

SOBRE LA METÁFORA DE SIDDHARTA Y EL CONOCIMIENTO FILOSÓFICO

Pontelli, María Elena y Rojas Olmedo, Pablo

Facultad de Humanidades y Artes, Escuela de Filosofía, CIFFRA

Resumen

Una afirmación corriente consiste en establecer que el modo de enseñar se *hereda* y así -acríticamente- se reproduce. Para evitar esta repetición automática de nuestras prácticas, la pregunta de ¿cómo hemos aprendido filosofía? se torna ineludible. La enseñanza universitaria de la filosofía consiste, en la mayoría de las clases, en la exposición de carácter riguroso y en la transmisión de conceptos estáticos y abstractos. Nada más alejado de la fuerza de un concierto de rock o la ansiosa sospecha de una novela de misterio, como pretendía Deleuze. Ante la intuición de que entre aprender filosofía y aprender a filosofar no debe existir un abismo insalvable, sostenemos que, por el contrario, contenido y transmisión son “dos caras de una misma moneda”, como afirma Obiols. El objetivo de nuestro trabajo consiste en pensar estas cuestiones a la luz de la metáfora final de *Siddharta*, con la que Herman Hesse representa la culminación de la aventura ontológica de su héroe en la persona de un anciano barquero. Siddharta mira el río y el río le recuerda algo: su imagen, la que antaño había respetado e incluso temido. También la memoria de su padre que le evoca el día en que marchó. El río se ríe... ya que su vida y su historia no eran más que la historia repetida de su padre. Cada imagen iba buscando una meta con dolor que, luego de ser alcanzada, sería el comienzo de otra búsqueda, de otra meta, de otro dolor. El agua del río también buscaba su meta: llegar al mar, desde donde se evaporaría para formar nubes que volverían a producir lluvias y a su vez formarían nuevos ríos. Dicha metáfora será la excusa para pensar el papel del que traspasa el conocimiento filosófico, para que otro pueda conocer por sí mismo.

Sobre la metáfora de siddharta y el conocimiento filosófico

“Precisamente, la Filosofía –señala el texto– “de manera admirable ordena y dispone la naturaleza humana para la consecución de la felicidad”. Sin embargo, esta posesión no es, a los ojos de Alberico, un don gratuito; por el contrario, debe ser conquistada eludiendo cuidadosamente los escollos y aun las trampas que se ofrecen en el camino, por ejemplo, la negligencia en el rigor argumentativo, ya que la Filosofía se encuentra “in agone studii”: en la lucha del estudio como dedicación.”

Silvia Magnavacca

Introducción:

Una afirmación corriente consiste en establecer que el modo de enseñar *se hereda* y así -acríticamente- se reproduce. Para evitar esta repetición automática de nuestras prácticas, la pregunta de ¿cómo hemos aprendido filosofía? se torna ineludible. La enseñanza universitaria de la filosofía consiste, en la mayoría de las clases, en la exposición de carácter riguroso y en la transmisión de conceptos estáticos y abstractos. Nada más alejado de la fuerza de un concierto de rock o la ansiosa sospecha de una novela de misterio, como pretendía Deleuze. Ante la intuición de que entre aprender filosofía y aprender a filosofar no debe existir un abismo insalvable, sostenemos que, por el contrario, contenido y transmisión son “dos caras de una misma moneda”, como afirma Obiols. El objetivo de nuestro trabajo consiste en pensar estas cuestiones a la luz de la metáfora final de *Siddharta*, con la que Herman Hesse representa la culminación de la aventura ontológica de su héroe en la persona de un anciano barquero. Siddharta mira el río y el río le recuerda algo: su imagen, la que antaño había respetado e incluso temido. También la memoria de su padre que le evoca el día en que marchó. El río se ríe... ya que su vida y su historia no eran más que la historia repetida de su padre. Cada imagen iba buscando una meta con dolor que, luego de ser alcanzada, sería el comienzo de otra búsqueda, de otra meta, de otro dolor. El agua del río también buscaba su meta: llegar al mar, desde donde se evaporaría para formar nubes que volverían a producir lluvias y a su vez formarían nuevos ríos. Dicha metáfora será la excusa para pensar el papel del que traspasa el conocimiento filosófico, para que otro pueda conocer por sí mismo.

I- La Enseñanza:

Para enseñar y aprender filosofía es decisiva la tarea de recurrir a los filósofos clásicos. Conocer y comprender sus creaciones conceptuales es tener una base para poder pensar nuestra contemporaneidad. En su *Discurso del Método*, René Descartes hace un llamado a la prudencia antes de comenzar cualquier investigación: hay que evitar la precipitación y la modestia, dos actitudes contraproducentes. El *modesto* es aquel que no confía en su propio entendimiento y permanentemente recurre a la autoridad de los clásicos, Platón, Aristóteles o la Biblia porque considera que las verdades están enunciadas allí de una vez y para siempre. El *precipitado*, por el contrario, se cree más inteligente de lo que realmente es y se adelanta a afirmar enunciados de los que no tiene una evidencia certera. La introducción de este ejemplo puede ser útil para dos corrientes clásicas de la enseñanza: la que se centra en los contenidos o la que puede prescindir de ellos planteando sólo cuestiones de forma.

Las clases de filosofía no pueden ser una mera reproducción dogmática de argumentos concatenados como tampoco pueden consistir en la presentación de una “serie de resultados” obtenidos por filósofos reconocidos.

Sin embargo despreciarlos y pretender “enseñar a pensar” en el vacío o -lo que es lo mismo- desde el parecer de cada uno, sería un error. Como afirma Obiols: “Las posiciones más conservadoras reverencian los textos filosóficos y sostienen que el estudiante deberá limitarse a comprenderlos (...) otros pretenden que no hace falta estudiar filosofía, señalan que hay que filosofar sin más”. En medio de estas dos negaciones, se sostiene que los estudiantes pueden aprender filosofía y al mismo tiempo aprender a filosofar y que un proceso de enseñanza filosófica debe plantearse ambos propósitos.

En el Nivel Universitario -si no en todos los niveles- podemos pensar un debate que se da en dos direcciones: La primera postura podríamos decir que defiende lo material, y está vinculado con los contenidos.

La historia misma de la filosofía demuestra que desde sus orígenes, hay disputas, discusiones contradichos, desde que Anaximandro cuestionó a Aristóteles, Aristóteles a Platón o Marx a Hegel, la filosofía se caracteriza por ser un territorio de constantes luchas por dar cuenta de algún sentido o verdad. La segunda, tiene que ver con la cuestión formal y atañe directamente a las reflexiones sobre la enseñanza de la filosofía en sentido amplio: ¿cómo enfocar un problema? ¿Qué método usar? ¿cómo evaluar? No queremos decir que no hay vínculo alguno entre ambas posturas pero sí es cierto que el lazo no es

del todo claro.

Puede pasar que dos profesores de Filosofía trabajen diferentes corrientes pero a la hora de presentar sus propósitos, establecer pautas de conducta o de lectura, formas de exposición y evaluación lo hagan de diferente manera o al revés: un mismo tema por dos especialistas pueden ser de modos totalmente diferentes.

Barbier nos invita a plantearnos primero y antes que nada ¿cuál es el sentido en la educación? Para lo cual antes de intentar responderla nos vemos tentados a establecer alguna acepción de la palabra "sentido" y vemos que resolverlo es problemático. Una manera contemporánea de verla en educación es provista por un investigador en ciencias de la educación.

A continuación, el profesor francés cita la concepción de Bernard Charlot quien se inspira en lo que el filósofo Francis Jacques entiende por "significación": "Un enunciado deviene significante si tiene sentido por una característica de diferencia en el plano sintáctico, si dice algo del mundo por el reenvío a una referencia en el plano semántico y si puede ser comprendido en un intercambio entre interlocutores en el plano pragmático de la comunicabilidad".

Podemos percibir que para Bernard Charlot, solo tiene significado eso que tiene sentido, lo que dice algo del mundo y el hecho de que eso pueda ser compartido por toda la comunidad, es decir, que es susceptible de ser intercambiado con los otros. Para dicho autor, el sentido tiene siempre sentido para alguien, para un sujeto singular, dotado de deseo.

Como aclara el Profesor Alejandro Bekes: Alumno /-a proviene del latín *alumnus*, originalmente "infante", "niño de pecho", y luego por metáfora habitual "alumno, discípulo". *Alumnus* viene del verbo *alere* (se pronuncia *álere*) que significa "alimentar". Luego se formó también el verbo *alumnari*, que es "alimentar, criar". Alumno es pues etimológicamente "el que se alimenta" (en la casa de alguien, se supone); un alumno habrá sido originalmente un pupilo, porque en la antigüedad era común que el discípulo (que viene de *díscere*, "aprender") viviera en la casa del maestro.

Introducimos esta aclaración porque se ha vuelto muy corriente el hecho de plantear al alumno como alguien que no tiene luz, pero nos encontramos aquí ante una confusión de lenguas: El prefijo *a-* significa negación sólo en griego, por ejemplo en palabras como *atípico*, *amorfo*, *atérmico*, *asistemático*, correctamente formadas por prefijo y raíz griega; el prefijo latino negativo es *in-* / *i-* (*inmoral*, *insensato*, *ilegal*, *irreal*, etc.). Lo que han hecho es inventarle a la raíz latina *lum(en)-* que significa "luz" en palabras como

lumbre, alumbrar, iluminar, deslumbrar, etc., con diversas evoluciones desde el latín vulgar o el literario, un prefijo griego que no corresponde. En las palabras de origen latino, el prefijo a-, que procede del latín ad, indica aproximación, básicamente, aunque a veces no tiene valor semántico propio, como en acomodar, de cómodo, o en acongojar, de congoja.

La educación, por lo tanto debe pensarse en su verdadero sentido etimológico: "nutrir". La acepción "alimento" puede ser imaginada como afirma Barbier como: la summa de los saberes de la humanidad (saberes plurales, no exclusivamente científicos, sino también filosóficos, artísticos y religiosos) a transmitir de una generación a otra por agentes especializados y homogeneizados en el seno de un sistema de enseñanza dotado ineluctablemente de una violencia simbólica específica.

II- La metáfora:

En la metáfora final del *Siddhartha* de Hesse, en donde culmina la aventura ontológica, nos encontramos con Govinda, que oyendo hablar de un barquero sabio y anciano, fue y no reconoció que era su maestro. Cuando finalmente lo hizo, se saludaron y quedó a pasar la noche en la cabaña del antiguo predecesor de Siddhartha.

A la mañana siguiente, Govinda, al despedirse le hizo una pregunta: ¿Tienes alguna doctrina, alguna fe o ciencia que te ayude a vivir y a obrar? Siddhartha respondió que le escapaba a los maestros, pero que había tenido muchos, una hermosa cortesana, un discípulo de Buda, un mercader, gente común. Explica que donde más había aprendido era de ese río y de Vasudeva, el antiguo barquero. Empieza una discusión entre los dos, sobre si el saber puede comunicarse y la sabiduría no. El maestro Siddhartha le dice a Govinda que la sabiduría no es explicable, él desconoce, la metáfora está en su oficio, lleva al pasante de un lado al otro del río. Siddhartha mira el río y el río le recuerda algo: su imagen, la que antaño había respetado e incluso temido. También la imagen de su padre que le evoca el día en que marchó.

El río se ríe ya que su vida y su historia no eran más que la historia repetida de su padre. Cada imagen iba buscando una meta con dolor que, luego de ser alcanzada, sería el comienzo de otra búsqueda, de otra meta, de otro dolor.

El agua del río también buscaba su meta: llegar al mar, desde donde se evaporaría para formar nubes que volverían a producir lluvias y a su vez formarían nuevos ríos. Dicha metáfora será la excusa para pensar el papel del que traspasa el conocimiento filosófico, para que otro pueda conocer por sí mismo.

La educación, en su sentido etimológico, significa *nutrir, criar*, del latín *educare*, y

en una acepción más tardía, significa “conducir fuera de” en el sentido de “guiar”, por *educere*. La primera acepción, la de “alimento” representa la forma natural de transmisión, de generación en generación. Barbier explica que esto sucede por agentes especializados y homogeneizados en el seno de un sistema de enseñanza dotado ineluctablemente de una violencia simbólica específica, la violencia de reproducir.

Bourdieu y Passeron analizan este problema bajo el tecnicismo de “la reproducción”, la educación es un medio en el cual se reproducen o perpetúan las relaciones sociales. Decir con esto en un lenguaje más moderno, la educación es un dispositivo que reproduce la mismas estructuras de dónde surgen. Existe la posibilidad, de que los sujetos reconozcan por medio de su capacidad, tanto educandos como educadores, las formas de reaccionar contra las imposiciones del modelo dominante. Esta teoría de la reproducción es una teorías de la resistencia. Althusser reconoce la existencia de cierta "resistencia" aunque enseguida la minimiza:

"Pido perdón por esto a los maestros que, en condiciones espantosas, intentan volver contra la ideología, contra el sistema y contra las prácticas de que son prisioneros, las pocas armas que puedan hallar en la historia y el saber que ellos “enseñan”. Son una especie de héroes. Pero no abundan, y muchos (la mayoría) no tienen siquiera la más remota sospecha del “trabajo” que el sistema (que los rebasa y aplasta) les obliga a realizar y, peor aún, ponen todo su empeño e ingenio para cumplir con la última directiva (¡los famosos métodos nuevos!). Están tan lejos de imaginárselo que contribuyen con su devoción a mantener y alimentar, esta representación ideológica de la escuela, que la hace tan “natural” e indispensable, y hasta bienhechora, a los ojos de nuestros contemporáneos como la iglesia era “natural”, indispensable y generosa para nuestros antepasados hace algunos siglos”.

Sin duda la educación posee un papel definitorio en el actuar social, que arrojando la inocencia de lado no puede dejar de ser mencionado. Más aún nos ocuparemos del papel del maestro, y la transmisión de conocimiento como el oficio del barquero. Agamben nos recuerda y recupera el ámbito del *officium* y reivindica que su ámbito es el *effectus*. Así como Cicerón vincula la palabra *officium* a la palabra *kathéchon*, que Diógenes Laercio definía como lo que es oportuno. Los estoicos diferenciaban del *kathéchon* el concepto *katóρθoma*, el acto basado en la correcta virtud, el que podía calificarse como bueno independiente de cualquier circunstancia. En el campo de la *praxis*, la valoración moral, en el deber ser del oficio del maestro como transmisor de conocimiento, lo bueno se afirma cuando se alcanzó el efecto: el de haber trasladado al pasante de un lado al

otro, del desconocimiento al conocimiento ¿Es parte del oficio del maestro producir conocimiento o solamente llevarlos a las instancias de presentación para que el lo adquiriera por sí mismo? Ahora aquí surge una de las grandes preguntas filosóficas ¿Qué es el conocimiento? ¿Cuál es el conocimiento que se transmite? y finalmente ¿Cuál es el conocimiento filosófico? Sin duda alguna esta última pregunta da con la médula de la *praxis* y de la naturaleza de lo filosófico. La figura paradigmática de lo hasta aquí desarrollado del traspaso del pasante de saber filosófico es Sócrates tal como se lo presenta en el diálogo *Teeteto* (150b-151 d 9) y el arte de la *maieúesthai*, el de hacer parir, pero no a los cuerpos de las mujeres sino las imágenes verdaderas o falsas de los hombres. Su oficio como maestro era efectivo.

Bibliografía:

- **VVAA**, *Ser filósofo en la edad media*, Miños y Davilos Editora, Buenos Aires, 2012.
- **Abbagnano N y Visalberghi**, *Historia de la Pedagogía*, Trad. Hernández Campos, FCE, Madrid, 1992.
- **Agamben, G**, *Opus Dei, Arqueología del oficio*, Trad. Ruvituso, Adriana Hidalgo Editora, Argentina, 2012.
- **Althusser, L**, *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1988.
- **Barbier, R**; *El educador como pasante de sentido*, Conferencia en el Congreso Internacional ¿Cuál es la Universidad para el mañana? Locarno, Suiza, 1997, Trad. de Nuñez-Dentin, Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1999.
- **Bourdieu, P y Passeron, JC**, *La reproducción, Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Ed. Fontamara SA, México, 1995.
- **Nagel, Th**, *¿Qué significa todo esto? Una brevísima introducción a la filosofía*, FCE, México, 1995.
- **Obiols, G**. *Una Introducción a la Enseñanza de la Filosofía*, Libros del Zorzal, Bs. As. 2008
- **Platón**, *Teeteto*, Trad. Boeri, Ed. Losada, Buenos Aires, 2006.

Links:

<http://es.scribd.com/doc/22875893/Pierre-Bourdieu-y-Jean-Claude-Passeron-La-reproduccion>

<http://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/m3/althusser.pdf>

<http://media.minoydavila.com/descargables/978-84-15295-15-0.pdf>