Consideraciones acerca de la formación docente para el filosofar¹

Beatriz Fabiana Olarieta

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

olarietaf@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo explora el sentido de la “formación” docente para el filosofar en el contexto del proyecto de extensión *Em Caxias a Filosofia en-caixa? A escola pública aposta no pensamento que el Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância* coordina en escuelas públicas del municipio de Duque de Caxias en el estado de Rio de Janeiro (Brasil).

Consideramos aquí que Henri Bergson brinda elementos que permiten alejar a la “formación” de la perspectiva tradicional que la piensa como un moldear, un ajustar a una forma predeterminada; perspectiva que es incompatible con la experiencia del filosofar. El autor nos instiga a pensar que el trabajo de “formación” de las maestras que participan del proyecto puede ser encarado de un modo totalmente diferente: como un ejercicio de deformación, de transformación que implica un trabajo sobre la atención, sobre la distensión de los límites que definen nuestro mundo habitual.

¹ Los argumentos de este artículo fueron presentados en forma abreviada como parte del capítulo de libro titulado “Repensando con otras voces los sentidos del filosofar” en co-autoría con Walter Kohan y Jason Wozniak (En Kohan y Olarieta, orgs. (2013) La escuela pública apuesta al pensamiento. Rosario: Homo Sapiens)

No basta abrir los ojos hay que abrir lo mirado

Hugo Mujica

El presente trabajo aborda la problemática de la formación docente a partir del trabajo realizado al interior del proyecto de Filosofía con Niños *Em Caxias, a Filosofia en-caixa? A escola pública aposta no pensamento que el Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância* coordinado por el Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância (NEFI) de la Universidad del Estado de Río de Janeiro lleva adelante en dos escuelas públicas del municipio de Duque de Caxias en el mismo estado. El proyecto cuenta con espacios diferenciados de trabajo con los niños y con las maestras. Cada profesora trabaja con su grupo acompañada por integrantes del Núcleo. Después de las experiencias filosóficas realizadas con los niños se destina un momento para reflexionar sobre las mismas y trazar algunas líneas que encaminarán el próximo encuentro. También se realizan reuniones en la universidad con algunas de las maestras participantes. Esos encuentros podrían fácilmente ser pensados como espacios de “formación docente” para la práctica de la Filosofía con Niños.

La propuesta de llevar la filosofía a la escuela no es pensada en el proyecto como el traslado a la escuela de un contenido que podría ser considerado filosófico, sino como la posibilidad de abrir en ella un espacio para el filosofar como verbo, como una invitación a entregarse a ese particular ejercicio de pensar. El filosofar es visto aquí como una experiencia, como un trabajo sobre el sentido: sobre el sentido de lo que somos y de lo que nos acontece. Es precisamente por esto que esa experiencia es propia, única e intransferible. Lo que nos pasa nos afecta particularmente, afecta la relación que tenemos con nosotros mismos y con el mundo. Esa relación no puede ser reproducida, no puede ser pasada a otro (el otro no puede atravesar mi misma experiencia).

La idea tradicional de “formación” remite a la actividad de “dar forma”, de “modelar” (Castelo y Mársico, 2007). Desde una perspectiva experiencial, la filosofía o, mejor dicho, el filosofar, es inconciliable con la idea de un modelo, de una forma previamente determinada a la cual habría que ajustarse. Si la experiencia de pensar no es ni un contenido ni un mecanismo, la idea de “formar”, de “modelar” a otro para garan-

tizar esa experiencia, debe ser descartada como actividad compatible o, como mínimo, su sentido debe ser reformulado.

Aprender, dice Deleuze (2003), tiene que ver con la posibilidad de volverse sensible a los signos del mundo. Tiene que ver con un devenir sensible a la complejidad del mundo, a su esencia complicada. Pensamos cuando somos compelidos, cuando nos deparamos con esa multiplicidad. Ese movimiento se opone a aquél que se ocupa de ajustar a un patrón unívoco predeterminado.

Si el ejercicio de pensar no responde a la lógica de la transmisión de un contenido, cuando nos encontramos con las profesoras en las escuelas o en la universidad no es para hacerles entrega un conocimiento conceptual. Entonces, ¿a partir de qué perspectiva abordar el trabajo de introducción de otro en el pensar como actividad, como ejercicio? ¿Sobre qué dimensión de esa tarea concentrar nuestro trabajo? ¿Cómo introducir y cómo acompañar a alguien que está dispuesto a embarcarse en esa experiencia?

Por otra parte, la experiencia no puede ser garantizada. No sólo es intransferible y personal sino que también es imprevisible. El *pathos* griego está en los antecedentes de la palabra experiencia. El padecer, el sufrir algo que acontece y, por eso, pasa a acontecernos (Cf. Jay, 2009) es condición para que surja una experiencia. La experiencia irrumpe, se hace presente sin previo aviso y nos coloca en posición de padecerla. No hay método que asegure lo que nos acontecerá, no tenemos cómo garantizar lo que nos afectará y de qué modo nos afectará y reconfigurará (o no) nuestro sentido del mundo. Entonces, tampoco sería posible que enseñando una serie de pasos a las maestras, podamos asegurarles que podrán obtener como resultado una experiencia de pensamiento.

Si no tenemos contenido y no tenemos método a transmitir, ¿cómo dar consistencia a un espacio que se espera sea de formación o de introducción de las docentes a una práctica? Tenemos ciertas intuiciones que nos indican lo que debemos evitar, pero tenemos dificultades para pensar en forma afirmativa la tarea, tanto que no tenemos nombre para designar la función de aquellos que trabajamos con las profesoras. ¿Cómo pensar eso que hacemos? ¿Cuál es la naturaleza el sentido de esa tarea?

Un pensador como Henri Bergson resulta inspirador para explorar estas cuestiones. Para el autor el mundo es multiplicidad, es mudanza,

es movimiento. La relación habitual que establecemos con él estaría centrada en un esfuerzo de atención que hacemos para poder habitarlo, para poder llevar adelante nuestra vida práctica. Así, estructuramos nuestro estar en el mundo a partir de una gran atención a la vida.

En principio, considerar nuestra actividad como un trabajo sobre la atención podría ofrecer un camino interesante para indagar sobre el sentido de nuestro quehacer. Centrar nuestra tarea con las docentes en el cuidado y la construcción de un estado de atención con lo que se hace, permitiría trabajar sobre la dimensión cualitativa de las experiencias que pensamos y realizamos cada semana. La atención es una forma de relación con algo que demanda un cierto esfuerzo y que parece crear un ámbito de intimidad con aquello con lo cual nos relacionamos, no es un contenido y tampoco es un método. Al igual que la experiencia, propicia una particular forma de ser afectados por el mundo.

Bergson va a tratar con cuidado el concepto de atención. Va a mostrar que para que ésta nos permita tornarnos sensibles a la multiplicidad del mundo necesitamos repensarla, trabajar sobre ella a fin de transformarla. La atención es concentración y la concentración implica selección, dirá el autor. La selección supone una actividad de elección de unas pocas o de una única posibilidad que será privilegiada entre varias que decidimos desconsiderar. Es a partir de esa elección que elaboramos nuestras concepciones y nuestro razonamiento (Bergson, 1988; 2006a). Cuando seleccionamos, entonces, nos quedamos con unos pocos elementos y descartamos los restantes, nos cerramos a la variedad, a la mudanza permanente del mundo. Al desconsiderar todo aquello que también está allí coexistiendo con aquello que escogimos, acabamos empobreciendo la realidad. Elaboramos nuestras concepciones de mundo sobre un ejercicio de unificación, de sistematización, de generalización de nuestro conocimiento de las cosas, de eliminación en lo real de un gran número de diferencias cualitativas, de empobrecimiento de nuestra percepción.

En un artículo titulado “El recuerdo del presente y el falso reconocimiento” (Bergson, 2006b), a partir de la exploración de la relación entre la percepción y la memoria (es decir, del presente y el pasado) y del estrecho vínculo existente entre ambas, Bergson muestra cómo procedemos en restricción de nuestra mirada que fija arbitrariamente la variedad el movimiento del mundo.

Nuestra vida se desenvuelve en la continuidad, no hay nada en ella que permita separar un momento de otro, que permita distinguir un punto donde termina un momento y comienza el siguiente. Lo que vivimos puede ser dividido de veinte formas diferentes. No hay un instante en el que un momento termina y la memoria comienza a hacer su trabajo: recordar. El recuerdo no sigue a la percepción. Se forma junto con la percepción. O sea, el pasado y el presente no se suceden uno al otro, son coexistentes, se encuentran en la misma duración. Como aclara Deleuze (1999: 128), "(...) uno sobre el otro y no uno después del otro". A medida que la percepción ocurre, a medida que tenemos consciencia de alguna cosa que está presente, paralelamente, se forma, como si fuera una sombra, el recuerdo, que no es un recuerdo delimitado cronológicamente, sino esa dimensión de la realidad que descartamos, que despreciamos en el momento de actuar, pero que está allí.

El "recuerdo puro", como lo llama el autor, abarca una realidad virtual mucho más amplia, más distendida, que escapa a la realidad actual de la percepción que sólo selecciona aquello que le es de utilidad. Esa realidad virtual, por su inutilidad, es desconsiderada por nuestra intervención en el mundo que necesita organizarse en función de la acción. Nuestro pasado está compuesto de esa virtualidad. Es pasado en cuanto es un presente que dejó de ser útil y que, por eso, desestimamos.

Infinitas dimensiones de nuestra experiencia conviven con nosotros. Nos acompañan a cada paso que damos mientras nosotros creemos que la única realidad posible es aquella que recortamos en función de nuestras necesidades, de nuestros intereses. Considerar esa realidad virtual enriquecería no sólo nuestra realidad actual, sino también el modo de relacionarnos con ella. Ese ejercicio, necesariamente, implica renunciar al criterio de utilidad, distender la atención que nos focaliza sólo en aquello que nos resulta útil.

La percepción es restricción, es contracción, pero en un chorro que paralelamente se abre, estamos percibiendo mucho más que lo que los intereses sensorio-motores nos permiten considerar. Percibimos mucho más de lo que conseguimos pensar. Es esa realidad virtual, que descartamos para poder actuar, la que nos ofrece la posibilidad de enriquecer nuestro estar en el mundo, de hacer contacto con su complejidad.

Entonces, nuestra realidad podrá ser más o menos rica dependiendo del grado de tensión o distensión de nuestros intereses. Podríamos

trasladar esto a nuestra práctica en las escuelas, a la relación que establecemos con las maestras. Dependiendo del grado de apertura desde el cual nos vinculemos con la práctica que realizamos podremos contemplar más o menos facetas, más o menos dimensiones, más o menos matices; podremos tener más o menos lugar para lo que emana de todo lo que vemos, oímos, tocamos, sentimos, “experimentamos” cada semana. Pensar la relación con las docentes como un camino de formación, en el cual haríamos uso de una serie de técnicas y herramientas para ajustarnos y ajustarlas a una forma predeterminada, pensar esa instancia como una instrumentalización, una implementación, sería reducir, desconsiderar la riqueza que acompaña esa experiencia, sería no permitir que ésta nos afecte, sería reducir la abundancia de la realidad a una magra y única posibilidad de relacionarnos con ella.

Bergson se pregunta por qué ese “recuerdo del presente” (modo en el que también se refiere a ese pasado puro) normalmente permanece oculto. La consciencia sólo deja pasar del pasado, de esa dimensión virtual, aquello que puede colaborar con la acción presente a fin de permitirle avanzar para el futuro. Entonces, ese pasado puro no tiene razón para aparecer en su totalidad por ser totalmente inútil.

La consciencia se conforma de una forma más estable, más equilibrada, cuando más tensa está en relación a la acción, cuanto más atenta está a la vida. Por el contrario, cuando se encuentra más distendida, más lejos de esos intereses, cuando se ve reducida, cuando el esfuerzo de síntesis está disminuido, cuando los intereses prácticos están relajados y no la restringen tanto, cuando el impulso que nos empuja al futuro se debilita el pasado emerge de un modo diferente. Cuando la forma en que percibimos se transforma nuestro paisaje se transforma substancialmente. El sueño sería un ejemplo extremo de distensión de la atención.

“No basta abrir los ojos / hay que abrir lo mirado”, afirmaba Mujica (2006:186) en el epígrafe haciendo que la acción de “abrir” adquiera sentidos distintos. En dos líneas, dos formas de mirar cualitativamente diferentes. “Abrir los ojos”: intentar ver más cantidad de cosas de las que vemos normalmente, agrandar, ensanchar la mirada, tener un amplio panorama, ver mejor. No basta. No es suficiente dice el poeta. “Hay que abrir lo mirado”, insiste: ver más allá de los contornos, no más allá en el sentido de más lejos, sino ver el más allá que está en el más acá (en lo que ya está ahí), internarse, atravesar, desarmar, rajar, disolver los límites que circundan y definen lo que está allí para poder

ver otras cosas, para poder ver no más sino de otra manera.

Pero, ¿cómo? El mismo Bergson se preguntará: “¿Cómo pedir a los ojos del cuerpo y del espíritu que vean más que aquello que ven?” (2006a: 155). La atención intensifica, ilumina, hace más preciso, pero no hace surgir en el campo de la percepción aquello que no se encontraba de inicio. Bergson hallará esa posibilidad en el arte. Serán los artistas los que nos dan la oportunidad de ver lo que no percibimos naturalmente. Ellos hacen que aparezcan diferentes matices que estaban presentes para nosotros hace mucho tiempo, pero que permanecían invisibles. Los poetas “son grandes reveladores”, nos dirá (Bergson, 2006a: 155). Serán, sobre todo, los grandes pintores los que presentarán una cierta visión de las cosas que después se transformará en la visión de todos los hombres. Ellos perciben mucho más de lo que nosotros percibimos. Claro que podríamos atribuir su arte a su imaginación. Pero, ¿por qué sentimos que esas obras (como las pinturas de Turner o Corot) son verdaderas?, se pregunta el filósofo y responde: “Porque ya habíamos percibido sin advertirlo. Era para nosotros una visión brillante y evanescente, perdida en esa multitud de visiones igualmente brillantes e igualmente evanescentes que recubren nuestra experiencia usual como *disolving views* y que constituyen por su interferencia recíproca, la visión pálida y descolorida que tenemos habitualmente de las cosas.” (Bergson, 2006a: 156).

El artista está menos preocupado que nosotros con el lado positivo y material de la vida. Es un “distráido”. El arte muestra que en lo que percibimos hay más cualidades que aquellas que nuestros hábitos nos llevan a considerar. Si el interés actual, centrado en la acción eficiente, permite que niveles más laxos de nuestro pasado adquieran vitalidad, nuestra mirada, nuestra selección y organización de las imágenes seguramente adquirirá una nueva fisonomía.

La filosofía para Bergson nos da la posibilidad de agregar al trabajo del arte como una especie de cuarta dimensión que nos permitiría trabajar sobre esas noticias que éste nos trae, darnos la posibilidad de profundizar en una especie de solidaridad entre el presente y el pasado sin fijaciones.

Al detener el impulso al futuro que nos lleva a desconsiderar la riqueza cualitativa que en todo momento nos acompaña, los paisajes que creemos más conocidos pueden tornarse extraordinarios, nuestra realidad inmediatamente se verá transformada, recreada.

¿Cómo pensar nuestra práctica, entonces?

Tal vez, aceptando el desafío que Bergson lanza: “Supongan que en vez de querer elevarnos sobre nuestra percepción de las cosas, en ella nos hundiéramos para cavarla y ensancharla. Supongan que en ella introdujéramos nuestra voluntad y que esa voluntad, dilatándose, dilatará nuestra visión de las cosas” (Bergson, 2006a: 154).

Cuando nos embarcamos en la experiencia de pensar, nuestra preparación y la preparación de las profesoras, teniendo como eco las palabras de Bergson, podría ser pensada básicamente como un proceso de sensibilización, como un ejercicio sobre el tornarnos sensibles a ese movimiento que nos afecta por igual a todos los involucrados en él. Ese ejercicio exige un tipo de trabajo que se asemeja más al trabajo del poeta o del pintor que al del técnico. No actúa guiado por una “tensión”, por una preocupación por las formas preestablecidas sino que se caracteriza por una actitud de “distensión”, de aflojamiento de aquello que lo liga a intereses prácticos. Ese ejercicio supone la exploración de las formas, el trabajo sobre los límites de esas formas. No avanza hacia un perfeccionamiento (una palabra asociada también a la formación docente) sino que se interna en la “deformación”, en la “transformación” del mundo habitual, en su “reinvención”.

Podríamos considerar la “inutilidad” como uno de los principales rasgos de esa tarea. La utilidad responde a la lógica de la producción, al diseño de medios y etapas para conseguir alcanzar unos objetivos previamente trazados. Entrar en esa lógica, como vimos, implica restringir nuestra capacidad de percepción, implica reducir nuestra capacidad de ser afectados por el movimiento de ese mundo que está allí aunque no consigamos pensarlo. La inutilidad abre la posibilidad de detener el impulso que nos empuja al futuro. Y cuando ese impulso se detiene, los intereses prácticos se relajan y podemos hacer lugar a los desvíos que traen noticias de ese otro mundo que habita en este y que sólo se ofrece cuando renunciamos a buscar sabiendo ya de antemano lo que vamos a encontrar.

Considerar esa tarea como un trabajo sobre la atención, después de los aportes de Bergson, adquiere el sentido de dedicarse intensamente a una conversión de la atención selectiva que reduce nuestra percepción, para que esta ceda y podamos distraernos. La distracción sería otra de las características de un trabajo sobre la disposición para la experiencia. Estar distraído es estar fuera de un foco que se concentra

en un único objeto y es impenetrable a lo que escapa a su límite. Distraerse es la posibilidad de volverse permeable a aquello que hemos aprendido a tornarnos impermeables.

En un proyecto que pretenda entregarse al filosofar como una experiencia de pensar con otros, colocamos la posibilidad de que el trabajo que realizamos con las maestras pueda ser considerado un trabajo de formación sí, pero de una formación que se permita adquirir el sentido de una exploración de las formas, de exploración de los contornos de las palabras y de las ideas que fijan y petrifican la vida para poder actuar.

La inutilidad y la distracción como guías de un ejercicio de ablandamiento, como un ejercicio sobre la plasticidad, sobre la permeabilidad de los contornos conocidos, en definitiva, como un trabajo afirmativo sobre la apertura del mundo y de los sentidos que sobre él construimos.

Referencias

- BERGSON (1988): *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência*. Lisboa: Edições 70.
- BERGSON (2006a): “A percepção da mudança”. En Bergson, *O pensamento e o movente*. São Paulo: Martins Fontes.
- BERGSON (2006b): “A lembrança do presente e o falso reconhecimento”. Trad. Jonas Gonçalves Coelho. En *Trans/Form/Ación*, v. 29, n. 1, Marília. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732006000100007
- CASTELO Y MÁRSICO (2007): *Oculto nas palavras. Dicionário etimológico para ensinar e aprender*. Belo Horizonte: Autêntica.
- DELEUZE (1999): *Bergsonismo*. São Paulo: 34.
- DELEUZE (2003): *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- JAY (2009): *Cantos de experiência: variações modernas sobre um tema universal*. Buenos Aires: Paidós.