

EL DOCENTE DE FILOSOFÍA COMO ENTRENADOR

THE PHILOSOPHY TEACHER AS A TRAINER

Ignacio Pereyra

Universidad Nacional de Tucumán

ignaciojavierpereyra@hotmail.com

Recibido: Febrero 2021

Aceptado: Diciembre 2021

Resumen

En la primera parte del artículo, utilizando los aportes de Sloterdijk, Valéry y Kant, se propone elaborar un ideal de filosofía enmarcado dentro de la ejercitación. En la segunda parte del artículo, partiendo de la concepción ejercitante de la filosofía elaborada en la primera parte, se propone analizar la tarea del docente de filosofía asimilando su trabajo al de un entrenador.

Palabras clave: Sloterdijk, Valéry, Kant, educación, filosofía.

Abstract

In the first part of the article, using the contributions of Sloterdijk, Valéry and Kant, it is proposed to elaborate an ideal of philosophy framed within the exercise. In the second part of the article, starting from the exercising conception of the philosophy elaborated in the first part, it is proposed to analyze the task of the philosophy teacher assimilating his work to that of a trainer.

Keywords: Sloterdijk, Valéry, Kant, education, philosophy.

I. Introducción

Vivimos dentro del desorden de lo que se ha dado en llamar la «sociedad de la información». Los avances técnicos, internet mediante, han permitido que el conocimiento al cual queremos acceder esté siempre a una búsqueda de Google de distancia. Parte del ambiente y la época de quienes asisten a las escuelas está «mediada» por esta facilidad al acceso a la información. Esto exige un replanteo a la hora de ejercer la educación, por lo menos en lo que atañe a la filosofía. Antaño, la educación enciclopédica, tenía alguna razón de ser en la medida que el conocimiento que brindaba la escuela era casi un patrimonio exclusivo de ella misma. En la actualidad cada persona tiene la capacidad de acceder a una memoria colectiva a través de internet con lo cual se despotencia la importancia de la información pura y dura exigiendo que la educación provea «algo más» que mera información.

En este artículo me quiero concentrar exclusivamente sobre la tarea del profesor en filosofía.¹ Considero que el docente puede y debe estar a la altura de los desafíos que instaura la «sociedad de la información», para tratar de afrontar este desafío voy a explorar la posibilidad de equiparar la labor docente con la figura del entrenador.

II. Modalidades de enseñanza filosófica. La justificación de una preferencia problemática.

Obiols (en Obiols y Frassinetti, 2003, pp. 53-59) distingue a trazo grueso entre 4 grandes modalidades de la enseñanza filosófica, a saber:

- a) Histórica (concentrada en la historia de la filosofía)
- b) Textual (concentrada en los textos)
- c) Doctrinaria (concentrada en tal o cual doctrina filosófica específica)
- d) Problemática (concentrada en los problemas filosóficos)

Desde ya, es importante recordar que estas modalidades que describe Obiols son «acentuaciones». De hecho, toda enseñanza filosófica debe coordinar todos los elementos anteriores de manera más o menos exitosa: es necesario coordinar la historia de la filosofía con los textos que constituyen su espesor histórico, junto a las diversas doctrinas que surgen de ellos, además de los problemas que atraviesan los 3 elementos anteriores y les dan su sentido. Desde acá vamos a optar por «acentuar» el costado problemático de la filosofía.

¹ Desde mi punto de vista, lo que se da en llamar «pedagogía general» es algo que tiene nulo o poco valor. Debido a que la enseñanza concreta involucra con igual intensidad cada uno de los elementos del triángulo pedagógico (conformado por el educador, el educando y los contenidos a enseñar), este artículo solo pretende ser una guía para los profesores de filosofía y de ninguna otra especialidad.

¿Por qué?: por la sencilla razón que es la única modalidad que no se enfoca exclusivamente en la información sino en una acción y en una capacidad: el preguntar y el esfuerzo personal para dar una respuesta a esas preguntas mediante el uso de la razón. Esa acción y esta capacidad se alimentan del conocimiento, pero no se limitan a él. En ese sentido son ese «algo más» que estábamos buscando.

¿Basta con postular que la modalidad de filosofía que elegimos acentuar es la problemática? Para nada, esa modalidad es demasiado abstracta aún para que por sí sola pueda ser de alguna utilidad para algún docente. En ese sentido hay que enmarcarla en algo mucho más estrecho y, a la vez, vinculado de forma íntima a lo que hay que enseñar. Es necesario postular una concepción de la filosofía, señalar la posición desde la cual el docente se apropia de la filosofía, y pretende que sus alumnos se apropien de ella. La concepción filosófica que tengamos atraviesa y tiñe todo el acto educativo: es necesario definir «qué es» la filosofía para poder definir las relaciones entre la filosofía y el educador, la filosofía y el educando y el educador y el educando durante la enseñanza.

La pregunta por la esencia de la filosofía es una pregunta de por sí filosófica, es decir, es una pregunta que ha tenido diversas respuestas a lo largo del tiempo que han consolidado diversas posiciones. En todo caso, cuando se propone una «definición» de ella, lo que se hace es explicitar lo que se entiende por la «actividad filosófica» (y los resultados de esa actividad). En los hechos, no hace falta explicitar absolutamente nada para hacer filosofía: basta y sobra filosofar para que esta se ponga en marcha. De la misma manera que el movimiento se demuestra caminando, la filosofía se demuestra filosofando. Eso sí, cuando uno filosofa, implícitamente lleva consigo un ideal de lo que es la filosofía. No existe la filosofía real sin un ideal de filosofía. En todo caso, lo siguiente es una propuesta explícita de un ideal de filosofía, una propuesta que me parece fecunda, y que cuya fecundidad puede y debe ser compartida a los otros, para que esos otros decidan si quieren asumirla como propia o ignorarla para sostener un ideal de filosofía diferente que guíe su actividad. Desde ya, la apuesta de uno, como la de cualquier filósofo en cualquier tiempo y lugar, es que la propuesta propia se extienda tanto como sea posible, con la secreta esperanza de que se universalice.

III. La antropología filosófica de Sloterdijk: la ejercitación como antropotécnica

La propuesta de filosofía que se desarrolla aquí surge de la unión de tres pensadores: Peter Sloterdijk, Immanuel Kant y Paul Valéry. Con Sloterdijk vamos a desarrollar el marco general de la propuesta y vamos a complementar con Kant y Valéry ciertos aspectos específicos que nos van a permitir poder

pensar la tarea del docente de filosofía como la de un entrenador. En este apartado nos vamos a concentrar en Sloterdijk.

En su estimulante libro *Has de cambiar tu vida* Sloterdijk postula una antropología filosófica en la cual el ser humano es caracterizado como un ser vivo surgido por la repetición a través de la ejercitación (*askesis*). El pensador alemán postula la ascetología general como la doctrina de la vida basada en la ejercitación cuya base es la autoplastia del ser humano. A través de la ejercitación el hombre se va dando su propia forma: la *askesis*, que puede ser física o mental, es una lucha del hombre consigo mismo preocupado por su propia forma. ¿Qué es un ejercicio para él?: “Defino como *ejercicio* cualquier operación mediante la cual se obtiene o se mejora la cualificación del que actúa para la siguiente ejecución de la misma operación, independientemente de que se declare o no ésta como ejercicio” (Sloterdijk, 2013a, p. 17).

Para Sloterdijk el ejercicio es el elemento intermediario que vincula naturaleza y cultura dentro del ser humano. El pasaje de la naturaleza y la cultura se realiza a través de sistemas de ejercitación más o menos capaces de difundirse, más o menos merecedores de difusión. La zona intermedia entre la naturaleza y la cultura

constituye una región prodiga en forma, variable y estable, que provisionalmente puede ser designada con suficiente claridad mediante expresiones convencionales como educación, usos, costumbres, conformación de hábitos, entrenamientos y ejercicios. (Sloterdijk, 2013a, p. 26)

Además, la vida ejercitante también pone bajo la lupa un amplio contexto de comportamiento humano que excede la distinción entre lo pasivo y lo activo, ya que

conforme a su naturaleza, la vida ejercitante constituye un ámbito de mezcla: aparece como contemplativa sin renunciar por ello a rasgos de actividad; aparece como activa sin perder por ello la perspectiva contemplativa. El ejercicio es la forma más antigua y de mayores consecuencias de una praxis autorreferente: sus resultados no confluyen en objetos o circunstancias externas, como sucede al trabajar y producir, sino que configuran al ejercitante mismo y lo ponen «en forma» como sujeto capaz de hacer cosas. El resultado del ejercicio se muestra en la «condición» actual, es decir, en el estado de capacitación del ejercitante, que, según el contexto, se describe como hábito, virtud, virtuosidad, competencia, excelencia o *fitness*. El sujeto considerado como asiento de sus series de entrenamiento, afirma y potencia sus habilidades en tanto se somete a los ejercicios oportunos; entre estos se encuentran los que tienen un mismo nivel de dificultad y aquellos con un grado creciente de dificultad, que han de considerarse ejercicios de desarrollo. (Sloterdijk, 2013b, p. 17-18)

El filósofo alemán considera al ejercicio como la región intermedia e intermediaria entre naturaleza y cultura. Pero, ¿cómo considera a ambas y cual relación ve entre ellas? Para él en

la historia natural de la artificialidad, el umbral entre naturaleza y cultura no constituye ningún corte digno de mención; a lo sumo, solo la protuberancia en una curva que, a partir de ese punto, asciende más deprisa. El único privilegio de la cultura respecto a la naturaleza consiste en su capacidad de acelerar la evolución, como una partida de escaladores al *mount improbable*. En la transición de la evolución genética a la simbólica o «cultural» se acelera el proceso configurador hasta un punto donde los hombres se percatan, en el periodo de tiempo de su propia vida, de la aparición de lo nuevo. Desde entonces, los seres humanos adoptan una postura respecto de su capacidad de innovación, y, por cierto, hasta hace poco, casi siempre de rechazo. (Sloterdijk, 2013a, p. 159)

Sloterdijk es un darwiniano *sui generis* que considera a la cultura como un factor de aceleración de la evolución. Entre naturaleza y cultura no hay ni corte ni contradicción sino continuidad: el hombre por la cultura puede evolucionar aceleradamente pero no se aparta de la naturaleza sino que opera dentro de ella de una manera especial. Mientras que en la historia natural los cambios son imperceptibles, en el hombre en periodos de decenas de años esa evolución se percibe claramente en un periodo de tiempo extremadamente corto en comparación de los periodos evolutivos (tal como se los entiende usualmente).

Otro punto a considerar, es que toda ejercitación está atravesada por una tensión vertical que la estructura y le da un sentido, estableciendo de esa manera un status, una jerarquía, un ranking en el cual se referencia el ejercitante. Esa jerarquía se estructura por el simple hecho de que las cosas se pueden hacer mejor o peor, existiendo siempre una pendiente entre más y menos. Dentro de la tensión vertical existe la plena conciencia de que el hombre es potencialmente superior a sí mismo, que se puede mejorar. Esa tensión vertical establece una «diferencia directriz» que diferencia lo perfecto de lo imperfecto tomando partido por el valor de la perfección. El primer polo es «atractor» por lo cual debe buscarse y tratar de alcanzarse, mientras que el segundo polo le compete el valor de «repulsión», de algo que debe ser esquivado y rechazado. Los «atractores son, por sus efectos, magnitudes direccionales de tensiones verticales, que en los sistemas psíquicos se encargan de la orientación». (Sloterdijk, 2013a, p. 29).

El establecimiento de esa diferencia directriz sucede cuando surge el imperativo absoluto «has de cambiar tu vida». Ese imperativo es una especie de autoridad-de-otra-vida-distinta-dentro-de-esta-vida, un aún-no-interior, que insta una antropología de la obstinación donde el hombre aparece como el animal que tiene que avanzar porque hay algo que lo obstaculiza (su propio *status-quo*) para lograr ponerse-en-forma. El ponerse-en-forma solo se consigue

a través del esfuerzo de la ejercitación que trabaja esa zona intermedia del hombre que está entre naturaleza y cultura, entre actividad y pasividad.

Estos ejercicios propios del ser humano Sloterdijk las llama antropotécnicas: estas son todas las formas de autorreferencia de ejercicios y trabajos aplicados en el propio modo de vivir, en un sinnúmero de programas basados en el esfuerzo y con una codificación más o menos rigurosa.

Con estos elementos generales que propone Sloterdijk procedemos a especificar en los próximos apartados, Kant y Valéry mediante, una propuesta de filosofía como ejercitación.

IV. Un ideal de filosofía: la filosofía como el desarrollo del pensamiento propio

Dijimos en el apartado anterior que toda serie de ejercitaciones están tensadas por un atractor y un repulsor. Para postular el atractor de la concepción de filosofía que se desarrolla aquí, nos vamos a remitir al famosísimo y maravilloso texto donde Kant se interroga *¿Qué es la ilustración?*

Kant definía a la Ilustración como la liberación del hombre de su culpable incapacidad, una incapacidad dada por la imposibilidad de servirse de la propia inteligencia sin la guía de otro. Esa incapacidad no está dada por una falta de inteligencia, sino por la pereza y/o cobardía de servirse por sí mismo de las fuerzas de la propia razón. Frente a esa incapacidad el pensador alemán le opone la consigna latina *¡Sapere aude!*²

Kant distingue dos momentos en los cuales los seres humanos somos incapaces de servirnos de nuestra propia razón. Un primer momento es cuando nacemos, aquí la naturaleza nos impone a una dependencia de los otros, nos reduce a una minoría de edad obligada. Un segundo momento se da cuando la persona ha crecido lo suficiente y se ha librado de esa minoría de edad natural, si alguien sigue atado a la minoría de edad lo es en la medida en que, por comodidad, delega la tarea de su inteligencia a otros. Esos otros, en sus diversos rostros,³ se encargan muy bien de señalar lo peligroso que puede llegar a ser el dejar de delegar la inteligencia sobre ellos; ya que esa delegación les da su poder, ellos lo que buscan es tratar de conservarlo. Kant respecto de esto señala que:

Es difícil para cada hombre en particular lograr salir de esa incapacidad, convertida en segunda naturaleza. Le ha cobrado afición y se siente realmente incapaz de servirse de su propia razón, porque nunca se le permitió intentar la aventura. (Kant, 1985, p. 26)

² La cual se podría traducir como “¡Atrévete a pensar!”

³ Políticos, sacerdotes, médicos, educadores, etc.

Pero el pensador alemán observa que, a pesar que sean pocos los que por su propio esfuerzo espiritual han logrado superar esa incapacidad, hay un hecho establecido: siempre se encuentran algunos que piensan por su propia cuenta, que no han delegado su inteligencia en otros.

Siguiendo a Sloterdijk podemos decir que en el texto kantiano se establece la división entre mayoría de edad (atractor) / minoría de edad (repulsor). La filosofía para Kant no se reduce a la formulación de un saber, o al desplazamiento de unos saberes por otros, sino al desarrollo y la profundización de la capacidad de pensar por sí mismo, de confiar y desplegar las fuerzas de la propia razón en la vida de uno por uno mismo.

Si con Kant podemos hablar del establecimiento del atractor con Valéry podemos hablar de la importancia del esfuerzo personal en la búsqueda del entrenamiento de la capacidad de pensar por sí mismo, del reflexionar, del maniobrar propio de la inteligencia. En este apartado voy a tratar de condensar en una concepción única lo expresado en la rúbrica *Gladiator* de los *Cahiers* (Valéry, 1973, pp. 323-77).⁴ En esa rubrica Valéry reflexiona extensamente en torno al entrenamiento de la inteligencia. Ese entrenamiento apunta a una perfección que el poeta francés plasmaba en un ideal: el de la posesión absoluta de sí mismo, que se traducía como el logro de «ser el Cesar de sí mismo». Ser el «Cesar de sí mismo» es necesario para llegar a la «mayoría de edad» de la cual habla Kant, porque para pensar por sí mismo se requiere en primer lugar el esfuerzo personal por poseerse. Mientras que Kant lo menciona casi al pasar, Valéry concentra muchas páginas sobre ese aspecto, el cual desarrolla ampliamente, por lo cual me quiero detener en lo que él dice.

Paul Valéry observa que la capacidad de pensar por sí mismo es una potencia personal, por lo cual lo que se debe buscar es desarrollar sus fuerzas y su organización, la cual sirve para alcanzar la verdad (*análisis*) o para producir verdades (*construcción*). Los esfuerzos personales no se limitan a una determinada acción, pensamiento u obra, sino que están volcados sobre sí para volverse familiar a sí mismo, extraer su luz, disminuir su indefinición, extenderse hasta encontrar sus límites.

Este trabajo sobre sí Valéry lo concentra en el ámbito del pensamiento. A la hora de buscar entrenar, fortalecer y desarrollar la capacidad de reflexionar cada persona parte de su propia historia, una historia que cada uno lleva consigo inconscientemente.⁵ Estamos lejos de un comienzo desde cero: la

⁴ También me serví para la elaboración de este apartado del excelente artículo de Yasunaga (2011).

⁵ Cuando Valéry habla de conciencia e inconciencia no hay que entenderlo en términos freudianos sino como un simple contraste entre lo que está en la conciencia y todo lo que no está en la conciencia pero que uno arrastra consigo. En todo caso lo inconsciente tiene la propiedad de que siempre puede pasar a la conciencia, y viceversa.

inteligencia dirige y somete los diversos inconscientes con mayor o menor éxito. Una inteligencia se ejerce desde una vida particular, desplegando su arte sin excluir los inconscientes de un individuo: los llama, los asienta de nuevo, los provoca, hace jugar sus resortes internos asignándoles problemas que los engrandecen, los profundizan y que ellos serían perfectamente incapaces de concebir sin ese estímulo, aunque no sean incapaces de resolverlos.

Hay una tensión eterna entre el trabajo de la inteligencia y lo inconsciente. Todo lo que es inconsciente es parcial, local, inmediato, instantáneo. La inteligencia maniobra constantemente entre dos operaciones inversas: pasar de lo consciente a lo inconsciente y pasar de lo inconsciente a lo consciente. La educación consiste para Valéry en el proceso constante de los siguientes 3 pasos:

- 1) Toma de conciencia
- 2) Organización
- 3) Regreso a la inconciencia

Una bella imagen que utiliza el poeta francés para retratar este desarrollo interior es poniendo de ejemplo la actividad del «caballo de obstáculos». Ese caballo no concebiría cruzar los obstáculos, y no sabría que los puede cruzar, hasta que el espolón, la voz y las ayudas constriñen ese brillante sistema de músculos equino para hacer lo que nunca habían hecho. Ahora, quizás sea más claro a lo que apunta el pensador: se busca un cambio en la manera de maniobrar el espíritu que comprometa al pensamiento en general de un individuo, no para mantener o cambiar una opinión particular sino para desarrollar la capacidad de establecer una opinión con sus propias fuerzas.

La capacidad de reflexionar no está dada de una vez y para siempre, de la misma manera que los músculos se pueden fortalecer por el entrenamiento o se pueden atrofiar por la falta del mismo, la inteligencia funciona de una forma similar. Cada vez que alguien utiliza su inteligencia para pensar mide sus fuerzas, su capacidad y su flexibilidad. Frente a esa ejecución contempla la potencia que posee. El aumento silencioso de esa potencia, su perfeccionamiento, solo se logra a través de una ejercitación constante y atenta que Valéry concentra en su rutina de escritura matutina, pero que perfectamente se podría aplicar para entender lo que pasa en un aula y en la educación que se imparte en ese lugar. Esa ejercitación no se realiza en el vacío debido a que el espíritu para construir algún pensamiento necesita puntos fijos, materiales antiguos, reacciones externas y un trabajo incesante sobre esos elementos. Por lo cual el objetivo no es ni puede ser el intentar «saberlo todo» sino el lograr una utilización mucho mayor de lo que se sabe a través de maniobrar, tejer y conectar constantemente al propio espíritu sobre sus líneas interiores: sólo a través de ese funcionamiento se produce un incremento de la significación o de la coordinación automática interna. Ese funcionamiento

incesante del pensamiento añade una cosa a la función del pensar: la consolida y la incrementa.

¿Para qué hacer esto? ¿Para qué esforzarse de forma incesante en la actividad de pensar para desarrollar las propias fuerzas? La apuesta valeryana es por la inteligencia y su capacidad de potenciar la vida. Para realizar plenamente esta apuesta hay que tomar en cuenta que el pensamiento ordinario es por naturaleza irregular. Esa irregularidad tiene la necesidad de un maestro, un deseo, un modelo de hábitos, sin los cuales se asemeja al sueño (inútil, terrible, circular, ingenuo), por lo cual es necesario servirse de todo el espíritu y hacerlo maniobrar con orden y vigor en vez de sufrir los azares de la memoria y los impulsos que surgen espontáneamente. El esfuerzo entonces intenta dar regularidad, consistencia y fuerza al pensamiento, para que los pensamientos no sean un mero haz que simplemente se suceden entre sí, sino que se continúen, añadan y crezcan en y a través de la vida, formando no un haz disperso sino un solo árbol robusto y sólido.

Una pregunta que atraviesa toda la obra de Valéry es «¿qué puede un hombre?». Esa pregunta se interroga no por tal o cual potencia particular sino por la potencia general del ser humano, por su capacidad. El pensador francés considera que el hombre tiene la necesidad de aprender todo lo que está hecho para hacer. El desarrollo de la capacidad de acción requiere también el desarrollo de la maestría del espíritu: esa maestría consiste en darse cuenta de lo que es realmente posible en y a través del espíritu. Se entrena al espíritu para obtener a voluntad lo que se requiera de él: retener, anotar, comprender, combinar, precisar, limpiar el lugar, romper, regresar a sus referencias absolutas, reunirse. El aprendizaje de los alcances y limitaciones del espíritu para alcanzar una maestría en su uso solo se pueden realizar profundizando la vida interior, haciéndola un deporte, un culto, un arte, un objetivo. Solo puede tener éxito por una vía sistemática, una disciplina, por operaciones definidas, por el uso regular de todos los medios, por eliminaciones, asociaciones, progresiones, periodos para organizar, subordinar, dirigir las formas mentales, para crear los puntos fijos en medio del caos mental.

El trabajo de la educación es hacer penetrar la inteligencia en el sí mismo, incrementando los potenciales, el capital de precisión, la fuerza, las reacciones justas y rápidas. Intentar reconstruirse según el máximo del conocimiento de sí mismo compuesto con el máximo de la experiencia buscando la independencia y la libertad mediante el desarrollo del poder y la ligereza que proporciona la economía de fuerzas. A través de los ejercicios se logra que la inteligencia mediante su penetración, sagacidad e invención una lo que las circunstancias no han unido y desuna lo que el azar ha unido.

Esta disciplina se asienta sobre el esfuerzo personal de quien la sostiene, en la medida que ese esfuerzo se plasma en una disciplina inteligente a través de

ejercicios, se logra transformar lo naturalmente irregular y desordenado de sus pensamientos ordinarios en un cierto orden, consistente y fuerte; en el fondo, más que el orden de tal o cual pensamiento, lo que tiene mayor importancia es el desarrollo de la capacidad de sí mismo para encontrar la verdad (*análisis*) o construir verdades (*construcción*) con sus propias fuerzas.

V. El docente de filosofía como entrenador

En este apartado voy a extraer y ordenar las estimulantes anotaciones de la rúbrica *Enseignement* (Valéry, 1974, pp. 1553-83) y ver hasta qué punto pueden actualizarse y usarse para delimitar la tarea docente como un entrenador. Quiero destacar que no voy a utilizar todas las reflexiones del poeta francés que hizo en torno a la educación por dos motivos distintos pero complementarios: el primero es que el sistema educativo francés es muy distinto del argentino (por lo cual difícilmente se puedan asimilar las experiencias de un lado y del otro del Atlántico); y, en segundo lugar, porque la educación ha cambiado desde el tiempo en el cual reflexionó Valéry (sin ir más lejos se podría mencionar que el cambio del sistema fordista de producción al sistema pos-fordista de la actualidad hacen que la misma educación haya cambiado de forma abismal). Más allá de esa distancia temporal y espacial considero que hay muchas cosas que nos dice el poeta francés que pueden ser usadas fecundamente en la actualidad.

En los apartados anteriores se habló tanto de la importancia de la salida de la minoría de edad como del esfuerzo personal necesario para conseguirlo. Alcanzar la mayoría de edad no es ni puede ser el resultado de una iluminación espontánea, a la manera de una conversión, sino que exige toda una disciplina, un trabajo sobre sí mismo, que vaya haciendo carne la capacidad de pensar por sí mismo. En este sentido quisiera proponer la asimilación de la tarea del docente de filosofía con la de un entrenador que ayuda, motiva y guía a sus alumnos para ejercitarse y estar-en-forma. Esa guía no es meramente intelectual, sino que también involucra lo afectivo: más allá de que cada quien es el responsable último de su propia ejercitación, es muy importante la figura que nos introduce en ella y nos guía. Esa figura es la del entrenador, y ese entrenador dentro de un aula se llama docente. En ese sentido el docente debe buscar lo inconsciente de su alumno para partir de ahí y desarrollarlo. El entrenador es aquel que quiere que yo quiera, insufla en la vida de los entrenados un marcado sentimiento de lo que está arriba y de lo que está abajo, motivándolos a lo largo de los entrenamientos. El docente establece el «atractor» que impulsa al alumno a continuar con la educación, no se limita a dictar contenidos sino que también debe establecer el horizonte que orienta al alumno en su aprendizaje.

Valéry considera que esa ejercitación que coordinan el alumno y el docente debe estar atravesada por el deseo: la relación entre el alumno y el conocimiento, así como la relación entre el docente y el conocimiento, no son en primer lugar de orden lógico, epistemológico o científico, sino que entran dentro del orden afectivo: el profesor de filosofía debe hacer interesar al estudiante, despertar el interés por las cosas que demandan esfuerzo (Valéry, 1974, p. 1558). Debe hacer creer o hacer sentir que el conocimiento enseñado es un asunto personal, por eso mismo la enseñanza de la filosofía tiene que apuntar a las preguntas antes que a las respuestas, y que esas preguntas se asuman personalmente en la elaboración de respuestas que sean propias (Valéry, 1974, p. 1567). El docente de filosofía tiene que mostrar que ese conocimiento va a jugar un rol inmediato en la historia y existencia del alumno; ya que solo ese interés, esa necesidad, es lo que abre al aprendizaje real con el otro. Ese interés exige un esfuerzo del alumno, pero ese esfuerzo debe tener un objetivo claro y deseable que debe ser perfectamente transmitido por el profesor para que el estudiante lo tome como un norte al cual seguir y alcanzar.

La tarea del docente según el pensador francés es la de generar y provocar el deseo-de-conocimiento en el alumno (Valéry, 1974, p. 1572), pero tristemente ese deseo solo se transmite a través del apasionamiento del docente por el tema que está enseñando, y esa pasión se encuentra solo cuando el saber que se enseña ha encontrado una profundidad viva en quien lo imparte. Así como la pasión por el saber se transmite en la enseñanza, también lo hace el aburrimiento: cuando la enseñanza aburre al maestro, también aburre al alumno (Valéry, 1974, p. 1574). De estas prerrogativas de Valéry pienso que, en todo caso, uno siempre puede privilegiar en los textos que uno imparte aquellos que a uno mismo lo conmueven, en orden de transmitir esa emoción en la enseñanza misma. Muchas veces como profesores no podemos elegir los temas que vamos a dar, porque las prerrogativas ministeriales nos imponen ciertos contenidos que debemos impartir, pero eso debe estimular al docente para encontrar los textos y los recursos pedagógicos que lo conmuevan, y usar eso como recurso para despertar el apetito de conocimiento en los estudiantes. El docente aquí se asimila al entrenador en la búsqueda de los recursos que sostengan el interés y el esfuerzo, no porque el profesor haga esos esfuerzos sino porque logra estimular y canalizarlos en sus alumnos.

En filosofía tenemos el privilegio de que podemos centrar nuestra enseñanza más en las preguntas que en las respuestas, en todo caso la búsqueda de las preguntas adecuadas requiere tantear las pasiones y la sensibilidad que atraviesan a los educandos, buscar las preguntas que los involucren no solo mentalmente sino vitalmente, preguntas cuya respuesta culmine en el sentimiento de recompensa: el amor, la vida, la muerte, la amistad, la angustia son algunos de los temas que atraviesan a los jóvenes -y a los no tan jóvenes- y que, quizás, tengan menos solemnidad que la pregunta por

el Ser, pero que hacen vibrar a quien se interroga seriamente por ellos (Valéry, 1974, p. 1597). Si esto no sucede, el alumno preferirá no esforzarse o limitar los esfuerzos en vistas a superar el obstáculo de la evaluación (Valéry, 1974, p. 1559). De esa manera los exámenes producen un hábito de lo necesario y suficiente que es contrario a lo valioso:

desde el momento se somete una acción a control, el objetivo profundo de quien obra ya no es la acción misma, sino que concibe primero la previa del control y la manera de poner en jaque los instrumentos de él. El control de los estudios es solo un caso particular y una demostración deslumbradora de esta observación general. (Valéry, 1956, p. 33)

Vemos que, para Valéry, si la enseñanza no lo involucra al estudiante, este en vez de desarrollarse lo único que va a intentar conseguir es acomodarse al sistema, en vez de aprender sus esfuerzos se van a concentrar en aparentar que saben, por lo cual el saber termina por permanecer extranjero, e incluso enemigo, a la vida del educando. Pienso que el docente en su tarea de entrenador tiene que buscar establecer un vínculo amistoso con el conocimiento, como la puerta de entrada y una herramienta para la reelaboración de sí mismo, de sus inconscientes, hasta el punto en que esos conocimientos se confundan con la vida del alumno. El objetivo final debe ser la autonomía del educando, lo que Kant llamó la mayoría de edad, alcanzar un momento en el cual se pueda desenvolverse solo y con soltura sin depender más del profesor.

El arte del educador es la de crear la atención, hacerla voluntaria, ayudar en su construcción (Valéry, 1974, p. 1557). Creo que en la actualidad podemos seguir esa indicación valeryana en el ámbito de la enseñanza de la filosofía si no desestimamos ninguna de las herramientas que tenemos al alcance de la mano: un video, un poema, una canción, una película pueden ser tan buenos disparadores del filosofar como lo son los textos, con la ventaja de que llaman la atención de una forma diferente y a la cual están mucho más acostumbrados los alumnos que al texto puro y duro. Una vez establecida esa atención, la tarea del profesor es conservarla, vigilar su funcionamiento y limitar su aplicación (Valéry, 1974, p. 1557): creo que esta propuesta valeryana se puede actualizar en la medida en que se sostiene el ida y vuelta entre los estudiantes y el docente, de tal manera que se vaya controlando el desarrollo por parte de los estudiantes y reforzando los puntos que han quedado flojos a base de repetición y aclaraciones. De esa manera lo que se busca no es un aprendizaje de memoria sino una enseñanza significativa que permita a los alumnos moldear, trabajar y elaborar sus diversos inconscientes.

Pienso que es importante subrayar que en la práctica educativa no solo el alumno se entrena para adquirir conocimientos, sino que el docente también se ejercita al impartirlos; aunque los ejercicios de ambos son distintos, ya que

aprender y enseñar son tareas diferentes aun cuando estén íntimamente relacionadas, los dos se desarrollan en la actividad en la medida en que la ejercen y se ejercitan. El aprendizaje es un proceso abierto en ambos extremos del acto educativo, la única diferencia que tienen el alumno y el profesor es el grado de entrenamiento y desarrollo respecto de ciertos contenidos. Esa diferencia entre ambos justifica la asimetría que hay entre alumno y profesor, pero impone la humildad por parte del docente que educa: siempre va a haber alguien más entrenado que uno, y eso incluye la posibilidad que cualquier alumno pueda superar al profesor si conjuga el suficiente tiempo, talento y disciplina para lograrlo. Podemos ver claramente cómo se dibujan y diferencian la tarea del docente que se vuelve una especie de entrenador y del alumno que se vuelve una especie de discípulo: el buen docente infunde energías a los alumnos para que este puede lograr que los conocimientos formen parte de él como forman parte del docente, en ese sentido el docente lo que debe privilegiar y tratar de lograr es que el alumno alcance por sí mismo la mayoría de edad, que su ayuda sea solo circunstancial para luego desaparecer.

Otra de las tareas del docente es la elaboración de los contenidos que tiene que ser enseñados. Valéry considera que el profesor debe preparar un alimento para la inteligencia que es siempre relativo: jamás debe ser demasiado ni demasiado poco para el educando. Los textos de filosofía que se acerquen para la enseñanza no deben tener un interés formal, sino que deben poder ser degustados, saboreados, que su lectura estimule al lector en vez de obstaculizarlo (cosa harto normal en muchos textos de filosofía que son muy oscuros). Se debe medir la dificultad de cada contenido en cada momento, pero siempre poniendo un desafío a la altura de las capacidades del alumno que sirva de estímulo para el desarrollo personal: “Los maestros nos enseñan finalmente que hay más cosas permitidas y prohibidas que las que habíamos pensado hasta ahora. Ellos enseñan el *desplazamiento* (positivo o negativo) *de lo posible*” (Valéry, 1973, p. 364-365).

En cualquier entrenamiento el entrenador es quien toma conciencia de las posibilidades de sus entrenados, por eso el desafío tiene que estar a la altura del alumno, pero de tal manera en que no se quede en el mismo lugar sino que se ejercite y avance en formas más complejas y elaboradas de comprensión.

Además de medir el grado de complejidad del que es capaz el alumno a lo largo de la enseñanza, el pensador francés considera que el educador debe marcar un objetivo con lo cual indica groseramente lo que va a hacer, de manera que en el desarrollo no se pierdan los educandos en los detalles, teniendo siempre presente el objetivo de la disciplina en el horizonte (Valéry, 1974, p. 1576), buscando asegurarse que ese objetivo puede ser seguido por los alumnos, entregándoles los medios e instrumentos necesarios en cada momento para que el esfuerzo sea fructífero. En base a esta recomendación pienso que en

filosofía no basta con que los estudiantes se hagan preguntas filosóficas, sino que también es importante mencionar, desarrollar y exponer los distintos filósofos que han quedado en la historia, pero siempre con el horizonte de las preguntas a ser respondidas por los propios alumnos. Tratar de que los alumnos comprendan las preguntas que se han hecho los filósofos a lo largo de la historia, pero sin dejar de lado sus propias preguntas que son las inquietudes que atraviesan su actualidad. La tarea del docente tiene que balancear momentos expositivos donde los contenidos se exponen y se tratan de comprender por sí mismos y momentos interrogativos donde los alumnos se interrogan a partir de sus propias preocupaciones en el presente.

De este desarrollo podemos encontrar 6 características que equiparan la tarea del docente a la del entrenador:

- 1) El entrenador debe establecer una relación de deseo con el ejercicio, eso instauro y sostiene un compromiso por parte del entrenado y sus ejercicios. De la misma manera, el docente debe hacer lo mismo con el conocimiento que imparte a los alumnos.
- 2) El entrenador debe transmitir su propia pasión por el entrenamiento de tal manera que inspire y motive al entrenado a realizar sus ejercicios. De la misma manera, el docente debe hacer lo mismo buscando que el alumno se involucre apasionadamente con el conocimiento.
- 3) El entrenador debe privilegiar la actividad del entrenado. De la misma manera, el docente debe privilegiar la actividad del alumno por sobre los contenidos dados. En la medida en que el alumno se interroga filosóficamente se ejercita y entrena en el quehacer filosófico. Esto no significa que los contenidos no se deban dar sino que deben ser el elemento preparatorio para una reflexión autónoma. Si no se logra lo que se va a buscar no es hacer carne un cierto tipo de conocimientos sino meramente atravesar la evaluación como se atraviesa un obstáculo molesto en el camino.
- 4) El entrenador debe elegir los medios adecuados para sostener la rutina de ejercicios. De la misma manera, el docente no tiene que tener miedo a ser heterodoxo con los recursos para mantener la ejercitación de los educandos.
- 5) El entrenador y el entrenado se vinculan por la ejercitación, pero desde dos roles diferentes. De la misma manera, el docente se vincula al alumno mediante el conocimiento, pero se distingue del educando en la medida en que guía y el otro se ejercita. El objetivo final en ambos

casos es que quien es dirigido adquiera la maestría para conducirse a sí mismo, para ser autónomo.

6) El entrenador debe hacer rutinas de entrenamiento escalonado, de tal manera que exija un esfuerzo del entrenado pero que no le sea imposible hacer la rutina. De la misma manera, el docente debe poner obstáculos al educando que sean lo suficientemente desafiantes para poder afrontarlos y no tan difíciles que le sea imposible resolverlos con sus propias fuerzas.

Creo que esta asimilación de la figura del entrenador a la del docente es lo suficientemente fecunda para iluminar el accionar docente debido a los múltiples parecidos entre ambas actividades.

V. El docente de filosofía como entrenador

Así como no funciona, en la enseñanza, el separar la poesía de su musicalidad, las ciencias de la naturaleza, el latín de los latinos, las letras del lenguaje, tampoco sirve separar la filosofía del filosofar. Vimos con Sloterdijk, Kant y Valéry la importancia de la ejercitación, de salir de la minoría de edad y de esforzarse para hacerlo. Todo ese marco general me sirvió y me sirve para repensar la tarea como docente de filosofía, el lugar del alumno y la relación con la filosofía que atraviesa a ambos cuando se ejerce la enseñanza. Creo que considerar el trabajo de la educación desde una perspectiva centrada en el ejercicio humaniza las expectativas y los logros que podemos tener en torno a la instrucción, buscando tanto el desarrollo del profesor como del estudiante. El objetivo de la enseñanza en general debería ser siempre el desarrollo de las capacidades personales, por lo cual puede asimilarse el quehacer docente con la de un entrenador, y no solo el de acomodarse a pautas formales en torno a la evaluación; creo que el objetivo de la enseñanza de la filosofía en particular debería ser la búsqueda del desarrollo del propio pensamiento, de la autonomía en la opinión, que el filosofar entre en el funcionamiento vivo no solo del educador sino también del educando. Para finalizar quiero terminar con la cita de un fragmento de los *Cahiers* de Valéry que motivó este artículo:

La enseñanza de la filosofía es anti-filosófica. Descansa sobre la confusión entre la enseñanza por el inventor (Platón, etc.) y la enseñanza por el profesor. La enseñanza sistemática por la Escuela propone problemas artificiales, no experimentados por sus alumnos, dificultades convencionales, soluciones verbales. Ni necesidad, ni apetito.

No es filosofía lo que se sostiene por delante del ejercicio propio y la gimnasia del pensamiento. (Valéry, 1974, p. 1574-1575)

Más allá de las limitaciones formales del sistema educativo, creo, a diferencia del poeta francés, que la enseñanza de la filosofía sí puede ser filosófica. Que el esfuerzo de la docencia puede volcarse sobre los alumnos y ayudarlos a desarrollar su autonomía, sus propias opiniones, su propio criterio. En ese sentido la apuesta de este artículo es ilustrada, porque si algo puede enseñar la filosofía es ejercitar y ejercer el gusto y el coraje de usar la propia razón. Y eso quizás no sea mucho, pero de seguro no es poco.

Lista de referencias

- Kant, I. (1985). *Filosofía de la historia* (E. Imaz, Trad.). Madrid: Fondo de cultura económica.
- Obiols, G. y Frassinetti, M. (2003). *La enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria*. Buenos Aires: A-Z Editora.
- Sloterdijk, P. (2013a). *Has de cambiar tu vida* (P. Madrigal, Trad.). Valencia: Pre-Textos.
- Sloterdijk, P. (2013b). *Muerte aparente en el pensar* (I. Reguera, Trad.). Madrid: Siruela.
- Valéry, P. (1973). *Cahiers I*. Paris: Éditions Gallimard.
- Valéry, P. (1974). *Cahiers II*. Paris: Éditions Gallimard.
- Valéry, P. (1956). *Variedad II* (A. Bernárdez y J. Zalamea, Trads.). Buenos Aires: Losada.
- Yasunaga, A. (2011), «Gladiator» comme signe intime. *Études de langue et littérature françaises*, 98, 59-73. https://doi.org/10.20634/ellf.98.0_59