



Samuel Schkolnik, el profesor filósofo

NICOLÁS ZAVADIVKER*

UNT, Facultad de Filosofía y Letras - CONICET

Samuel Schkolnik, «Lito» para sus allegados, fue un destacado y muy querido filósofo y profesor de Filosofía, cuya vida estuvo ligada en gran medida a la de nuestra Facultad de Filosofía y Letras. Nació en San Miguel de Tucumán en 1944 y falleció en la misma ciudad en 2010, a los 66 años.

La docencia acompañó a Schkolnik casi toda su vida. Comenzó a ejercerla en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT en 1965, cuando sólo tenía 21 años, como ayudante estudiantil de la cátedra de «Introducción a la Filosofía», que entonces estaba a cargo del recordado profesor Néstor Alejo Grau, por quien sentía admiración. En 1968 se recibió de profesor de Filosofía, y al año siguiente logró incorporarse a la misma cátedra como auxiliar graduado. Siguió ejerciendo la docencia universitaria hasta sus últimos días, pocos meses antes de que le llegara la jubilación.

Sólo interrumpió el ejercicio de la enseñanza universitaria entre 1976 y 1983,

* Nicolás Zavadvivker es licenciado y doctor en Filosofía por la Universidad Nacional de Tucumán, institución en la que se desempeña como profesor de Ética y de Lógica. Es investigador de CONICET y director del Instituto de Epistemología de la UNT. Es autor de los libros *Una ética sin fundamentos* (2004), *La ética y los límites de la argumentación moral* (2011), y compilador y co-autor del libro *La ética en la encrucijada* (2007, editorial Prometeo) y *El legado filosófico de Samuel Schkolnik* (2012). Actualmente dirige el proyecto CIUNT «Filosofía desde la ciencia VII. Nuevos cruces entre ética y ciencia». Desde 2010 administra una página en Facebook dedicada a difundir las ideas del filósofo tucumano Samuel Schkolnik. Desde 2014 se dedica a la divulgación de temas de ética filosófica en el canal de youtube «La filosofía y sus laberintos». Además de escribir ensayos para revistas académicas, publica regularmente artículos filosóficos en medios de circulación general, entre ellos la *Revista Ñ* del diario *Clarín*, *La Gaceta* de Tucumán, *Nuevo Diario* de Santiago del Estero, etc. Entre las distinciones que obtuvo se destaca el Premio al Joven Investigador en Filosofía del Derecho, otorgado por la Asociación Argentina de Filosofía del Derecho (2005).

cuando un decreto de la dictadura lo dejó cesante, al igual que a muchos profesores de la facultad. En ese período, en el que vivió en Santiago del Estero, logró continuar con la docencia –además de ejercer otras actividades– en el Instituto Superior del Profesorado de esa provincia, donde se hizo cargo de un gran número de materias. Su paso por esa institución es todavía muy evocado.

Casi toda su trayectoria docente se desarrolló en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT, en la que se doctoró en 1994. Las cátedras más significativas que ocupó fueron Introducción a la Filosofía, Filosofía de la Historia, Ética e Historia de la Filosofía Contemporánea (éstas últimas estuvieron a su cargo hasta el fallecimiento). Son recordadas también algunas de las materias optativas que dictó, tales como Filosofía Política y Sociología del Conocimiento.

Varias generaciones de alumnos se formaron con sus notables lecciones, que les dejaron recuerdos imborrables y enseñanzas perdurables y valiosas. El presente artículo persigue el fin de reconstruir el modo en que el profesor Schkolnik encaraba sus clases y la concepción en que sostenía su magisterio. No motivan estas líneas únicamente propósitos de evocación y homenaje –sin duda merecidos–, sino también la convicción de que sus clases constituyen un verdadero modelo de enseñanza, tanto por sus elementos didácticos como propiamente filosóficos, que puede resultar provechoso para quien ejerce la profesión en esta y otras disciplinas.

Tantos años dedicados a la vida universitaria podrían hacer pensar que Schkolnik se sentía cómodo en los claustros académicos, o que tenía una imagen positiva del docente de ese nivel. Pero la verdad es lo contrario: desde un comienzo fue muy crítico con el modo de enseñanza imperante en dichas instituciones, y en el plano personal nunca llegó a sentirse demasiado satisfecho con su profesión. Consideraba que, en relación al conocimiento, las exigencias universitarias se enfocaban en aspectos superficiales, y a veces hasta contraproducentes. Inversamente, lo que para él era valioso usualmente era ignorado en ese ámbito, o incluso –en algunas ocasiones– visto con desaprobación.

Esa incomodidad está perfectamente plasmada en la conversación ficcional entre el decano de la Facultad de Filosofía y Letras y el personaje homónimo de Schkolnik en su novela *Salven nuestras almas*. El decano llama al profesor Schkolnik a su despacho y le dice:

«–Mire, quería hablarle porque no hay informes muy buenos sobre su desempeño.

–¿Hay quejas de los estudiantes? – le pregunté.

–No, de ningún modo. Ya se sabe que sus clases son muy buenas. El problema está en sus colegas. Informan que usted no trabaja seriamente; no expone autores y no publica artículos.

–Pero mire señor que profesar la filosofía no consiste en exponer autores, ni en comentar libros. Los «autores» mismos nunca han hecho eso.

–Amigo Schkolnik, aquí estamos en la Universidad, aquí lo que hay es profesores, no filósofos. No se trata de ser Descartes, ni Spinoza, usted debería saberlo bien.

–Por cierto que lo sé, señor; hay que redactar comentarios sobre Spinoza o sobre Husserl y enviarlos a congresos que los publicarán en sus Actas, las que no serán leídas por nadie; o remitirlos a revistas académicas que tampoco se leen y que sólo sirven para dejar constancia de que uno ha trabajado, exactamente como la planilla de asistencia que uno firma cada mañana cuando viene a la Facultad.

–Así son las cosas, amigo Schkolnik ¿Qué quiere usted que yo le haga? [...]

–¿Y mis clases? En ellas trato de interpretar el mundo, que es la operación que define a la filosofía. Y parece que no lo hago mal: por eso tengo una audiencia numerosa, y no sólo de estudiantes; usted sabrá que vienen a escucharme toda clase de gentes.

–Eso tampoco es correcto, amigo Schkolnik. A muchos les disgusta que en su aula haya un aire –digamos– poco académico. Para colmo escribe usted en los diarios»¹

Schkolnik contrasta en este escrito su modo de entender la filosofía y su enseñanza con la transmisión canónica de las mismas en los marcos académicos. Como se advierte, el contraste es de índole axiológica: la actitud filosófica es valiosa justamente por su intento de interpretar el mundo, no por ser una prolija reproducción de esos intentos, carentes del espíritu con que alzaron vuelo. Y dicha actitud está en principio dirigida a cualquiera que quiera compartirla.

Por cierto, Schkolnik –al igual que sus colegas– no solía eludir a los autores en sus clases. Presentaba sus tesis centrales de la forma más verosímil y atractiva que le era posible, intentando revivir toda su potencia explicativa, y articulando sus ideas unas con otras de forma de constituir un discurso coherente y seductor sobre algún aspecto de la realidad. Anticipaba objeciones a las tesis expuestas y las respondía con solvencia. Se podría decir que cada una de sus clases era un intento de interpretar al mundo en *ocasión* de algún filósofo.²

¹ Schkolnik, Samuel. *Salven nuestras almas*. Buenos Aires: Vinciguerra, 2001, p. 46-47.

² Existen algunas pocas clases de Schkolnik de las que queda registro fílmico o de audio. Hay un video de

Parte de su estrategia para generar ese clima propio de quien busca descifrar algún misterio consistía en eludir (o al menos minimizar) todos los aspectos circunstanciales de las ideas que presentaba, tan comunes en las clases de filosofía: las distintas interpretaciones suscitadas por el autor, las variantes en la traducción de los términos utilizados, las mejores ediciones de la obra, etc. Por cierto, no desconocía ninguna de estas cuestiones: sólo aspiraba a que la mirada del alumno se centrara en el mundo al que aludía el autor, y no en un erudito paisaje de biblioteca.

En un ensayo titulado «El mundo, la filosofía y las instituciones» estas omisiones deliberadas encuentran su fundamento:

«definida su actividad (la de los profesores de Filosofía) como exposición o comentario, reducida al mundo de los libros, queda por eso negada al «gran libro del mundo». Cuando preguntan, entonces, eluden todo riesgo, como no sea el harto menguado de responder con citas acaso no del todo pertinentes, o de ignorar el artículo más reciente acerca de su asunto. Se ha dicho con verdad que la erudición es exactamente lo contrario del conocimiento, y quizás lo que más les distinga radique en que sólo el conocimiento es peligroso: la erudición, cuando cobra altura, sólo puede ser solemne, pero la solemnidad no es sino una representación falaz de la seriedad»³

Otro elemento importante en sus clases era el entusiasmo por el conocimiento, que Schkolnik efectivamente sentía y lograba transmitir a sus estudiantes de una forma sobria pero muy efectiva, alejada de un histrionismo que logra impresionar a quien escucha pero al precio de apelar más a las sensaciones que al pensamiento. Sobre la cuestión de cómo estimular a los alumnos escribió en una ocasión:

«debo decir que, en primer lugar, yo mismo me encuentro genuinamente interesado en lo que enseño, y que, en segundo lugar, puesto que mis estudiantes son adultos y han decidido libremente su carrera, me siento autorizado a suponer que obra en ellos un interés por sus materias tan auténtico como el que obra en mí. En algunos casos ese

una clase sobre Wittgenstein, dictada para la materia Filosofía Contemporánea, filmada —con su consentimiento— en 2010, especialmente para la página web en su homenaje. La misma puede ser vista —en una versión sintética— en dicha página, o bien buscada en www.youtube.com. Igualmente muchas de sus clases fueron grabadas en audio por sus alumnos. Personalmente conservo una clase sobre Epicuro y otra sobre Rousseau, dictadas en 1997 para la materia Ética.

³ Schkolnik, Samuel. «El mundo, la filosofía y las instituciones», en S. Schkolnik y J. Estrella, *De la diversidad de gentes*, Facultad de Artes de la Universidad de Chile, Santiago de Chile, 2005, p. 69. Artículo reproducido en el presente volumen.

interés de los estudiantes no resulta tan intenso; cuando es así, confío en el poder de contagio que pueden tener unas clases dadas con entusiasmo»⁴

Conversando un día con él sobre la enseñanza de nuestra disciplina, utilizó una metáfora que me parece bastante lograda. Me dijo que un profesor debe interpretar a un filósofo de la misma forma en que un músico interpreta una partitura. Un intérprete musical no nos cuenta sobre el Réquiem en re menor de Mozart, sino que vuelve a hacerlo presente (esto es, lo re-presenta) cual si fuera el propio Mozart. En la reproducción de ese gesto originario e inquisidor del filósofo estaba la clave para generar un ambiente de veras filosófico.

Esto hacía Schkolnik en sus clases: reconstruía algún hilo de las ideas de un filósofo como si fuera, por caso, el propio filósofo quien hablara. Por ello nunca repetía las tesis de un autor de forma mecánica, apelando meramente a su memoria, sino que lo hacía pensándolas nuevamente, reconstruyendo el hilo de pensamiento que llevó al filósofo a sostener lo que sostuvo.

Una consecuencia de esta forma de proceder era que sus clases fueran siempre distintas; ya que el hilo de la conciencia teje cada vez nuevas asociaciones, al menos en alguien que está pensando y no meramente repitiendo. Así, en el dictado de Filosofía Contemporánea, la sensación de los alumnos era la de estar frente al propio Wittgenstein, ya que respondía las preguntas o cuestionamientos desde dentro del universo del propio autor, y lo hacía con gran destreza.

Sus clases tenían en general un tono muy diferente al de la mayoría de sus escritos. Mientras en ellas no se tomaba partido respecto a las ideas filosóficas expuestas –pues se presentaban todas igualmente con convicción–, sus textos usualmente estaban cargados de sus propias valoraciones e implicaban una apuesta filosófica «fuerte» y personal, sin mediación de autores. También primaba en sus ensayos un cierto estilo literario que no abundaba en explicaciones ni en argumentaciones, sino que más bien apelaba –en parte por medios estéticos– a la complicidad del lector. En sus clases, en cambio, casi nada se daba por asumido: las ideas se desplegaban con detalle, las razones para sostenerlas jugaban un papel central y no faltaba el recurso a ejemplos esclarecedores. Estas diferencias a veces provocaban que a sus alumnos les costara reconocer al apacible profesor Schkolnik en sus escritos más polémicos. Había, no obstante, algunos elementos comunes a ambos registros, como la profundidad y el recurso a la ironía.

⁴ Schkolnik, Samuel. «Cómo suscitar el interés de los estudiantes y cómo enseñar a pensar», *Diario La Gaceta*, Tucumán, 24/02/2008. Se trató de una nota breve realizada a pedido del mencionado matutino.

Era imposible, pues, adivinar a través de sus clases la posición del propio Schkolnik, deliberadamente oculta tras de los filósofos que exponía. De allí que un alumno inexperto pudiese pensar que el profesor realmente creía en los pensadores que presentaba con tanta solvencia y entusiasmo. Recuerdo que en el dictado de Ética, en mi segundo año de carrera, me enojaba a cada paso con las tesis de Kant, y le trasmitía mi irritación al propio Schkolnik. «¿Cómo puedo ser libre al seguir el Imperativo Categórico si éste me obliga a actuar de una única manera? ¿Cómo puede una ética formal decirme lo que tengo que hacer, y encima pretender convencerme de que soy yo mismo el que lo hago?» –bramaba–, intentando articular alguna idea, ante el profesor que pacientemente esbozaba una respuesta compatible con la posición adoptada por Kant. Grande fue mi sorpresa cuando, a los pocos días, empezó a exponer con no menor entusiasmo las demoleadoras e irreverentes críticas a la ética de Kant de Arthur Schopenhauer, el filósofo que seguía en el programa.

Cito esta experiencia personal porque me parece ilustrativa de una consecuencia didácticamente relevante del modo en que Schkolnik encaraba sus clases. Y es que, de esta forma, el alumno se veía forzado a considerar las ideas expuestas, es decir, a ver el mundo como lo veía el filósofo del caso y confrontarlas con su entendimiento y con sus opiniones previas. Esto provocaba que el estudiante no sólo se tomara en serio las tesis del pensador, sino también que se viera obligado a *pensar* y a ampliar los límites de su mundo. El alumno, en suma, podía salir de allí enojado, cuestionado, asombrado, convencido, pensativo o dubitativo, pero no indiferente.

Creo que en este proceso era clave que lo transmitido no apareciera como una mera curiosidad *informativa* acerca de lo que un pensador dijo, asunto que en principio nada tiene que ver con la vida del alumno y que por tanto es incapaz de estimularlo. Este último tipo de enseñanza, en el que se reproduce información sin reconstruir la dimensión en que ésta cobra significado, sólo puede suscitar un interés limitado al posterior estudio para aprobar la materia, sin dejar ninguna huella duradera.

Podría decirse, pues, que a través de sus clases, Schkolnik ampliaba y enriquecía la capacidad de pensar de sus estudiantes.⁵ Cabe, pues, aplicarle plenamente las palabras que él mismo le dedicara al ilustre profesor Roberto Rojo, de quien había sido un entusiasta alumno:

⁵ Dicha capacidad, para Schkolnik, conlleva entre otras cosas la aptitud de distinguir lo esencial de lo accesorio, así como la de hallar semejanzas en las diferencias y diferencias en las semejanzas. La imaginación es, a su vez, una de las formas más notables del pensamiento. Cfr. «Cómo suscitar el interés de los estudiantes y cómo enseñar a pensar», op. cit.

«todos los que accedieron a sus cursos aprendieron (además de numerosos conceptos) antes que nada qué significa pensar, qué tensión del intelecto suscita el impulso que puede conducir a las heredades del conocimiento»⁶

«A la amplitud y hondura de sus conocimientos, se une en él una especial sensibilidad para percibir los problemas que son la raíz de tales conocimientos, y, por cierto, una actitud inquisitiva que emana naturalmente de aquella sensibilidad. Es esta actitud, esta vigilia de una inteligencia que anhela la verdad, lo que [...] ha sabido comunicar a sus estudiantes»⁷

En efecto, Schkolnik se esforzaba por reconstruir los problemas de los cuales las posiciones de los diferentes filósofos eran respuestas. De esa forma no transmitía sólo conocimientos, sino también la actitud inquisitiva que permitió llegar a los mismos, y que puede eventualmente llevar a soluciones diferentes. Este tipo de abordaje contribuye también a generar una disposición a problematizar la realidad cotidiana, y contrarrestar así la pendiente natural hacia el dogmatismo, de la que nadie está exento.

Hemos mencionado ya los casos en que Schkolnik exponía el pensamiento de otros filósofos. Pero no era ese el único registro que cultivaba en sus clases. Particularmente las introducciones a sus distintas materias, en las que se marcaba el eje de las mismas y las problemáticas de fondo que en ellas se iban a tratar, eran fruto de una elaboración propia. A mi juicio, estas introducciones –que demandaban varios encuentros– tenían un notable valor filosófico y eran al menos tan interesantes como las ideas de los autores que formaban parte del resto del programa. Lamentablemente Schkolnik no las volcó en ningún escrito, de modo que estas reflexiones están desperdigadas en partes aisladas de su obra (generalmente en versiones más sintéticas) o bien –de una forma más desarrollada– en los apuntes de sus alumnos, a partir de los cuales podrían en principio reconstruirse.

A modo de ilustración menciono brevemente algunos de los interrogantes centrales que Schkolnik planteaba y respondía en el desarrollo de sus primeras clases de la materia Ética: ¿Por qué las sociedades humanas se plantean problemas morales? ¿Por qué no se plantean problemas morales las sociedades de hormigas o de abejas? ¿Por qué la cohesión social está permanentemente amenazada en las sociedades humanas? ¿Qué función

⁶ Schkolnik, Samuel. «Roberto Rojo: semblanza de un maestro», en Revista *Theoria*, nº extraordinario «Homenaje a Roberto Rojo». Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras de la UNT, 2004, p. 25. El paréntesis es nuestro.

⁷ Idem.

cumple la moral frente al siempre latente peligro de disgregación social?

Como se percibe, no se trata de preguntas típicas de una clase de ética filosófica, sino que suponen un planteo muy personal del tema. Este abordaje tiene, entre muchas otras virtudes, la de situar la moral bajo una mirada diferente a la cotidiana; y suscitar problemas en un terreno teórico ajeno a las disputas axiológicas que habitualmente nos dividen y nos hacen atrincherarnos en nuestras posiciones, generando una actitud poco propicia para el aprendizaje.

Sus cursos de posgrado (puedo dar testimonio personal al menos de los que dictó desde 1999) tenían un sesgo personal aun más intenso. Estaban presididos por una tesis filosófica elaborada por Schkolnik, que se explicitaba al comienzo del mismo y se retomaba al final. Si bien no se excluía la exposición de autores, usualmente estos se integraban de forma tal que llevaban a ilustrar o fundamentar la tesis más general defendida por el profesor.

Veamos un ejemplo de esto en su curso «La legitimidad de los actos y el sentido de la vida humana», dictado en varias oportunidades en el marco del Doctorado en Filosofía de la Universidad Nacional de Tucumán. Luego de realizar una profunda introducción existencial a la cuestión del sentido de la vida, Schkolnik propuso, a los fines de poder abordar el asunto desde una perspectiva que resulte fructífera, proyectar el problema fuera del individuo, que se lo plantea en primera persona, hacia el plano de la sociedad. Este mismo procedimiento había utilizado en su tesis doctoral, en la que proyectó el tiempo fuera de la conciencia individual, publicada posteriormente bajo el nombre de *Tiempo y sociedad*.⁸ Schkolnik sostuvo la tesis según la cual el problema del sentido de la vida es un problema de interés colectivo, y que la sociedad se ocupa de proveer de sentido a las acciones humanas a través del proceso de legitimación. Con esta tesis de fondo, expuso los aportes de diferentes pensadores (Weber, Durkheim, Bergson, Simmel, etc.) que le permitieron desarrollarla y fundamentarla.

Hemos señalado ya que, en sus clases, Schkolnik pensaba en voz alta. Eso podría hacer sospechar que las mismas eran desordenadas, o que se exponían cosas sueltas, como muchas veces ocurre incluso entre conferenciantes que se atienen –o incluso leen– lo que han preparado. Pero nada más alejado en el caso de las clases de Schkolnik. Se expresaba con una precisión admirable. Su pensamiento era tan riguroso, que su discurrir carecía de saltos temáticos o argumentativos. Cada idea que expresaba estaba irremediabilmente ligada con la anterior y con la posterior, como si resultase de un

⁸ Schkolnik, Samuel. *Tiempo y sociedad*, Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, 1996.

discurso largamente meditado y trabajado. Ese orden no iba en detrimento de la profundidad, sino que más bien la hacía posible. Sus clases eran una refutación a la idea, pocas veces explicitada pero igualmente sostenida, de que es necesario ser oscuro para ser profundo.

El orden y la fecundidad de sus lecciones eran una invitación a tomar apuntes. Facilitada esta tarea por cierta modicidad en su decir, era posible volcar en el papel una gran parte de lo escuchado. El trabajo ciertamente valía la pena, pues esos apuntes constituían para muchos versiones superiores al libro que se exponía. El texto que resultaba de los apuntes de sus clases era tan pulido que hubiese admitido su inmediata publicación prácticamente sin corrección. El caso era comparable al legendario curso impartido también en la Universidad Nacional de Tucumán por el maestro español Manuel García Morente, que desembocaron en su exitoso volumen *Lecciones preliminares de Filosofía*, tantas veces reeditado.

Quizás por lo invaluable de estas enseñanzas es que Schkolnik se convertía espontáneamente en el referente profesional de muchos de sus alumnos, objetivo que nunca se había propuesto. Así, quien renegaba de su condición de profesor universitario, llegó a ser paradójicamente una de las personas que más enalteció esa función.

BIBLIOGRAFÍA

- Schkolnik, Samuel. *Salven nuestras almas*. Buenos Aires: Vinciguerra, 2001.
- Schkolnik, Samuel. «Roberto Rojo: semblanza de un maestro», en Revista *Theoría*, n° extraordinario «Homenaje a Roberto Rojo». Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras de la UNT, 2004.
- Schkolnik, Samuel. «El mundo, la filosofía y las instituciones», en S. Schkolnik y J. Estrella, *De la diversidad de gentes*. Santiago de Chile: Universidad de Chile, Facultad de Artes, 2005.
- Schkolnik, Samuel. «Cómo suscitar el interés de los estudiantes y cómo enseñar a pensar». Diario *La Gaceta*, Tucumán, 24/02/2008.
- Schkolnik, Samuel. «Necrológicas I». Inédito.
- Zavadivker, Nicolás Javier. «Schkolnik en el aula», en Nicolás Zavadivker y Natalia Zavadivker (comps.), *El legado filosófico de Samuel Schkolnik*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Epistemología, 2012.