

January 2012

Sobre una noción de escuela de pensamiento

María Cristina Sánchez León

Universidad de La Salle, Bogotá, msanchez@unisalle.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls>

Citación recomendada

Sánchez León, M. C. (2012). Sobre una noción de escuela de pensamiento. *Revista de la Universidad de La Salle*, (58), 103-113.

This Artículo de Revista is brought to you for free and open access by the Revistas de divulgación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in *Revista de la Universidad de La Salle* by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Sobre una noción de escuela de pensamiento

María Cristina Sánchez León*
y equipo de la Facultad de Filosofía y Humanidades**

■ Resumen

Trabajar en la definición del sentido y significado de una *escuela de pensamiento* exige hacer una revisión de tipo conceptual y problémico en donde se pongan en discusión las diferencias que puede llegar a haber entre escuela de pensamiento y escuela del pensar. Este texto se propone llevar a cabo esta discusión desde la indagación por la noción de *pensar*, desde la consideración de la escuela como actitud, como ejercicio de actualización y como práctica y, finalmente, desde la formulación de una escuela del pensar como un escenario que requiere considerar aspectos de orden formativo y académico.

Palabras clave: escuela, pensar, pensamiento, formación, deliberación, público, académico, investigación.

* Filósofa de la Universidad Javeriana, Magíster en Historia y Teoría del Arte y la Arquitectura de la Universidad Nacional de Colombia, estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud del CINDE-Universidad de Manizales. Correo electrónico: msanchez@unisalle.edu.co

** En la construcción del presente texto participaron: Sebastián Alejandro González Moreno y Andrzej Lukomski Jurczynski.

Hay, por consiguiente, trabajadores cuyo trabajo productivo incluso, no da lugar a productos substanciales o actuales, solo a espectros virtuales.

Pero cuando el trabajo da lugar a productos actuales o actualizables, hay que introducir una vez más otra distinción esencial en medio de la inmensa variedad de productos y de estructuras de productos, en medio de todas las formas de materialidad, de idealidad reproductible, de valores de uso y de cambio, etc.

Jaques Derrida

Llegaremos a aquello que quiere decir pensar si nosotros, por nuestra parte, pensamos. Para que este intento tenga éxito tenemos que estar preparados para aprender el pensar.

Martin Heidegger

Hablar de lo que pueda significar una *escuela de pensamiento* quizá exija una revisión de tipo histórico que ubique el momento, el modo y los entornos en los cuales el pensamiento apareció como un beneficio institucionalizado que seguramente a solo unos pocos pudo “beneficiar”, por decirlo de algún modo. Sin embargo, aunque útil e importante, esta iniciativa no estaría tan plenamente fundamentada si careciese de una revisión rigurosa sobre lo que puede llegar a significar la noción misma de *pensar*, la historia del pensar y las implicaciones políticas y sociales del pensar. Para el presente estudio, exponemos tres secciones en donde se ponen de relieve tres componentes necesarios para concebir una escuela de pensamiento. El primer componente es una reflexión sobre el pensar, el segundo, la articulación entre escuela y pensar y, finalmente, el tercero constituye una mención sobre las condiciones de posibilidad de una escuela del pensar.

El pensar

Lo que nos dice el origen de la palabra está directamente relacionado con una actividad que, curiosamente, nada tiene que ver de modo fundamental con un proceso puramente intelectual o con una actividad cognitiva que ocurre en una

región “interior” del ser humano. La palabra latina *pensar* proviene originariamente de dos verbos: por un lado, *pesare*, que significa “comparar dos pesos en una balanza”, y, por otro, *penderé*, que significa “colgar”. Las dos acepciones pueden darnos algunas pistas sobre la tarea del pensar, como un trabajo que resulta de una actividad alejada de las inmediatas lecturas del saber teórico y que se acerca más a una labor de discernimiento y de un probar el peso.

Normalmente se asume el pensar como una capacidad de imaginar, de considerar o de reflexionar, asociada con procesos de orden intelectual o cognitivo y quizá, en varias ocasiones, olvidamos la importancia que tiene para el filósofo la actividad diaria del pensar, como una suerte de demorarse en las cosas, en los asuntos; como un ejercicio mental que como tal, concierne a una práctica diaria, regulada, intensificada no solamente en el terreno del análisis y de la argumentación, sino en el de la construcción de pensamientos.

Varios son los ejemplos que de las actividades de los filósofos tenemos. Para Marco Aurelio, las meditaciones constituían un ejercicio diario en el que se “sopesaba” la realización del día; el día, lo diario, era motivo suficiente para el pensar; el día daba qué pensar. Quizá pase algo similar con el pensar de Pascal o de Descartes, que constantemente está sujeto a revisiones provenientes de los ejercicios —en el último caso ignacianos—. Considero necesario fundamentar el pensar en la experiencia de someter a las cosas no solo a un examen que busque las inconsistencias o alteraciones, más bien se podría llegar a afirmar que pensar, como ejercicio de discernimiento, persigue una acción sobre las cosas, como si estas no volvieran a ser iguales después de haberlas pesado, sopesado. Las cosas del pensar, en la medida en que resultan de esta actividad, aparecen fragmentadas, escindidas, muy probablemente divididas, pero con conocimiento de su peso. Podríamos también suponer que atendiendo al segundo epígrafe, no se puede asumir el pensar sin dos actitudes fundamentales: la del interés y la del aprender.

El *interés* se define bellamente en Heidegger como *inter esse*, es decir, como un estar entre las cosas; dicho sea de paso, solo se puede pensar si se está entre las cosas, cuestión que ya resulta de vital importancia para la actividad del que se considera investigador, pues para investigar habría que estar entre

el vestigio, habría que habitar ese vestigio. En varias ocasiones, asumimos de forma inmediata el sentido de *vestigio* como huella, esto nos puede suscitar algunas confusiones con la idea de *pasado*, como si hallar el vestigio fuese tener la prueba de algo que efectivamente pasó. Lo más interesante es que precisamente la idea de *vestigio* tiene directa relación con la proyección de acciones por venir, no con el ejercicio de leer o interpretar las huellas del pasado. Vestigio es la indicación de una pista, el principio de la verdad, y más curiosos quedamos cuando vemos que *vestigium* es la planta o la suela del pie junto a los efectos del pasar. El vestigio nos da la posibilidad de confrontar, siempre de constatar. En este sentido, nuestra tarea de investigar habría de estar ligada a la de pensar, de modo que resultan seriamente familiares y cercanas, como si el estar entre las cosas fuera un solo y mismo asunto y como si realmente definiese la forma de morar en las cosas, de demorarse en estas, de habitarlas.

Este seguramente será un punto relevante más adelante, por ello quisiera proponer que el pensar no es algo que corresponda estrictamente al filósofo, sino a todo aquel que desde su interés anticipe su conocimiento. Bien lo sabemos los que nos desempeñamos en la docencia: dar qué pensar a los otros no puede volverse un ejercicio de dar pensamientos, o una actuación mediante la cual hablo para que los otros supongan, crean, me crean o reproduzcan. La tarea o el ejercicio del pensar a mi modo de ver, implica la presencia de las cosas como motivaciones de pensamiento. El pensar —considero— es autónomo, lo que no implica exclusividad. Pensar quizá sea una tarea que se deba volver libertad, creación y deliberación, pues, ¿qué otra cosa hacemos cuando comparamos el peso de las cosas? Pensar los pensamientos quizá demande una actitud ética per se, pues no deja de sorprendernos el famoso estudio de Hannah Arendt, refiriéndose al caso Eichmann, como la muestra clara de la incapacidad de pensar.

Por otro lado, pero en la misma dirección, vale decir que indagar por la noción de *escuela de pensamiento* merece una larga discusión de orden institucional y, por supuesto, académico. No queremos referirnos aquí a la noción de *institución* como un ente organizativo donde se legitiman tales o cuales acciones, sino como el escenario donde aparecen los individuos como tales; dicho sea de paso, una discusión sobre las escuelas de pensamiento que dirija su atención

hacia el orden institucional, debiera asumir el pensar mismo como institución, esto es, asumir el pensar como la posibilidad, el lugar de la discusión; el pensar como escenario de reconocimiento, el pensar como práctica académica. Por supuesto, este nivel de consideración de la noción de *institución* nos exige inmediatamente una indagación seria sobre la importancia moral, social y política de una escuela de pensamiento.

Sin embargo —y no es solo habilidad o responsabilidad de los filósofos— habría que tener muy presente cuál es la diferencia entre escuela de pensamiento y escuela del pensar, pues a simple vista, la primera estaría cercana a la producción de un tipo de conocimiento disciplinar —por decirlo de alguna manera— y, por qué no, determinado a sesgos específicos; mientras la segunda podría sugerirnos una suerte de escenario donde aprendemos a llevar a cabo nuestra relación con las cosas, con las cosas del mundo, con las cosas que acontecen. Pero, ¿cómo sucede esta relación con las cosas? Detengámonos en tres ideas básicas:

1. La actividad de pensar no puede relacionarse con algo distinto de la acción. Ahora bien, esta invitación que se nos abre está precisamente enfocada a evidenciar el significado de la acción como producción, como anticipación en las formas de ser o aparecer de las cosas.

Podríamos suponer que la acción implica intervención, y esto no es gratuito si recordamos que antes que cualquier otra cosa, una intervención quirúrgica primordialmente lo que busca es restablecer, no cambiar, ni alterar, como bellamente nos lo hace ver Gadamer en *El estado oculto de la salud* (1996). Intervenir es restablecer un orden o una posición, en este sentido, pensar, como acción, supone llevar a cabo, propiciar que las cosas alcancen sentido, tengan sentido. De esta manera, pensar en este caso supone producir.

2. ¿Qué ocurre cuando pensamos? ¿Qué produce en nosotros el pensamiento? ¿Qué significa pensar en la Universidad? ¿Podría entenderse el pensar como diversificar, si se tratase de recuperar el significado originario de la palabra *universidad*? Desde muchas disciplinas, la respuesta puede acercarse a lo que en varias ocasiones el profesor Guillermo Hoyos traduce como “pensar es pensar en público”. Esto nuevamente nos plantea una exigencia

social y política que circunscribe el ámbito de lo público como aquello sin lo cual es difícil concebir el pensar. Dicho sea de paso, el ámbito del pensar es lo público y en este sentido, pensar supone —de suyo— no solo una responsabilidad y un compromiso con el conocimiento, sino una responsabilidad en la construcción de una comunidad de pensamiento. Somos comunidad cuando pensamos, somos comunidad académica cuando el pensar pasa de volverse oficio a volverse acción; la Universidad es, en este sentido, escenario de acción.

Quiero en este momento citar de Jacques Derrida, un apartado de su obra *Universidad sin condición*:

He aquí lo que podríamos, por apelar a ella, llamar a la universidad sin condición: el derecho primordial a decirlo todo, aunque sea como ficción y experimentación del saber, y el derecho a decirlo públicamente, a publicarlo. Esta referencia al espacio público seguirá siendo el vínculo de filiación de las nuevas Humanidades con la época de las Luces. Esto distingue a la institución universitaria de otras instituciones fundadas en el derecho o el deber de decirlo todo (Derrida, 2002, p. 14).

3. La idea anterior nos pone de relieve los significados iniciales que indicábamos sobre el origen del concepto *pensar*: los relacionados con el peso y con la suspensión o el colgar. Pesamos cuando sopesamos. Pesarse supone así comparar, evidenciar similitudes y semejanzas, ¿no es precisamente esta tarea la que nos sale al encuentro cuando estamos en el escenario de lo público?, ¿suponer lo público no demanda de nosotros la prueba de la diferencia?, ¿sería realmente sensato seguir alimentando la homogeneización y, más complejo aún, la homogeneización del pensar?

Si bien es cierto a cada uno le compete el pensar, hay que suponer los riesgos que esto genera: por un lado, corremos el riesgo de posicionar la individualidad como absoluta y definitiva, pero, por otro, escudamos nuestro saber y nuestro pensar en la extrema confianza que nos presentan los acuerdos y consensos. Quizá incluso una de las tareas del pensar sea percibir lo semejante como la articulación de relaciones de equivalencia y, otra, llevar las cosas del pensamiento a una organización conjunta, relacional,

vinculante, sin querer decir con ello que afirmar los vínculos sea eliminar los umbrales que hacen tan importante la diferencia.

Hacia una escuela del pensar

Si indagamos entonces por la tarea de concebir una escuela de pensamiento, junto a las anteriores tres ideas básicas, se hace necesario pensar la relación que existe entre pensar, escuela y Universidad, con el fin de fundamentar por qué razón es importante concebir una escuela del pensar. Digamos de entrada en esta segunda parte, que hablar de una *escuela de pensamiento* presupone adscribir una característica o una propiedad al escenario del que en esta medida se habla, es decir, hablar de una *escuela de pensamiento* es asumir que la escuela de la que se habla tiene un perfil tan específico como restringido. En otras palabras, hablar de una *escuela de pensamiento* también podría entenderse como limitar el acontecer de una escuela a la producción de ideas o problemas, quizá con determinado sesgo y especificidad. Claro está, lo que aquí se afirma sobre la significación de una escuela de pensamiento no quiere de ningún modo sostener que en todos los casos sea de la misma manera, antes bien, se quiere llamar la atención sobre la posibilidad de indagar por otro modo en el que el pensar acontece a la escuela.

Sugerimos desde esta perspectiva, indagar por la riqueza de una escuela del pensar, apelando a las diferentes acciones que al pensar le competen y que al pensar lo configuran. Hablar de una *escuela del pensar* es aludir así a un lugar en el que el pensar reside, a un escenario en el que el pensar toma lugar en tanto ocupa como acción y actividad la escuela.

Si bien es cierto que la definición de *escuela* nos recuerda la presencia de un escenario donde tiene lugar la enseñanza, el aprendizaje y todo aquello que han significado estos procesos, bien nos podríamos aproximar a pensar que la escuela puede ser la actitud misma de quien instala una actividad como formador histórico y que, desde allí, desde la construcción de una continua actualidad de los saberes, forma a quienes devienen el renovado soporte de una práctica. La escuela como actitud, la escuela como actualidad o actualización y, finalmente, la escuela como práctica, puede sugerirnos diferentes caminos de reflexión.

En este orden de ideas, habría que afirmar que la consideración de una escuela desde esta triple dimensión nos exige reflexionar sobre aquello que tiene lugar en la escuela, es decir, si asumimos la escuela como un escenario o un espacio, seguramente es porque allí se configura, tiene lugar o aparece algo. Algunos podrían pensar que es en una escuela donde emergen los individuos en el ejercicio que implica aprender, y, curiosamente, esto también tendría sus detractores, pues hay quienes llegan a pensar que nadie puede enseñar “cosas”.

Existirían también, quienes piensan que los individuos aparecen cuando aprenden, pues pareciera que es en la reflexión personal donde se ponen a prueba los saberes, las ideas y los conocimientos. Sin embargo, la discusión sobre el enseñar y el aprender nos plantea una inquietud para la cual la consideración de la triple dimensión nos ofrece una alternativa: en una escuela de pensamiento lo que se propicia es el pensar y el pensar no puede ser ni una actividad individual, ni una actitud independiente del conocimiento y, menos aún, una actividad que se restrinja sola y estrictamente a este campo, razón por la cual, la existencia de una escuela de pensamiento resulta ser la expresión de una tautología que describe el escenario donde emerge la novedad típica del que reflexiona. ¿Podría haber una escuela que no sea del pensar? Propongo articular la triple dimensión desde la noción de *escuela* como el lugar del investigar y, en consecuencia, el lugar del pensar.

Una escuela del pensar que sea concebida como actitud persigue de forma determinante el hecho de asumir un reconocimiento de los límites epistemológicos que gran parte de las investigaciones tienen. Esto no quiere decir que la escuela como actitud esté llamada a una producción definitiva de métodos, lenguajes o posturas absolutas y homogéneas, o a la implementación de la *díada* maestro-alumno. Gratos ejemplos de la escuela-actitud los encontramos en la repercusión que tienen las formas del pensamiento, las preocupaciones y los campos de análisis en las comunidades académicas. Tal es el caso del surgimiento de la escuela de Frankfurt, como respuesta crítica a campos y problemas históricamente relevantes que en años anteriores habían sido dominio de solo unos pocos, y que en ese momento, en *vía crítica*, ponían en discusión el saber humanista y el saber social, solo por denominarlo de alguna manera. La escuela-actitud se traduce en la expresión de lenguajes y saberes que en clave

creativa, actúan sobre el mundo cuando se es capaz de verlo de otro modo, pero no de manera gratuita, como quien cambia de punto de vista o enfoque, sino como aquel que ajusta su campo de visión en virtud de la aparición de los problemas, es decir, como aquel que ajustando hace justicia a lo que aparece. Escuela como actitud es pensar el mundo desde el mundo mismo; escuela del pensar es en esta medida, una actitud cuando en efecto el pensar está sujeto al modo como comportamos el mundo. Elegimos si este comportar es el del arqueólogo, el del turista o el del divulgador.

Un vistazo a la escuela como actualización lo podemos encontrar en el trabajo que hoy en día se evidencia con ejercicios investigativos cuyas apuestas están encaminadas a establecer la diferencia y la diversidad, más que como problema, como método y como lenguaje. Todos hemos evidenciado la importancia que ya desde hace algún tiempo tienen los testimonios, las historias y las narraciones en la configuración política de los individuos. Una escuela que se asuma como una actividad continua cuya historicidad se fundamenta no en pensar la historia, sino en pensar con la historia, provee de un ejercicio renovador y novedoso a campos de problematización que exigen la presencia de una escuela del pensar presente, del pensar del presente y, por supuesto, del pensar en el presente. Quizá debamos recordar al joven Nietzsche cuando en *Sobre el porvenir de nuestras escuelas* (2000) aludía a la diferencia entre el filósofo y el periodista, pues mientras que el primero goza de la virtud del tiempo, el segundo tiene el malestar del instante. La escuela del pensar como actualidad puede traducirse como una voluntad de historia en tanto voluntad de revisión.

Finalmente, nos aproximamos a la escuela del pensar como práctica aludiendo al universo moral de aquel que en el pensar, se halla para sí. Estar de cara al mundo, estar entre las cosas, como mencionábamos al inicio de esta reflexión, no puede ser otra cosa que parte de habitar con los otros en el mundo de las cosas. De allí que podamos suponer que el mundo de la escuela del pensar como práctica no escapa al hallazgo que la escuela del pensar propicia en el compromiso y en el oficio, en el compromiso como hacerse uno con el tiempo que viene y en el oficio como la capacidad de oficiar, es decir, de inaugurar, de instaurar y, por qué no, de celebrar.

La escuela del pensar deviene práctica cuando el profesar del profesor, en tanto práctica del habla, propicia la ficción y la declaración, pues no olvidemos que una de las potencias de quien a este oficio se dedica, es hacer ver lo nuevo de aquellos discursos que quizá son o pertenecen a otro tiempo. En este sentido, lo práctico de la escuela del pensar reside o se articula en la necesidad que tenemos los seres humanos de imaginar el mundo moral, pues muchos asuntos parecen indicar que entenderlo no es suficiente. Con esto no se quiere decir cosa distinta a que el mundo moral asumido por la escuela del pensar como práctica reviste la declaración como un acontecimiento de creencia y convicción, razón por la cual, no puede entenderse la vida científica del investigador sin eso que nos arriesgamos a denominar *compromiso*.

Escuela del pensar: breve nota sobre sus condiciones de posibilidad

Tanto en el ámbito académico como en el administrativo, una escuela del pensar caracterizada desde la Universidad de La Salle, requiere condiciones que pueden fijarse desde dos ámbitos: uno académico y otro administrativo. Vale decir que antes que considerar que entre estos no pueda haber similitud o relación alguna, suponemos que los dos procesos contribuyen a la fortaleza ética, institucional, pública y política que una escuela del pensar requiere. Tal es la explicación de que una escuela del pensar cuente con el desarrollo minucioso y coherente en torno a su definición, a sus objetivos, misiones e intereses, de tal manera que entre criterios temáticos, problemas fundamentales y problemas derivados surja una relación directamente proporcional, tanto en desarrollos como en metodologías.

De esta forma, una de las condiciones de posibilidad de tipo académico es la definición de un marco teórico e interdisciplinar que abra el campo de conocimiento y la aplicación de modelos investigativos como los que requiere el mundo contemporáneo. En últimas, puede decirse que una de las tareas en la consideración de las condiciones de posibilidad se constituye en la definición de procesos, actividades y mecanismos de participación que sirvan como escenarios, no solo de discusión, sino de incidencia en la sociedad. Lo anterior quiere decir que una escuela del pensar como la que se ha descrito en este breve estudio, ha de contar con estrategias de identidad institucional, estrategias de

incidencia en la extensión y estrategias de evaluación, que además de fortalecer procesos académicos en la actividad investigativa lasallista, tengan relevancia en procesos relacionados con el impacto en el mundo que acontece como “mundo externo”.

Bibliografía

Derrida, J. (2002). *Universidad sin condición*. Madrid: Trotta.

Gadamer, H-G. (1996). *El estado oculto de la salud*. Barcelona: Gedisa.

Nietzsche, F. (2000). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Tusquets.