoy en día sigue siendo solo una aspiración.

En palabras del mismo Fonet-Betancourt (2012), respecto de la filosofía:

(...) En nuestros días, el diálogo intercultural en el ámbito de la filosofía no es todavía algo que resulte obvio. La impresión que se obtiene en los congresos internacionales de filosofía es más bien la de que lo normal continúa siendo hablar de la filosofía a partir del horizonte conceptual originado en la tradición cultural



europaea. Es posible constatar de esta manera que el diálogo intercultural en la filosofía sigue siendo más un programa que una realidad. (p. 7)

Dicha contextualidad europea, -este acervo teórico conceptual apodíctico-dialéctico hegemónico-, que no pretende establecer diálogo con otras concepciones de mundo, sino que se erige como civilizado y civilizatorio (Adorno y Horkheimer, 2006), considera la interlocución bajo unas determinadas reglas y juegos de lenguaje específicos (Lyotard, 1991), cae en la contradicción al llevar sus propios principios al paroxismo: generaliza su particularidad; es decir, que pretende universalizar su contextualidad, -por ende, está siendo falaz al Ser- (Fornet-Betancourt, 2006).

Costa Rica, a través de su historia en el ámbito de la institucionalización de la filosofía, no ha sido la excepción en este proceso de contradicción (paroxismo conceptual) y negación de lo propio. Las dos principales escuelas de formación filosófica, -a nivel de educación superior-, entiéndase la Escuela de Filosofía de la Universidad de Costa Rica (UCR), y la Escuela de Filosofía de la Universidad Nacional (UNA), han construido currículos en donde priva el paradigma de la Modernidad Europea. Ambas casas de estudios no encuentran exención de lo que aquí se expone; ambas con historias y procesos distintos en la construcción de sus currículos.

Los currículos coinciden en la necesidad de fijar determinados autores y momentos históricos de producción filosófica (Antigüedad, Medioevo, Modernidad, Contemporaneidad) en razón de la tradición filosófica europea, lo cual innegablemente se presenta como irrenunciable en vista de nuestra situación de occidentalizados, pero en ninguno se vislumbra la posibilidad de un acercamiento a otras contextualidades, otros saberes y sentires, de lo propio de esa identidad y lucha por la igualdad latinoamericana.

El caso de la UNA se nos presenta más cercano, pues es propio de nuestra formación y nuestra cotidianidad; es por esto que haremos hincapié fundamentalmente en él.

¿Cómo se enseña filosofía en la UNA? ¿Hacia dónde apunta el currículo? Más aún, ¿existe en la Universidad alguna reflexión sobre aquella agotada fórmula que afirma que la filosofía nace con el abandono del mito? Si existe, ¿se ha plasmado en algún sentido en los

contenidos oficiales de la formación del bachillerato? De no ser así, ¿de qué y de cuál filosofía estamos hablando? ¿Cuál didáctica se pone de manifiesto en las clases de filosofía de la UNA? ¿Se sigue un sentido amplio o restringido de filosofía?

Si se hace una revisión de los contenidos y cursos que envuelven el saber filosófico, pareciera ser que el castillo conceptual del “Filósofo de la UNA” se escuda en la visión restringida o del filo-logos en sinonimia con el vocablo filosofía, que niega, -como ya es sabido-, otros saberes, y cuando no los niega los precariza.

¿Por qué se asume, sin mayor discusión, que estos saberes Otros no poseen el estamento de saber filosófico?

En este punto, la pregunta debería dejar de ser, ¿a qué se debe esa soberbia y exacerbación del logos europeo por encima de otros saberes?, más bien la cuestión debe invertirse: ¿por qué a pesar del reconocimiento de la existencia de otros saberes y validación de estos en el tiempo con su supervivencia, recreación y reproducción, a pesar de las injusticias y vejaciones históricas, se les precariza *a priori*?

La primera cuestión y su ulterior desarrollo nos han demostrado que los otros están y que se les ha negado ser, pero el segundo problema nos cuestiona por qué -incluso el ser- no basta. El problema ontológico se ve influido directamente, -en el caso de lo latinoamericano-, por los problemas políticos, estéticos, epistemológicos, éticos (Freire, 2005), -lo ontológico no se puede entender como ajeno-. Lo propio no parte, -y no debería partir-, solo de una concepción ontológica, ya que no es posible de dilucidar, únicamente, a partir de precisiones metafísicas, propiamente en el sentido occidental, el reconocimiento de la diferencia, -el darle un lugar al Otro-.

Ahora bien, ¿cómo pensar un currículo y una didáctica que reconozcan otros saberes, que se identifiquen con lo propio? Pensamos que el camino es el hacer; la praxis de la diversidad y la igualdad.

Cuando la distancia entre saberes, entre personas, entre ser, es evidente (llamémosle incluso grosera), - lo lógico, lo usual -, sería partir de la premisa de la diferencia; se vuelve, entonces, imperativo zanjar los puntos de divergencia y encadenar los comunes, para entablar el diálogo; sin embargo, cuando hacemos esto, ¿qué estamos entendiendo por igualdad? Más aún, cuando hablamos de entablar el diálogo, ¿cómo pretendemos generar la igualdad?



El hecho de que el punto de partida sea “la diferencia” implica, tácitamente, una preocupación por alcanzar la igualdad, - sea lo que sea que entendemos por igualdad -. Ahora bien, se vuelve necesario poner en evidencia un problema: esta igualdad no se puede entender en los términos de la filosofía occidental europea.

Recordemos al viejo Platón, -por ejemplo-, arreglándoselas en el Parménides, para resolver el problema de la participación, o bien el ideal de la Ilustración, con la Razón, - el *sapere aude*-, como guía (Kant, 2012); es en estos ejemplos que encontramos una contradicción, si enfocamos el problema únicamente desde el punto de vista ontológico o europeo, como señala Mora, la razón a la vez que da la luz produce sombras entre las sombras dejando por todo lado oscuridad, claro está, sin pretenderlo, pues considera que en ella se oculta lo monstruoso, lo diferente o lo inferior, la razón ilustrada no reconoce al/a la otro/a en tanto diferencia, la luz es claridad, no queda campo para la contradicción. Mora (2015) concretamente afirma:

La razón se opone a la noche, la razón es la luz; pero, conforme la razón revela lo que es, no agota al mundo: quedan las sombras y, detrás de las sombras iluminadas, nuevas sombras; la razón se esfuerza por cumplir un objetivo prometeico, más lo suyo es un esfuerzo de infinitas perspectivas, una infinita progresión que ilumina y que, a la vez e inevitablemente, produce nuevas sombras, nuevos alejamientos de las cosas: la verdad se introduce como un ideal inalcanzable. Prometeo se convierte, de pronto, en Sísifo: el mundo no puede ser reducido por la razón de forma absoluta; es decir, no puede ser iluminado completamente; todo acto de iluminación progresa hacia nuevos estados de sombra, más lejanos tal vez, más profundos probablemente. La razón, por lo tanto, debe ser “razón humilde”, una facultad humana que ha de reconocer sus límites y sus limitaciones; pero que no renuncia al esfuerzo de intentar entender el mundo, siempre en el necesario reconocimiento de estos límites, en espiral hacia estados superiores de conocimiento. (p. 17)

Si nuestro desafío fuera alcanzar la igualdad social, no solo existiría una renuncia, *a priori*, de una posible solución a cualquier problema, sino además una incompreensión de lo que implica reconocer la

alteridad, un reduccionismo ontologicista. Es por eso que el problema debe abordarse desde la política, pero también desde la estética como lo vimos en las páginas anteriores, con pretensiones epistemológicas claras, sin perder el horizonte ético.

Entonces la formulación de una propuesta que englobe todos estos problemas debería, desde lo que aquí se discute, partir de una pregunta para la acción: ¿Qué pasaría si tenemos como punto de arranque, -a sabiendas de la diferencia-, la presunción de que somos iguales? (Cerletti, 2003).

Estos problemas, desarrollados en *El maestro ignorante* por Jacques Rancière (2003), -y llevados hasta sus últimas consecuencias por Cerletti-, parecieran abrir un portillo para la discusión sobre la enseñanza de la filosofía, y más aún, sobre las posibilidades de pensar no solo un currículo, sino también una didáctica, que busque el reconocimiento de los otros.

Rancière y Cerletti coinciden en que partir de la diferencia para entablar el diálogo es alejar a la igualdad: ¿cómo encontrar horizontalidad en la discusión si asumimos de entrada que alguno se encuentra en la posición de víctima o de superioridad? La institucionalidad debe reconocer la diferencia, pero a su vez tiene que partir de la igualdad. En otras palabras, la igualdad se practica en razón de la diferencia. Consideramos que ser iguales es una aspiración desde la que se debe partir materialmente en tanto se es. Ser iguales para ser diferentes no implica obviar o negar la opresión o el lugar de la víctima y su historia, sino, más bien, implica reconocer su subjetividad o su alteridad y desde allí, como un *utopos*, establecer relaciones pedagógicas de horizontalidad.

Hay un saber que no fue vejado sino nutrido, que incluso ha sido, -a través de los siglos-, institucionalizado en universidades, facultades, discutido en libros, seriado en tomos, tecnificado, e incluso ha servido de justificación para liquidar y exterminar otros saberes, al modo del extractivismo epistémico y ontológico que denuncia Grosfoguel (2016); si partimos de la diferencia, no sería ninguna sorpresa darnos cuenta de que no hay puntos de encuentro y, si estos existieran, de entrada habría que asumir que la dialogicidad no pretendería ninguna igualdad o renuncia a la diferencia.

¿Si se parte de la idea de que somos iguales y en lugar de discutir sobre las posibilidades de la igualdad nos dedicamos a hacerla? (Cerletti, 2003). Si así fuera, entonces: ¿qué hacer con el currículo? ¿Cómo sería



una didáctica que se haga en la igualdad y desde la diferencia? ¿Cómo pensar la diferencia y hacer la igualdad en el currículo de la UNA?

Es claro que en este momento el currículo oficial impide la práctica de la igualdad, el reconocimiento de lo propio; es necesaria una reconstrucción, esta debe propiciar la discusión e inclusión de contenidos no solo bajo la práctica de la diferencia, sino bajo la de la igualdad social.

¿Qué implica lo anterior? Los contenidos del currículo no deberán ser incluidos bajo una lógica de la tolerancia, en la que su instalación responda a la necesidad de remendar, o paliar una problemática, -a un ejercicio de caridad, a una suerte de favor por insistencia-, sino bajo el principio de una revalorización de lo olvidado y del oprimido.

El filósofo mexicano León Olivé (2004) expone que la tolerancia no debe ser admisible cuando es la institucionalidad la que se encuentra operando:

No es correcto suponer que el Estado democrático deba tolerar a sus ciudadanos, o a los pueblos o culturas a los que ellos pertenecen y que forman parte de él, porque un Estado plural en una sociedad multicultural no debería estar al servicio de ninguna cultura en particular, ni identificarse con ninguna moralidad, o prácticas específicas de alguna cultura, por lo que, como veremos, no tendría por qué sentirse ofendido por costumbres o por prácticas de los miembros de las culturas que forman parte de él. (p. 118)

Lo anterior no excluye, por supuesto, a las Escuelas de Filosofía.

Por otra parte, el currículo actual del Bachillerato en Filosofía de la Universidad Nacional, en su planteamiento más reciente (2014) y desde sus inicios (2000), pretende una suerte de dialogicidad disciplinaria, -mal entendida como interdisciplinariedad-, en la que los y las estudiantes reciben una formación filosófica concentrada en problemas eurocéntricos, ajenos en gran medida a sus realidades latinoamericanas, que niegan lo propio y que, además, no dejan claro cómo lograr el pretendido diálogo disciplinar.

Dicha “interdisciplinariedad”, -o, más bien, “diálogo disciplinar administrativo”-, se ve “materializada” con el requisito de cumplir con cuarenta créditos aprobados de otra disciplina; la idea es que ambas disciplinas, - la filosofía y la escogida por el o la estudiante para “dialogar” con la filosofía (40 créditos) -, encuentren por medio de ejes reflexivos

y temáticos, -de tradición eminentemente europea y positivista-, puntos de encuentro y de discusión.

Tal cual se encuentra planteado el plan de estudios, -en lo referente a los cuarenta créditos-, en la realidad, expropia el proceso de los participantes, los enajena, y termina por burocratizar la pretendida interdisciplinariedad, ya que los y las estudiantes deben de gestionar administrativamente un ingreso a otra carrera universitaria por sus propios medios (a través de los respectivos procesos de admisión que establece la universidad), o bien, ya estar en otra carrera al ingresar a filosofía.

¿Qué implica lo anterior? Implica que administrativamente, si el o la estudiante no logra cumplir con la burocracia universitaria (admisión-ingreso a una carrera distinta de filosofía) se encontrará en una situación de incertidumbre, en la que no se graduará, ni podrá avanzar hasta que no logre cumplir con las reglas de la administración.

Dicho “diálogo disciplinar” queda a interpretación institucional-administrativa (discrecional), ya que, -en última instancia-, las entidades administrativas de la Universidad, debido a la burocracia universitaria, serán quienes definan las reglas del “diálogo”; no así las disciplinas, ni el currículo mismo, mucho menos los participantes del proceso de aprendizaje.

Este “diálogo disciplinar administrativo” no es más que una pretensión frustrada de interdisciplinariedad que entraba e ignora la factualidad. Dicho currículo termina no solo por excluir otros saberes, sino incluso por llevar al paroxismo sus propias pretensiones, al modo de una inversión ideológica (Hinkelammert, 2014). No se vislumbra con claridad cómo dialogan las disciplinas más que en el buró, prueba de esto es muestra de la bajísima promoción anual con la que cuenta dicho Bachillerato, lo anterior en comparación con la cantidad de estudiantes que ingresan año con año a la Universidad.

Si bien modificar totalmente el plan de estudios del Bachillerato en Filosofía de la UNA en función de la igualdad, -en el sentido que aquí se enuncia-, encuentra de momento una cantidad importante de dificultades, el tema de los cuarenta créditos puede ser un portillo para reformular las pretensiones ontológicas, epistemológicas, éticas y políticas de este y abrir una discusión importante: ¿qué se está entendiendo por filosofía y por qué?

Los cuarenta créditos, verbigracia, podrían ser un medio para integrar contenidos de lo propio latinoamericano y su inoperancia una excusa



para discutir, -incluso dentro de la lógica administrativa-, la necesidad de pensar otra filosofía, al modo de la utopía de Hinkelammert (1984) y de los ejemplos de mitopoiesis (μυθοποίησης) o de producción de mitos que dan sentido a la existencia y regalan sabiduría para resignificar nuestro actuar en el mundo, en favor de una educación para la transformación.

En filosofía abundan las explicaciones, pero sobre todo los explicadores, como exponía Ranciére (2003) y los completadores del otro/a, las justificaciones para la disertación por la disertación, -el reduccionismo ontológico-, no deben ser excusas para practicar la igualdad.

VII. Conclusiones: hablemos de “alternativas”

La institucionalidad se ha utilizado históricamente para oprimir, sin embargo, no deberíamos olvidar que su génesis, en realidad, busca la emancipación (Solorzano, 2007). La idea de una filosofía que se erija y se legitime a sí misma como centro único de conocimiento, no podría tener otro sentido que el del adoctrinamiento; más aún, si es sostenida por todo un aparato ideológico amparado en una idea de Universidad eurocéntrica. Es por eso que se vuelve importante cuestionar su carácter transformador.

Ya lo afirmaba Iván Illich (1977) al exponer que “(...) la escuela se ha vuelto intocable por ser vital para el mantenimiento del estatus quo. Sirve para mitigar el potencial subversivo que debería poseer la educación en una sociedad alienada, ya que al quedar confinada a sus aulas sólo confiere sus más altos certificados a quienes se han sometido a su iniciación y adiestramiento” (p. 80).

En esta coyuntura, después de una institucionalización curricular inmóvil, -sobre la que el tiempo no pesa-, sin mayores cambios en casi veinte años, existe una necesidad de preguntarse por su reformulación, bajo el compromiso de construir en conjunto.

Los desafíos están planteados, los caminos hay que discutirlos: ¿es posible incluir lo propio latinoamericano en la institucionalidad? ¿cómo revalorizar las formas ancestrales latinoamericanas de organización y de acción (política), de comprensión y explicación (epistemología), de sentir y de estar (estética), en conjunción con su convivencia con otros saberes (ética), para que puedan Ser (ontología)?

Una didáctica que promueva la diversidad, que sea objeto del mito y de la disertación clásica, de los problemas contemporáneos en conjunción a la otredad, podría convertir la institucionalidad en emancipadora.

Lo anterior contrapuesto al servilismo academicista, ya que “(...) solo un fanatismo inspirado en la idolatría por un sistema puede, en último término, racionalizar la discriminación masiva que es la resultante de insistir en clasificar con grados académicos a una sociedad necesitada” (Illich, 1977, p. 91).

Hay obviedades que si no se afirman pueden perderse, por definición. Pensamos que una alternativa debería ser, -por los medios que sea-, involucrar la reflexión pedagógica en todas sus dimensiones en la formulación de un nuevo currículo y en la construcción de una didáctica de lo Otro; si se pretendía la interdisciplinariedad, en el plan de estudios del bachillerato, que empiece por reconocer a la pedagogía como interlocutor, en favor de una propuesta intercultural.

Referencias

- Bracho, J. (2008). Narrativa e identidad. El mestizaje y su representación historiográfica. *Revista Latinoamericana*, 48, 55-86.
- Cassirer, E. (2012). *Antropología Filosófica: Introducción a una filosofía de la cultura*. Segunda edición. México. EFE.
- Cerletti, A. (2003). La política del maestro ignorante: la lección de Rancière. *Educação e Sociedade*, 24(82), 299-308.
- Cuellen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Argentina: PAIDÓS.
- Departamento de Filosofía de la Universidad Nacional. (2000). *Plan de Estudios del Bachillerato en Filosofía*. Costa Rica: DFUNA.
- Dussel, E. (2015). *Filosofías del sur: Descolonización y transmodernidad*. México: Ediciones AKAL.
- Escuela de Filosofía de la Universidad Nacional. (2014). *Plan de Estudios del Bachillerato en Filosofía*. Costa Rica: EFUNA.
- Estermann, J. (2009). *Filosofía Andina: sabiduría indígena para un mundo nuevo*. Bolivia: ISEAT.
- Fernández, R. (1972). *Calibán: Apuntes sobre la cultura en Nuestra América*. Argentina: PLEYADE.
- Fornet-Betancourt, R. (2006). *La interculturalidad a prueba*. Alemania: Raúl Fornet-Betancourt.
- Fornet-Betancourt, R., Apel, K. O., y Dussel, E. (2012). *Fundamentación de la ética y filosofía de la liberación*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Argentina: Siglo XXI.



- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Quincuagésima sexta edición. México: Siglo XXI.
- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tábula Rasa*, 19, 31-58.
- Hinkelammert, F. (1984). *Crítica a la razón utópica*. Costa Rica: DEI.
- Hinkelammert, F. (2014). *El sujeto y la ley: el retorno del sujeto reprimido*. Costa Rica: EUNA.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. (2006). *Dialéctica de la ilustración*. España: Trotta.
- Illich, I. (1977). *Alternativas*. México: Editorial Joaquín Mortiz.
- INEC. (2011). *X Censo Nacional de Población y VI de Vivienda: Resultados generales*. Costa Rica: GDI/ICE.
- Jiménez, A. (2012). Imaginarios, migraciones y formas de estar juntos. Convivencia, migración, e interculturalidad en Costa Rica. En Raúl Fornet Bentancourt (Hrsg.) *La convivencia humana: problemas y posibilidades en el mundo actual. Una aproximación intercultural*. Alemania: MVerlang Mainz.
- Kant, I. (2012). *Contestación a la pregunta: ¿qué es la Ilustración?* México: Taurus.
- Liotard, J. F. (1991). *La condición posmoderna: informe sobre el saber*. España: Cátedra.
- Martí, J. (2005). *Nuestra América*. Tercera edición. Venezuela. Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Mora, M. (2015). Reflexiones desde la diáspora sobre la sociedad moderna, la razón y la espiritualidad. En *Cuadernos Prometeo*. Costa Rica: EUNA.
- Morales, R. (2013). *Entrevista realizada al Awà Ricardo Morales López de Kachabri, Talamanca*. Efectuada por Juan Gómez Torres el 23 de enero, en el marco del Proyecto de Alfabetización Crítica en la Cultura Escolar: Sociedad y Derechos Humanos. Costa Rica: División de Educología y Escuela de Sociología/UNA.
- Olivé, L. (2004). *Interculturalidad y justicia social*. México: UNAM.
- Paz, O. (1998). *El laberinto de la soledad*. México: EFE.
- Platón. (1988). *El Parménides*. España: Gredos.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. España: Laertes.
- Salazar, A. (1988). *¿Existe una Filosofía de Nuestra América?* Undécima edición. México: Siglo XXI.
-

- Sánchez, A. (1992). *Invitación a la estética*. México: Editorial Grijalbo.
- Santos, B. (2006). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Cuba: CASA, Fondo Editorial Casa de las Américas.
- Solórzano, N. (2007). *Crítica de la imaginación jurídica: una mirada desde la epistemología y la historia al Derecho Moderno y su ciencia*. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Vasconcelos, J. (1948). *La raza cósmica*. Segunda edición. Argentina: ESPASA-CALPE.
- Zea, L. (1977). *La Filosofía americana como filosofía sin más*. Quinta edición. México: Siglo XXI.