

Dossier: XV Jornadas sobre la Enseñanza de la Filosofía - Coloquio Internacional 2008

La filosofía en el aula: lo que queda es ensayar¹

Javier Freixas²

La escuela de nuestro tiempo aún no existe

Mies Van Der Rohe, paráfrasis³

Enseñar filosofía en el tiempo de los juegos

Hubo un tiempo, en el que la filosofía se preguntó por el mundo y se propuso conocerlo. Esto aún acontecía en épocas recientes: así, por ejemplo, con la fenomenología, en la que la cosa, esa x, seguía siendo el lugar de referencia de la conciencia; así también con el análisis del lenguaje y las filosofías de las ciencias, herederos a menudo disidentes del positivismo lógico, que suponen una base empírica, como horizonte de referencia último de nuestros enunciados.

Leímos después que no podemos pensar lo que haya más allá de la lengua, que nada hay más allá que pueda ser comprendido en la reflexión filosófica, y que si algo quedó del mundo, llegó hasta aquí vencido y desplazado. Las reglas del lenguaje determinarían todas las posibilidades de nuestro pensamiento: no es posible, leímos, designar siquiera la cosa designada en la palabra ‘mundo’, en la palabra ‘objeto’, el algo intencionado por las conciencias.

Florencia, alumna de quinto año del secundario en un colegio de la ciudad de Buenos Aires, quien no había leído aún a los filósofos correspondientes, cierta vez conjeturó por escrito:

“Esto también nos podría llevar a pensar que el hombre no es el problema más importante sobre el que debería de filosofarse, pues en realidad, el "hombre" es otro invento más de nuestro lenguaje”.

La porfiada insistencia de adolescentes y jóvenes por conjeturar, dentro y fuera de sus clases de filosofía, incitando el pensar de este profesor y poniéndolo a menudo en aprietos, es la fuente que inspiró en gran medida este trabajo.

Retornando a la conjetura de Florencia, estructuralista aun sin la experiencia de lectura de De Saussure y Lévi-Strauss, ¿qué posibilidad nos habría quedado, si las reglas de la lengua determinan todo nuestro pensamiento? Según parece, bastante poco: jugar, sugieren muchos. Hacerlo dentro de los límites del lenguaje. Jugar con las reglas del lenguaje. Jugar, con el lenguaje, a que estamos en el mundo. Construir el mundo con palabras, igual que como construíamos de chicos canchas de fútbol en nuestro cuarto: con plastilina, palitos y una canica. Bastaba eso, un artífice, ¡y el partido comenzaba!

Cierta filosofía del lenguaje en nuestros días plantea, pragmática, que la tarea del filosofar puede desplegarse dichosa en este campo, estudiando las reglas de los juegos del lenguaje. Enrique Lynch, en un texto que vamos a seguir con atención, reconoce en este asunto un matiz interesante:

“En semejante contexto, ¿cómo se puede seguir afirmando que la filosofía es un discurso de la verdad? Aquí está la razón del miedo que experimentan los filósofos a ser reducidos por la literatura [...]. Miedo a convertirse en una novela que se cierra sobre ella misma [...] o en una poesía que se sustrae al significado. Miedo [...] a descubrirse como el último discurso del poeta loco, el que escribe poemas de forma y figura perfecta mientras permanece absolutamente indiferente del significado, como cabe a un individuo que ha perdido la razón [...]. Nada más aterrador para los filosofantes que un pensamiento sin estrategia, una filosofía lúdica que se contenta con jugar en los márgenes de la tradición de la metafísica (Derrida). Sin embargo, parecería que aquí es justamente cuando puede decirse que la filosofía habla

algo de verdad, cuando parece que, finalmente, se ha liberado de la ilusión de la referencia a un mundo que [...] se ha convertido en fábula”. (LYNCH, 2007, p. 45)

Recién aquí, cuando juega en los márgenes, “puede decirse que la filosofía habla algo de verdad”. ¿Es posible pensar un vínculo entre los juegos del lenguaje y la verdad? Si así fuera, deberíamos aclararnos en qué sentidos.

En primer lugar, cuando hablamos de “jugar”, podemos estar diciendo mucho más que una partida posible, en función de cierto tablero, piezas, definiciones y reglas. Este es el plano de análisis de las filosofías del lenguaje. Podemos limitar nuestro análisis de los juegos a lo que puede tener lugar –y a lo que tiene efectivamente lugar– en el nivel de las partidas. Pero hay cuestiones que quedan pendientes: si nos quedamos en este plano, los asuntos filosóficos corren el riesgo de empobrecerse.

Nos interesa rescatar uno de estos asuntos que quedan pendientes. En las partidas, mientras jugamos, a menudo algo nos sucede: algo que no estaba previsto, ni podía estarlo, en las reglas del juego. Desde el momento en el que la mirada y la escucha atienden ese emergente, es claro que el lenguaje se convierte en otro juego.

Podemos llamar *experiencia* a eso que nos sucede cuando jugamos. Desde que hay experiencia, dice Agamben, el lenguaje “es el lugar donde ella [...] debe volverse verdad” (AGAMBEN, 2001, p. 70). Cuando reconocemos que hay experiencia, si bien no dejamos de ser parte activa del juego, ya no nos preguntamos tan sólo qué movimientos son válidos, sino qué movida nos pone en juego de verdad.

Ahora bien, puestos a preguntar por la cualidad de eso que se llama experiencia, se nos dice que no es algo subjetivo, “sino aquello que en el hombre está antes del sujeto, es decir, antes del lenguaje: una experiencia ‘muda’ en el sentido literal del término, una infancia del hombre” (Ibidem, p. 64).

La filosofía, entonces, se reencuentra con un residuo del mundo, del objeto diferido, de la cosa que nos exige pensar el sentido, ya no por delante de las palabras sino a sus espaldas. Leemos que el cuerpo, el otro, la infancia, son algunas de las figuras de la experiencia que golpea de improviso a nuestras espaldas y nos resulta atractiva esta sugerencia: el mundo de pronto se torna singular y se enriquece. Cuerpo, otro, infancia como condiciones que hacen posible que en los juegos del lenguaje hayan sujetos y sean posibles las modulaciones diversas de las subjetividades. Experiencia: cuerpo, otro, infancia, como condiciones que le imponen al juego del lenguaje algún sentido. Y le demandan a la filosofía la tarea de pensarlo.

De este modo, cuando la filosofía abandonó la tarea de conocer el mundo como fundamento substancial o como objeto construido por un sujeto, le quedaba la posibilidad de estudiar los juegos del lenguaje. Pero apenas abrió sus ojos a la escucha, los juegos se revelaron contaminados y el mundo desistido retornó por detrás como experiencia.

Algo más pasa aquí. Se nos dice que hay una condición que comparten el cuerpo, el otro, la infancia: cierta mudez. “Que el hombre no sea desde siempre hablante, que haya sido y sea todavía in-fante, eso es la experiencia” (Ibidem, p. 70). El silencio de lo absoluto retorna por detrás, como mudez.

Ahora bien, ¿se trata realmente de mudez o de otro modo distinto de la lengua: palabras que no comprendemos, articulaciones diferentes, el ‘bar bar bar’ del extranjero que regresa a nuestra *polis* ahora que las murallas del *logos* se debilitaron? Pocas veces los filósofos cuestionaron el prejuicio de que la diferencia fuera barbarie y que las modulaciones diferentes de la lengua carecieran de razón. Desde el inicio, además, Aristóteles dictaminó que lo singular quedara fuera de la ciencia. Hoy quizás, entonces, dispuestos a pensar la experiencia que nos precede y acompaña en la irrepetible singularidad de un acontecimiento, los filósofos no dicen: “aquí hay articulaciones diferentes a las del *logos*, modulaciones distintas de la lengua, sentidos que no comprendemos”, sino: “aquí hay mudez”.

Como sea, ya en la mudez filosóficamente consagrada, ya en la barbarie finalmente bienvenida, nos encontramos con la experiencia que contamina todos los juegos, incluso los del lenguaje.

Detengámonos en la figura de la infancia: jugar fue, antes que nada, antes que lógica, antes que reglas, una experiencia. Y lo fue más que ninguna otra que hayamos tenido. El verdadero sentido del mundo lo decidimos jugando, mucho antes de que los conceptos vinieran a fijar las reglas que hicieron posibles nuestros juegos actuales.

La infancia es entonces cierto tiempo en el que algo acontece: niñas y niños que juegan. Pero no se trata tan sólo de un tiempo cronológico ya acontecido –el tiempo como “*chrónos*”–, sino de la intensidad de un tiempo que es posible vivenciar –el tiempo como “*aión*”–: una fuerza, una potencia infantil (KOHAN, 2007, p. 92-94). En los juegos infantiles, los signos están libres del peso de las cosas. En los juegos infantiles hay signos desatados en manos de seres bastante peligrosos: creadores porfiados y, quizás, inconscientes. Contaminadores: capaces de inventar mundos con sus juegos y mezclar –más precisamente, mezclarnos– todas las cosas.

¿Y si el tiempo de esos niños persistiera entre nosotros y en nuestros asuntos adultos? Se entiende el temor que expresa cierta razón filosófica. Ella nos sugiere que, en este

reconocimiento del juego como un eterno infanciar del hombre, la filosofía misma habrá enloquecido. Eso, se nos dice, es sofística, no filosofía. Eso que hacen los infantes, se nos dice, nada tiene de razón, sino que apenas es un incipiente balbucear.

¿Qué sucede con quienes estamos tentados a reconocer que si hay campos fecundos para la filosofía en nuestros días, se encuentran en estos asuntos de la experiencia: otros, cuerpos, infancias? ¿Qué sucede, además, si pretendemos que la filosofía dé la bienvenida a las contaminaciones del mundo del *logos*: a esos insistentes desarmadores de palabras o a esos que dicen mirando, antes que con palabras, o a esas palabras que, en fin, una vez pronunciadas parecen indómitas a un sentido reconocible? ¿Qué sucede, en particular, si quienes estamos tentados a bienvenir desde la filosofía estos asuntos de la experiencia, laburamos como profesores o profesoras de alguna materia o carrera que tenga por nombre “Filosofía”⁴ o algo parecido?

Si el suelo del fundamento nos llegó vencido o desplazado, y allí no podemos entonces apoyarnos con ninguna certeza, y si, por añadidura, los juegos del lenguaje –puros juegos de la lógica y las disciplinas argumentativas– los reconocemos y queremos contaminados por experiencias, ¿qué deberíamos hacer? ¿Qué hacer cuando pensamos nuestras clases con éstas y otras filosofías, siempre provisionarias, apenas marginales, de las que nos sentimos próximos? ¿Tendríamos que abandonar este panorama que parece desolar a la razón y retornar a cierto canon seguro, ya sea por el lado de la sustancia verdadera, el sujeto trascendental o la validez formal de los juegos puros –“y castos”–? ¿Qué acontecerá en las aulas de Filosofía, si asumimos que filosofía es esto que hay? ¿Qué nos queda por hacer? ¿Ignorar este estado de cosas, ignorar esta cierta desnudez de la filosofía o cambiar algo en nuestras formas de pensar la enseñanza?

Si fuéramos apenas consecuentes con nosotros, la respuesta es clara: es mucho lo que nos queda por cambiar por el lado de nuestra enseñanza. Y un modo de pensar la tarea por venir –y no sólo a modo de inicio– es la que da título a esta ponencia: nos queda ensayar.

Esta idea podría parecer la declaración propia de un docente escéptico, quizás un nihilista que ya colgó en el perchero los guantes de la razón y a punto está de abandonar la verdadera enseñanza de alguna auténtica filosofía. Sin embargo, es un murmullo de algunos que andamos entusiasmados, a pesar de todos los márgenes y las provisionalidades. Algunos que nos decimos: la profesora o el profesor que se anima a que los alumnos tomen los conceptos filosóficos en sus manos y ensayen; quien incita a transformar el tiempo/lugar de las clases de Filosofía en experiencias, en verdaderos acontecimientos, ensayos en sí mismas; quien se anima a correr el riesgo de estas aparentes desmesuras, es alguien que quiere

actualizar las potencias del filosofar.

Conjetura subyacente: Es posible filosofar en este tiempo en que los dioses se retiraron del mundo –y ya no hay entonces suelo que ampare nuestras verdades– y en el que sospechamos que eso de jugar es cosa bien nuestra. Desde siempre, desde que éramos “así de chiquititos”, jugamos: no es cuestión de dejarles el juego sólo a los dioses –a no ser que los dioses sean niños– ni, menos aún, a los lógicos. Si hay alguna posibilidad de decir algo verdadero, habrá que decirlo jugando.

De qué hablamos cuando hablamos de ensayar

Cuando hablamos de ensayar en las clases de Filosofía, podemos hacerlo en dos sentidos, al menos. El primero reside en pensar las clases como ensayos en sí mismas, es decir, como acontecimientos singulares, abiertos e impredecibles. Es posible pensar no sólo cada clase individual, sino el curso mismo de la materia como un ensayo o una serie de múltiples y variados ensayos singulares. En este sentido, podríamos incluso referirnos a las clases de Filosofía como un laboratorio.

De esto hablaba ya Dewey: la clase de Filosofía como un laboratorio en donde poner a prueba las ideas filosóficas. Pero lo que aquí proponemos es otra cosa o, por lo menos, algo más. Si hablamos de las clases de Filosofía como un laboratorio, no estamos pensando tanto en un tiempo/lugar para verificar ideas sino en una ocasión en la que sea posible crear. En este laboratorio que pueden ser la clase y el curso de Filosofía no se trata tanto de “hacer experimentos” como de “tener experiencias”. No es lo mismo.

El segundo de los sentidos en el que hablamos de ensayar en las clases de Filosofía, reside en la producción de cierto tipo de trabajo intelectual, cierto género de la escritura denominado “ensayo”. En lo que sigue, nos detendremos a pensar principalmente este segundo sentido.

En el contexto escolar –incluso en el universitario–, suele aludirse a los ensayos filosóficos como si fueran algo más o menos evidente. Sin embargo, podemos pensar la producción de ensayos en dos sentidos claramente diversos. Nos apropiamos aquí de una idea interesante de Foucault. Cierta vez, sugirió que es posible dividir los textos filosóficos en dos grandes grupos: los “*libros verdad*”, en los que se despliega un sistema deductivo con el fin de acercarse a un planteo verdadero sobre alguna cuestión, y los “*libros experiencia*”, escritos con el fin de provocar una transformación. Dijo Foucault:

“Los libros que escribo representan para mí una experiencia que espero sea

lo más rica posible. Al atravesar una experiencia, se produce un cambio. Si tuviera que escribir un libro para comunicar lo que ya sé, nunca tendría el valor de comenzar. Escribo precisamente porque no sé todavía qué pensar sobre un tema que atrae mi atención. Al planearlo así, el libro me transforma, cambia mi punto de vista. En ese sentido, me considero más un experimentador que un teórico [...]. Cuando escribo, lo hago, por sobre todas las cosas, para cambiarme a mí mismo y no pensar lo mismo que antes”. (FOUCAULT, 2003)

Los “libros experiencia” son aquellos que procuran producir una transformación que acontece, en primer lugar, en el propio escritor.

Si tomamos en cuenta la finalidad que curricularmente procura el docente o la institución cuando se propone la redacción de ensayos en los cursos de Filosofía, podríamos distinguir dos intencionalidades claramente diferentes –seguimos parcialmente la idea de Foucault–. Hay ensayos en los que el acento se pone en su consistencia argumentativa, en tanto que tratan algún asunto con criterios objetivos previamente definidos. Hay otros que son promovidos a modos de experiencia: no se trata de que éstos resignen consistencia argumentativa ni “racionalidad” en el tratamiento de un problema, pero el fin buscado en el proceso de investigación y escritura es provocar cierto tipo de transformación, en primer lugar aunque no solamente, en el que lo escribe.

Podríamos denominar al primer grupo “*ensayos como validez-verdad*”, esto es, ensayos en los que se apunta al planteo objetivo de una cuestión, aun cuando la verdad se presentara sólo en el sentido de la validez, como coherencia y consistencia interna. Al segundo grupo, podríamos denominarlo, con Foucault, “*ensayos experiencia*”.

(i) *Los ensayos como validez-verdad:*

La propuesta de producir ensayos entendidos como validez-verdad se encabalga genuinamente con ciertas concepciones canónicas de la filosofía y de su enseñanza. Esto es así, en primer lugar, en los casos en los que el docente o el sistema institucional sostengan la idea de que hay un mundo verdadero y que la tarea de la filosofía es la búsqueda de su conocimiento o la indagación del sujeto que lo construye. En este caso, cuando se enseña Filosofía se presupone que es posible distinguir más o menos con claridad, entre todos los discursos, aquellos que nos aproximan a cierta verdad acerca del mundo, de aquellos que nos alejan; aquellos que son “racionales” –el ejemplo que suele citarse es el de un supuesto discurso unívoco de las ciencias–, de aquellos discursos que no –discursos que suelen ser calificados de “pseudo-científicos”–.

Esta propuesta parece genuina, también, cuando se reconoce que la filosofía no puede

decir una verdad acerca del mundo pues no es posible ir más allá de las fronteras del lenguaje y que, en consecuencia, la tarea –pragmática– de la filosofía consiste en el estudio de las reglas y condiciones de los juegos del lenguaje. Por eso nos referimos aquí a ensayos en los que la verdad también puede ser entendida como validez, esto es, como consistencia interna. En general, resulta genuino sostener esta propuesta de ensayos cada vez que se conciba a la filosofía del lado de la racionalidad comunicativa –concepción vecina a la pragmática de los juegos del lenguaje–.

Así entendidas la filosofía y, coherentemente, su enseñanza, la producción de ensayos puede ser un excelente modo de mostrar y evaluar logros y de poner en juego una serie de procedimientos que son considerados racionales y que, habitualmente, son estimados valiosos para desenvolverse con éxito en la llamada “sociedad del conocimiento”. Básicamente, se trata de los procedimientos que hacen a un análisis racional de textos y a una adecuada argumentación.

Hay una breve y muy clara presentación de esta modalidad de ensayos en un Manual de Martha Frassinetti de Gallo y Gabriela Salatino:

Un ensayo argumentativo es el resultado final escrito de un trabajo individual en el cual se aborda un tema problemático, se consideran críticamente posibles respuestas y se concluye con una toma de posición fundamentada [...].

(Antes de entregar): Realicen una autoevaluación del trabajo confeccionado considerando los siguientes puntos:

- ¿Hice énfasis en cuestiones de fundamentación? ¿Procuré evitar un trabajo meramente descriptivo?
- ¿Consideré y analicé lo más profundamente posible distintas respuestas al interrogante, tomando en cuenta argumentos y contraargumentos?
- ¿Expresé mi opinión o me limité a repetir lo que otros han dicho sobre el tema?
- ¿Propuse ejemplos variados? ¿Me cuidé de evitar errores en los ejemplos que propuse?
- ¿Establecí, donde fuera pertinente, relaciones con otras áreas del programa?
- ¿Me expresé de manera clara, evitando los saltos de ilación y las incoherencias?
- ¿Evité las generalizaciones infundadas, los prejuicios y las falacias al argumentar?
- ¿Incluí las citas bibliográficas de las fuentes que usé?

Si respondieron afirmativamente a todas las preguntas previas, conviene que lo releen para estar seguros de que no se han deslizado errores de impresión y, ahora sí, pueden entregarlo. (FRASSINETI DE GALLO; SALATINO, 2006, p.

365-368)

Las autoras escriben su propuesta pensando en la confección de lo que llaman, como usualmente se hace, “ensayos argumentativos”. Dependiendo de cuál sea el objetivo y la función que cumpla la redacción de los ensayos en la estrategia de enseñanza-aprendizaje del profesor de Filosofía, la guía de preguntas que proponen Frassinetti de Gallo y Salatino, además de clara y precisa, puede ser sumamente útil. Es necesario, sin embargo, por una cuestión de coherencia al menos, que este profesor de Filosofía tome conciencia de la huella en la que se inscribe: la filosofía está siendo para él, ante todo, racionalidad argumentativa.

A modo de ejemplo, éste parece ser el sentido en el que se piensa la filosofía en la materia “Teoría del Conocimiento” que integra el sistema del Bachillerato Internacional – Organización del Bachillerato Internacional, IBO por sus siglas inglesas–, la cual culmina, principalmente, con la redacción de un “ensayo argumentativo”.

En estas concepciones de la enseñanza de la filosofía hay, y no podría ser de otro modo, ciertos supuestos. Uno de ellos es la aceptación, generalmente acrítica, de un determinado tipo de sujeto, al que Larrosa llama el “sujeto de la comprensión”. De hecho, en la evaluación de los trabajos en Teoría del Conocimiento, no importa qué aconteció con la escritura del ensayo, qué transformaciones produjo, ni tampoco desde dónde ni por qué fue escrito, salvo aquello que se acepte que sea explícitamente enunciado en el texto –por caso, algún ejemplo local, pero universalmente reconocible–. Se supone que el sujeto que escribe es siempre uno y el mismo. Podríamos llamarlo “el sujeto adolescente internacional, alumno de Teoría del Conocimiento”. Apenas un caso particular del sujeto de la comprensión, que es aquel que habita la lengua desde el punto de vista de la comprensión, un sujeto que quiere comprender [y que] se cree capaz de mediar cualquier diferencia: entre las lenguas, entre los individuos, entre las culturas. [Por eso] es el traductor etnocéntrico y el lector etnocéntrico: no el que niega la diferencia, sino el que se apropia de la diferencia traduciéndola a su propio lenguaje (LARROSA, 2003, p. 85-86).

La posibilidad de sortear los múltiples problemas que plantea la traducción y la comprensión están garantizados logocéntricamente: la razón, igual que el sujeto de la comprensión, es una, única y universal. Dardo Scavino da un ejemplo muy claro sobre el carácter ilusorio de este etnocentrismo:

Como en las lenguas occidentales, los yamanas de Tierra del Fuego tienen un verbo para hablar de las cosas que se rompen y otro para hablar de las cosas que se pierden. Cuando un animal muere, sin embargo, ellos dicen que se rompió; cuando una persona muere, en

cambio, dicen que se perdió. Decir que los yamanas tienen dos verbos para hablar de un mismo hecho, la muerte, sería una ilusión etnocéntrica [...]; para ellos se trata de dos hechos diferentes porque las personas no se rompen: se pierden (SCAVINO, 2000, p. 30).

Además de éste y otros posibles supuestos filosóficos sobre los que cabría discutir, en la realización de estos ensayos se deja a un lado, tácitamente, toda experiencia. Ella no cuenta: ni el proceso acontecido en el escritor durante el tiempo dedicado a darle forma al ensayo, ni otro proceso –al que más adelante aludiremos–: el que acontece en el horizonte del lector. De qué modo el escritor y el lector se transformen por o con el ensayo, es algo que, en esta concepción de la enseñanza de la filosofía –y de la propia filosofía–, carece de importancia. En consecuencia, el docente, en su rol de profesor de Filosofía, no tiene por qué fijarse en ello.

Hay otro ejemplo sobre el que vale la pena detenerse. La propuesta de las Olimpíadas de Filosofía de la República Argentina⁵ se dirige también a la realización de ensayos de validez-verdad. Hay criterios explícitos de valor objetivo. Alumnos de todo el país participan a través de la escritura y defensa oral de un ensayo personal sobre una temática en común. El jurado, por su parte, en particular en las instancias finales, nada sabe sobre quién es el escritor: ni su nombre, ni su escuela, ni tampoco la provincia de donde proviene. Qué ha acontecido en el proceso de escritura de cada ensayo, es algo que el jurado desconoce absolutamente. Podríamos hacer el ejercicio de tomar los ensayos de Nivel Polimodal (Secundario) premiados hasta el presente, pues han sido publicados, y reconoceríamos que se aproximan bastante a los criterios propuestos por Frassinetti de Gallo y Salatino (MAIDANA, 2008).

Sin embargo, emerge aquí una diferencia interesante. En los textos de presentación de la propuesta de estas Olimpíadas, encontramos el siguiente reconocimiento: “*Existen otros, luego pienso*”. Ésta es su premisa. Y el desafío manifiesto no se encuentra en la excelencia de los ensayos que habrán de ser producidos y defendidos sino que toma la forma de una pregunta: “*¿Es acaso posible que siendo estas instancias competitivas den de hecho lugar a vínculos de amistad?*” (CISNEROS, 2007). Por fin comienzan a contar el camino y la experiencia: desde el inicio del recorrido de cada alumno, casi en soledad, apenas acompañado por los textos que va leyendo y algún docente que anda a su lado, hasta las instancias posteriores en las que acontecen los encuentros: primero con los compañeros de la escuela; luego, con los de toda la provincia; finalmente, con los de todo un país.

Encuentros, diálogos, experiencias: es cierto que el jurado apenas si puede tomar un mínimo registro de esto a la hora de evaluar, pero ¿importa acaso? Los ensayos finalmente

valen por las experiencias a las que dieron lugar: personales e intersubjetivas, renuentes siempre a toda evaluación. Y las experiencias, es interesante, a menudo posibilitan que la filosofía pase a significar algo de verdad en la vida de estos adolescentes.

Del ensayo competitivo, de la racionalidad argumentativa, se puede dar un paso a una experiencia profundamente filosófica: la de la filosofía vivida como amistad. La experiencia contamina otra vez los juegos del lenguaje, se abren surcos allí donde sólo había reglas y en lo singular del acontecimiento emergen nuevos sentidos.

Segunda conjetura subyacente: Es posible que una propuesta de enseñanza de la filosofía tome cuenta de la experiencia que contamina todos nuestros juegos y que incluso el acontecimiento singular, hasta en sus manifestaciones bárbaras, comience a ser comprendido, de una buena vez, en nuestras prácticas educativas.

(ii) *Los ensayos experiencia:*

Los ensayos que aquí denominamos como validez-verdad suelen ser calificados como ensayos “argumentativos”. Ahora bien, en sentido estricto, ningún escrito que pretenda ser un ensayo puede no ser argumentativo. Se trata de una condición prácticamente formal, constitutiva del género como tal. En todo ensayo tenemos que poder hallar un eje argumental, un problema, razones enfrentadas y una razón del escritor que se expresa en una voz propia y que se decide por alguna de las razones argüidas o por ninguna de ellas. Si no fuera así, si estos elementos estuvieran ausentes, no estaríamos ante un ensayo.

El asunto es que suele aceptarse una distinción, bastante discutible por cierto, entre ensayos “filosóficos” y ensayos “literarios” y quizás lo que quiera señalarse con esta distinción es que el peso de unos está puesto en la argumentación racional mientras que en los otros se halla en la libertad expresiva y el trabajo sobre el estilo. Ahora bien, esta distinción nos parece artificiosa: todo ensayo implica tanto un ejercicio de la argumentación como una búsqueda del estilo. Si esta última estuviera ausente, estaríamos en presencia de un informe monográfico, un *paper* científico u otra cosa, pero no de un ensayo. Dicho de otro modo: la voz del escritor, que sólo puede manifestarse en un estilo propio, debe hacerse presente.⁶ Quizás éste sea el ejercicio más arduo, la búsqueda más laboriosa en las primeras redacciones, más aún que la ineludible argumentación.

Ahora bien, esta identificación del encadenamiento ordenado de razones con lo filosófico, por una parte, y del trabajo sobre el estilo con lo literario, por otra, es una vieja ilusión que no estamos descubriendo aquí.⁷ Pero la filosofía es también un ejercicio de escritura, un ejercicio de “caligrafía”, decía Nietzsche. La escritura no es sólo el medio a

través del cual se expresa el pensamiento: no es sólo medio; es forma, figura, carne, pues no hay modo de separar de ella la voz del filósofo.

Hay en cada filósofo, entonces, por mucho que lo oculte, una política de la escritura. Cuando el filósofo se lanza a escribir ensayos, deja oír el registro de su voz en cada paso de su exposición, en cada una de las razones que ofrece para argumentar.⁸ Hacer abstracción de esto y dar como supuesto que hay un Modelo Universal para la redacción de ensayos filosóficos, argumentativos –como lo hay para cualquier otro género que el alumno pueda abordar–, implica finalmente amputarle al potencial escritor filosófico la posibilidad del filosofar.

“Un estilo propio”: esta búsqueda no refiere de ningún modo a una estética banal. Si aludimos a ella es porque el estilo del escritor remite, necesariamente, al horizonte de su experiencia. Tanto el ejercicio de la escritura como el de la lectura –la lectura que el alumno hizo de los filósofos de la tradición, por ejemplo– pueden ser pensados en el horizonte de la experiencia. Para que el pensamiento pueda ser también una experiencia escrita, el escritor debe buscar una y otra vez una voz y su estilo –la voz que se esponga y se despliegue en el ensayo–. Del mismo modo, hay también estilos de lectura personales, intransferibles, en tanto comunican con la experiencia singular de cada lector.

“*Se escribe de este modo*” — “*Se lee de este modo*”. Pues no necesariamente: cuando el docente de Filosofía se anima a romper el molde del Modelo, da lugar a que se abra el horizonte de las experiencias en sus clases.

Ahora bien, también la distinción que aquí hemos trazado –ensayos como validez-verdad, ensayos experiencia– puede ser considerada artificiosa. Es cierto: si consideramos formalmente un ensayo, puede tornarse difícil y hasta arbitrario discriminar a cuál de ambos grupos corresponde. Sin embargo, lo que se intenta con esta distinción es señalar no un rasgo interno, propio de los ensayos en sí mismos, como la finalidad, el papel que se le asigna a la redacción de los ensayos en la estrategia del profesor de Filosofía o en la curricula institucional.

Cuando la propuesta docente e institucional se anima a vérsela con la experiencia, no se les ahorran a los alumnos tareas de lectura, análisis de razones, argumentación, etc. En sus lecturas y en la escritura de sus ensayos, deberán ocuparse de esos asuntos, pero se encontrarán también con otras exigencias: despojados de guías de validez objetiva, tendrán que dar cuenta de sus lecturas, que han sido experiencias; habrán de exponerse en su voz-cuerpo presente en la escritura; serán filósofos, escritores, actores en el mundo de sus pensamientos junto con otros: otros podrán transformarse, pero ellos también correrán el riesgo de que algo les acontezca. La filosofía ya no será lo mismo para cada uno de ellos, una

vez que esté atravesada por la experiencia.

Es más, cuando la propuesta docente e institucional se anima a transformar las clases de Filosofía en un laboratorio en el que se espera que acontezcan experiencias, la filosofía misma corre el riesgo de que algo le acontezca y aparezca con rostros y modulaciones muy diferentes de los que la Academia nos enseñó. La palabra filosófica puede quedar unida al registro singular de una voz; el pensamiento puede tomar la consistencia de un cuerpo, tanto como el movimiento de una danza; la pregunta filosófica puede tornarse rostro, mirada que demanda y aguarda silenciosa. Más aún, todo esto suele acontecer en una clase cualquiera, en cualquier Materia, no hace falta recurrir a ningún ejemplo excepcional. El asunto es que, puestos a pensar las clases de Filosofía, solemos concluir: la razón es otra cosa, la filosofía es otra cosa; ya hemos mezclado demasiado las cosas, demasiada motivación han tenido estos alumnos, separemos ahora los tantos.

Animarse a las clases de Filosofía como experiencia implica, en cambio, querer el riesgo de la contaminación: animarse al juego, aceptar que las cosas se presenten mezcladas y ver qué sale, qué figuras emergen, qué acontece. En una de esas, hasta puede acontecer la belleza. Cierta vez, en una primera clase de quinto año del secundario, apenas preguntando por imágenes que veían los alumnos cuando se les hablaba de “Filosofía”, si es que “Filosofía” fuera el nombre de alguien, Taty, alumna de ese curso, escribió:

“Yo estaba esperando. Ya ni siquiera sabía qué esperaba. Alguna vez me lo habían dicho de mil maneras, en distintos momentos, volcando los vasos de distintas aguas.

Había sido bastante tiempo atrás: yo apenas empezaba a caminar por la calle sola, mis zapatos todavía no se enganchaban en las baldosas flojas, todavía no veía en invierno a los árboles como esculturas, ni conocía la hipermagia de la polisemia. Sí sabía que ella existía: yo solía –y aún suelo, claro– tener una madre que hablaba de su facultad, de “Filo”.

Es obvio que más de una vez pregunté por ella, por “Filo”, por lo que sea, por los tiempos, por la arena y por el viento que, a veces, sólo a veces, entraba por la ventana de mi pieza y abría las vastas cerraduras de las múltiples puertas de mi único placard.

Hasta que entró ella y con ella y la ansiedad, que es un Dios de porcelana arrinconado y cúlmine para mí, se partió en polvo y se fue con el mismo viento que había abierto puertas algunas exhaustas vueltas de reloj atrás.

Y detrás del mareo de las agujas y del polvo blando que se iba yendo con el viento –pero que, sin duda, volvía a intervalos cada vez más cortos y repletos de soberbia y ganas de más– aprendí a conocerla.

Era la mujer sentada en la silla polvorienta, en el rincón más oscuro, ahí donde puede entrar una inmensidad de palabras del tamaño de un ópalo a decantar, a sedimentar.

Entonces, en medio de ese repleto vacío del ciego que a mí tanto me tienta y me llama a bocanadas, entré yo. Y esa doble entrada, que es más bien un encuentro, coaguló mis pensamientos y los entrelazó con los suyos... y decidí caminar... con

ella, a la penumbra de las palabras sin olvido.
Yo estaba pequeña y llena de dudas: sólo quería que me mostrara el abanico multiforme que llevaba en su mano”.

Abrir el tiempo de las clases a la experiencia es como dar lugar a la “flecha del tiempo”: ya no será posible volver atrás, a recuperar un supuesto orden de algún cosmos originario que nos permita separar las puras ideas, de las experiencias impuras, y “guardar cada cosa en su lugar”. Animarse a las clases de Filosofía como experiencia implica jugarse a que las palabras tomen otras formas que las que la erudición dicta. *Bancarse* que eso que acontece, también *nos* acontece, y que nosotros, profesores, difícilmente salgamos indemnes de cada camino que emprendamos con nuestros alumnos.

Animarse a las clases de Filosofía como experiencia implica correr éstos y otros riesgos pero no por un mero afán destructivo –ni, filosóficamente hablando, “deconstructivo”–, sino porque quien lo hace, quiere actualizar en el aula las potencias del filosofar: sólo cuando es posible la experiencia del pensar, la filosofía puede que les diga algo de verdad a nuestros alumnos, lo mismo que a nosotros. Recién entonces, en el horizonte de la experiencia, es posible que nuestros alumnos digan, filosóficamente, algo de verdad.

Y no hay recetas ni Manual que permitan dar cuenta de la experiencia. A modo de ejemplo, podemos citar el comentario que hace Nietzsche sobre el conjunto de tres ensayos que configuran su *Genealogía de la moral*:

“Siempre hay un comienzo que debe inducir a error, un comienzo frío, científico, incluso irónico intencionadamente situado en primer plano, intencionadamente demorado. Poco a poco más agitación: relámpagos aislados; verdades muy desagradables se hacen oír desde la lejanía con un sordo gruñido, - hasta que finalmente se alcanza un *tempo feroce* [ritmo feroz], en el que todo empuja hacia adelante con enorme tensión. Al final, cada una de las veces, entre detonaciones horribles del todo, una nueva verdad se hace visible entre espesas nubes”. (NIETZSCHE, 1971, p. 109-110)

¿Qué hubiera pasado con los ensayos de Nietzsche si hubieran sido sometidos a las preguntas de autoevaluación que antes citamos, a propósito de los llamados “ensayos argumentativos”? Hubiera debido escribirlos de nuevo, ¿qué duda cabe! Y hacerlo de un modo diferente. Reescribirlos hasta que perdieran, prácticamente, toda su potencia.

Aludimos a estos ensayos de Nietzsche tan sólo, pero sería interesante indagar qué acontecería con gran parte de la ensayística filosófica si se le aplicara los estándares de la corrección formal aludidos.

Los filósofos, decíamos, suelen experimentar miedo de ver convertida la filosofía en

una novela que se cierra sobre ella misma, o en una poesía que se sustrae al significado. Los profesores de filosofía, podemos añadir, suelen sentir horror a ello. Sin embargo, recién en ciertos juegos del lenguaje, cuando la experiencia y el pensar se condensan como escritura contaminada, impura, retorna con sentido la pregunta por la verdad.

Nueva conjetura subyacente: No hay verdadera verdad sin experiencia.

La escritura de ensayos: un reencuentro de la filosofía con la literatura

Si la búsqueda de la verdad fue desde el origen de la filosofía un signo de su identidad, la experiencia individual, en cambio, la vida y sus pasiones, eran, en el mejor de los casos (en muy pocos casos, por cierto) materia de narraciones literarias, “un terreno en el que la verdad queda de hecho suspendida” (LYNCH, 2007, p. 22).

Cuando se piensa la escritura de los ensayos como búsquedas e incitaciones de experiencias, así como cuando se piensan las clases de Filosofía como una serie de ensayos ellas mismas, se traza un tiempo y un ámbito propicio para que la filosofía y la literatura se reencuentren. Dijimos que puede decirse que la filosofía “habla algo *de verdad*”, cuando finalmente parece liberada de la ilusión de la referencia al mundo. En estas ocasiones, las reflexiones filosóficas sobre el mundo se reencuentran con las ficciones y la filosofía puede llegar a reconocerse en la literatura, sorprendida, como ante un viejo espejo en el que se mirara por primera vez.

El filósofo-escritor de ensayos es quien se anima a la experiencia de este cruce: escribir el pensar y pensar la escritura. En el tiempo en el que este cruce se repite incesante, toma encarnadura y forma el ensayo.

Ocuparnos de ensayar implica, entonces, ocuparnos de la escritura y de un tipo de escritura en el que la filosofía y la literatura encuentran lugares en común. Voy a detenerme en dos de estos lugares compartidos. Pensarlos va a permitirnos aclarar por qué subrayamos la importancia del trabajo sobre la propia escritura, sobre “la política de las palabras” del autor, en la composición del ensayo.

(i) La condición común de la filosofía y la poesía:

En primer lugar, hay algo que hermana a la filosofía con la poesía. Solemos pensar que lo poético reside en cierta búsqueda de expresión de lo inefable, como “*un discurso del secreto*”. Lynch sugiere que la poesía, en cambio, al igual que la música, es la condición de las palabras más precisas, signos cuya verdad y referencia no se colma en la relación con nada fuera de ellos sino en el contexto de esos otros signos que los acompañan en el verso.

(Ibidem, p. 74)

La poesía entonces, igual que la filosofía, procura las palabras justas para decir con precisión, “una precisión que no es técnica sino significativa” (Ibidem, p. 80). Hay una condición que hermana, tanto la escritura como la lectura en filosofía, con las de la poesía y las de la música. Wittgenstein lo expresó de un modo claro: “se trata de algo que sólo esas palabras, en esa posición, pueden expresar” (WITTGENSTEIN, 1988, § 527).

Ahora bien, cuáles son las palabras justas, y la posición precisa, para que el querer decir y el decir se reúnan. Al igual que el poeta, al igual que el músico, sólo el propio filósofo puede decidirlo.

¿Y quién es el filósofo? ¿Cuál es su esencia? ¿Acaso podríamos aventurar que un alumno, cualquiera, pudiera serlo? En relación con la poesía, Lynch dice algo interesante: “[Se trata de] atender no tanto a la pretendida esencia de lo poético cuanto a la ocasión de la poesía. Se trataría entonces de preguntarnos no sobre el ‘qué’ sino sobre el ‘cuándo’. Está claro que la poesía acontece, es decir, está relacionada con un momento u ocasión” (Ibidem, p. 56).

Podemos decir nosotros: se trata de atender no tanto a la pretendida esencia de lo filosófico cuanto a la *ocasión* de la filosofía. Se trataría entonces de preguntarnos no sobre el “qué” sino sobre el “cuándo” de la filosofía, si es que aceptamos que el filosofar, como la filosofía, es algo que *acontece*. Finalmente, se trata de que el filosofar y la filosofía acontezcan en el aula.

Cuáles sean las condiciones necesarias para que esto tenga lugar, es algo que va más allá de los límites de este trabajo. Por otra parte, las condiciones que se reconozcan dependerán de la concepción que cada docente tenga de la enseñanza de la filosofía y, por ende, de la misma filosofía. En relación con la propuesta que aquí estamos sosteniendo, resulta claro que esperamos que el filosofar acontezca como experiencia, lo cual implica estimular que los conceptos filosóficos se den contaminados por algo que no es del orden de lo conceptual: cuerpos presentes, la infancia indómita.

Finalmente, así como el alumno se encuentra con el filósofo en su experiencia de lectura, así también intentará apropiarse, en el proceso de diálogo, reflexión y escritura, de los conceptos como si fueran suyos o, mejor dicho, se animará con ellos, jugará con ellos, hasta hacerlos propios –aunque pudiera escandalizarse la academia–. Entonces serán él y ella los que decidan qué palabra escribir y en qué orden hacerlo. El docente podrá acompañarlos, lo mismo que los compañeros; será necesario el tiempo del diálogo, la reflexión y la revisión,

pero la experiencia de escritura del ensayo habrá de ser personal.

Alguien podría objetar que, así planteadas las cosas, se corre el riesgo del “todo vale”: cualquier relación entre conceptos, cualquier interpretación, cualquier juego con las palabras de los filósofos. Es posible, pero no perdamos algo de vista: hay que leer mucho, también pensar mucho, hasta hay que ser un poco como las vacas y saber rumiar, para apropiarse de palabras y encontrar nuevos sentidos y quizás, alguna vez, volverlas conceptos nuevos. A modo de ejemplo, cito un fragmento de un informe ensayístico que me entregó Silvina, también alumna de quinto año del secundario de un colegio de la ciudad de Buenos Aires:

“Política: el objeto de estudio de este informe. Una ciencia que se articula sobre las relaciones humanas. Ya no sé si me irrita o me asusta. Lo importante es lo siguiente: este trabajo consiste de dos partes. La primera parte es una confesión y la segunda es la orientada a la descripción y comentario de ciertos postulados políticos. Pero hay un detalle sobre la segunda parte. Yo debería comentar a Locke y a Marx pero no quiero. Sólo para darme el gusto voy a tratar el tema de la política desde la perspectiva que a mí me interesa: el arte... De cualquier manera, el arte es en cierto aspecto el equivalente a la política...”

Por supuesto que, cuando leí su trabajo, sentí cierto desconcierto e incluso, cómo negarlo, algún fastidio: le estaba pidiendo que ensayara, sí, pero sobre bases diferentes. Desde el punto de vista formal, no cumplía con las exigencias establecidas, y ella era plenamente consciente de eso. Ahora bien, le estaba pidiendo que escribiera un informe, de ser posible un ensayo, sobre una cuestión política y era eso lo que ella comenzaba a hacer: ensayar sobre política. ¿Y desde dónde podía hacerlo sino desde su propio horizonte de pensamiento?: “El arte es en cierto aspecto el equivalente a la política”. Aquí parecía haber, verdaderamente, una experiencia subjetiva del pensar y una búsqueda de palabras para transformar el pensamiento en texto escrito. Por añadidura, este pensamiento comenzaba a inquietar al lector. De ningún modo habría de rechazarlo: ahí teníamos un excelente punto de partida para seguir adelante, ensayando.

¿Que la operación con seguridad será fallida? Nuevamente, es posible. Pero, ¿cuándo no falló la filosofía? Quizás entonces, para que en nuestras clases de Filosofía pueda acontecer el filosofar, haya que animarse y animarlos a nuestros alumnos a que comiencen a fallar, de una buena vez.

Inquietud subyacente: ¿Estaremos dispuestos, nosotros, profesores de Filosofía, a que el acontecer de nuestras clases pueda poner en jaque, e incluso demoler, las certezas en las que nos apoyamos con suficiencia?

Matías, alumno de quinto año del mismo colegio, concluyó una serie de informes con esta sentencia:

De cierta forma, la filosofía es el arte de matar.

Nunca lo había considerado yo de manera tan precisa y no supe decirle que no. Quizás el alumno-escritor filosofante tuviera razón, pero no estaba seguro de ello. Sus palabras provocativas, ensayadas, inquietaron el pensamiento. De hecho, no salí indemne: me quedé pensando.

(ii) La función compartida del ensayo y el cuento:

El docente les indica a sus alumnos que habrán de escribir un ensayo. ¿Qué espera con ello? ¿Algo menos que una monografía, una suerte de “minimonografía”, pues no han tenido el tiempo ni las condiciones para realizar una investigación adecuada? ¿Un texto ajustado en el que les permitirá alguna licencia literaria y algún que otro parecer personal, a falta de una indagación conceptual satisfactoria? Seguramente no es así. Tampoco espera una mera serie de enunciados emergentes desde el más plano sentido común del alumno o de su grupo de pertenencia.

“Un ensayo argumentativo es el resultado final escrito de un trabajo individual en el cual se aborda un tema problemático, se consideran críticamente posibles respuestas y se concluye con una toma de posición fundamentada”, definen Frassinetti de Gallo y Salatino (2006, p. 365). Desde el punto de vista formal, la definición resulta correcta, aun cuando habría que dar mayores precisiones –las autoras ofrecen varias– porque si no se las da, el mismo enunciado podría referir a otros géneros como, por ejemplo, el monográfico. Dijimos que el ensayo es otra cosa que una “minimonografía”. ¿Qué otro tipo de cosa es? Y nuevamente, ¿qué se espera que escriba un alumno cuando se le indica que debe hacer un ensayo?

Esta pregunta es aún más significativa desde el momento en que proponemos la escritura de ensayos como experiencias, dado que aquí no hay, ni deberían buscarse, modelos. Ni un Modelo Único Universal, ni una pluralidad de sencillos modelos particulares. La experiencia de escritura de cada ensayo, la pregunta abierta en cada uno, el ejercicio de búsqueda –de una razón, de una voz–, son en todos los casos únicos, singulares. Singular es, de hecho, el acontecimiento de cada experiencia.

Lynch sugiere que la función narrativa que cumple el cuento es satisfecha por el ensayo en el terreno de la filosofía. A partir de este cotejo con el cuento, encontramos una

huella para pensar qué es lo que distingue a los ensayos en el terreno de la prosa filosófica. Esto quizás permita que nos aclaremos qué es lo que podemos esperar cuando les pedimos a nuestros alumnos la escritura de ensayos.

“En materia de pensamiento filosófico, la función narrativa que cumple el cuento es satisfecha por el ensayo en el terreno propio de la prosa filosófica [...]. Sólo el cuento se atiene a la narración pura del mismo modo que sólo el ensayo configura el modelo natural de un pensamiento pasado por escrito [...].

[E]l cuento, por paradójico que resulte, no importa por el relato sino por lo que el relato da que pensar. El relato es la ocasión del pensamiento y la historia en sí, que parece tan importante, es lo que no cuenta” (LYNCH, 2007, p. 140)

Aquí encontramos, casi como al pasar, una nueva definición del ensayo, mucho menos formal, más impura y significativa: un ensayo es “el modelo natural de un pensamiento pasado por escrito”. Frente a la búsqueda de lo universal y definitivo propia de las prosas filosóficas tradicionales, frente a las pretensiones científicas de gran parte de la escritura filosófica contemporánea (pretensiones que son evidentes en las redacciones de monografías), el ensayo constituye “la escritura de la ocasión que nunca se desprende de la instancia subjetiva originaria” (Ibidem, p. 141).

En el ensayo tiene ocasión el pensamiento y éste es su primer drama: en él acontecen, a la vez, una experiencia y un trabajo: la experiencia del pensamiento subjetivo y el trabajo con el lenguaje para darle forma escrita a dicho pensamiento. Esto significa que nada hay seguro en él: no hay un camino prefijado ni hay verdad consagrada. Citando a Gilbert K. Chesterton, escribe Lynch que el ensayo es “el único género literario cuyo propio nombre reconoce que el irreflexivo acto conocido como escritura es en realidad un salto en la oscuridad” (Ibidem, p. 42).

Decidirse a ensayar, y a proponer que otros ensayen, significa entonces que habremos de animarnos con un riesgo. Nada nos protege de caer –salvo el encontrarnos con otros en la caída–.

Por otra parte, tal como acontece con los cuentos, en los ensayos la trama argumental en sí, “que parece tan importante, *es lo que no cuenta*”. El sentido de los ensayos, como en los cuentos, no está en el mismo texto, ni tampoco es una connotación del texto –que implica siempre una significación–, sino que el sentido está “en una dimensión paratextual, creada por la propia prosa (...). El sentido no está en el texto sino después, o al lado, en todo caso, en otra parte” (Ibidem, p. 134).

Hay otro texto y hay otra experiencia, paralelos a los del ensayo: el texto y la experiencia de la lectura. Al igual que en los cuentos, sugiere Lynch, el sentido de los ensayos no está en el mismo texto, sino que acontece en el horizonte de experiencia de la lectura.

Tomemos, a modo de ejemplo, un cuento por cierto breve. Se trata de “Llamada”, de Fredric Brown:⁹

“El último hombre de la Tierra estaba sentado a solas en una habitación. Hubo una llamada a la puerta...”

“Hubo una llamada a la puerta...”, ¿y?, ¿qué pasó entonces? Entonces, se abre la posibilidad del sentido: no en el texto sino en la experiencia de lectura, en el horizonte de la subjetividad del lector que, por otra parte, quizás comience a reconfigurarse a partir de esta experiencia. Pedirle al escritor que complete el sentido de lo que está diciendo, que cierre el cuento, equivale a pedirle que lo destruya. El cuento vale por lo que da que pensar.

Lo mismo acontece con el ensayo. Pedirle a su escritor que cierre sus sentidos, que agote sus posibilidades, que identifique, ordene y clasifique todo lo dicho, esto es, que lo piense como sistema, es lo mismo que pedirle que deje de ensayar.

Lo que sí cabe exigirle al escritor del ensayo –además de que lea, indague, relacione, etc., etc.–, lo que cabe plantearle como condición necesaria, es que su texto dé que pensar. El sentido del ensayo no reside en la corrección ni en la consistencia de su argumentación. El ensayo, por paradójico que resulte, no importa sólo por el argumento sino por lo que el argumento *da que pensar*. El acontecimiento del pensar del ensayista tiene que volverse presente en la escritura e interpelar al lector.

Y, nuevamente, aquí tampoco hay ni valen las recetas. ¿Cómo hay que escribir para dar que pensar? Pues habrá que animarse a ensayar.

El drama del ensayo, entonces, su verdad, acontecería tres veces. Primero, como experiencia del pensar del escritor: hay una tensión entre el pensar y la escritura del pensamiento que se resuelve, provisoriamente, en el ensayo. Asimismo, esta tensión que va de la experiencia del pensar a la escritura del ensayo, motiva una transformación en el propio escritor –la transformación a la que aludía Foucault–.

En segundo lugar, el drama acontece en el texto mismo del ensayo: hay una voz que se despliega con las palabras escritas, y enuncia y pondera razones, y se constituye, ella misma, como razón. Podríamos decir que, en este sentido, hay en el ensayo un drama argumental. Quizás este es el único de los sentidos que interesa a quienes proponen la escritura de ensayos como validez-verdad.

En tercer lugar, el ensayo se despliega como experiencia de lectura. En el horizonte de la experiencia del lector es posible que haya otra subjetividad, entonces, que pueda también transformarse. Qué dice el ensayo, cuál es su sentido, cuál su verdad, son asuntos que se responden de manera siempre inacabada, en la medida de que para ello habría que dar cuenta de toda la serie de experiencias singulares de sus lecturas.

Inquietud final

“La escuela de nuestro tiempo aún no existe”, decía nuestro epígrafe. La escuela-máquina de educar se sostiene tanto sobre viejos cimientos –“hay un Mundo Verdadero”–, como sobre el proyecto de la Modernidad –“hay un Sujeto Único y Universal”–. Ciertas condiciones diversas del pensar de nuestros días son sentidas, entonces, como derrotas y limitaciones, nunca como posibilidades. La escuela se repliega y, cuando dice cambiar –y muy a menudo lo dice–, se apoya una y otra vez en las mismas bases. En cierto modo, no hace más que refundarse a sí misma como lo que ya es.

La enseñanza de la Filosofía, en ese contexto, es casi siempre funcional. Por lo tanto, también le cuesta pensar la escuela y pensarse desde otros lugares, tanto más inciertos y marginales. Cuando se anima a pensar desde los márgenes, suele crearse una notable separación entre el modo como se piensa la disciplina y el modo como se piensa su enseñanza. Como si se tratase de dos mundos indiferentes, que nada tienen que ver entre sí, pueden aceptarse las críticas a la verdad, a la razón, al sujeto y demás etcéteras, siempre por el lado de la disciplina, pero se sigue enseñando Filosofía como si todas las cosas estuviesen en el sitio que les corresponde por naturaleza. El filosofar puede estar en un horizonte crítico, pero no la materia o la carrera de nombres “Filosofía”.

En este trabajo, procuramos acercarnos a la idea de que, así como es posible y enriquecedor pensar el filosofar de modos diversos a los consagrados, así también es posible pensar nuevos modos en la enseñanza de la Filosofía. Es más, sugerimos que sólo si recreamos desde la experiencia los modos de la enseñanza de la Filosofía, es posible que actualicemos en las aulas las potencias del filosofar. Nos detuvimos a considerar ciertas potencialidades de la escritura de ensayos. En particular, entonces, los ensayos pensados como experiencias.

Así como el filósofo ensaya, el alumno puede ensayar. Así también, el profesor de filosofía puede ensayar en sus clases. Pero ensayar implica, dijimos, abrirse a las potencialidades de las experiencias singulares.

Recién a partir de la experiencia es posible que la filosofía vuelva a tornarse potente

ante los ojos y la escucha de nuestros alumnos. Pero la apertura a la experiencia implica reconocer que no hay modelos a seguir, ni caminos asegurados.

Como decía Zaratustra al final de su peregrinación, uno sólo se experimenta a sí mismo (BENJAMIN, 2002, 67). El sí mismo, en fin, no puede estar ausente en la experiencia del filosofar. A partir de ello, lo que nos queda, entonces, es ensayar.

Referencias bibliográficas

- BENJAMIN, W. *Ensayos*, Tomo VII, “Experiencia”. Madrid: Editora Nacional, 2002.
- CISNEROS, M. J. “La filosofía como amistad”. In: *Olimpiadas de Filosofía de la República Argentina. Sobre las Jornadas de exposición y debate*. Tucumán, 2007 (mimeo).
- FOUCAULT, M. *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: La Marca, 2003.
- FRASSINETI DE GALLO, M.; SALATINO, G. *Filosofía. Esa búsqueda reflexiva*. Buenos Aires: A-Z editora, 2006.
- KOHAN, W. *Infancia, política y pensamiento*. Buenos Aires: Del Estante, 2007.
- LARROSA, J. *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes, 2003.
- LYNCH, E. *Filosofía y/o literatura. Identidad y/o diferencia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- MAIDANA, S. (coord.) *Los adolescentes filosofan. Olimpiada de Filosofía de la República Argentina*. Tucumán: EDUNT, 2008.
- NIETZSCHE, F. *Ecce homo*. Madrid: Alianza Editorial, 1971.
- SCAVINO, D. *La filosofía actual. Pensar sin certezas*. Buenos Aires: Paidós, 2000.
- WITTGENSTEIN, L. *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Instituto de Investigaciones Filosóficas/Universidad Autónoma de México/Crítica, 1988.

¹ Ponencia presentada durante las XV Jornadas sobre la Enseñanza de la Filosofía – Coloquio Internacional, Universidad de Buenos Aires, octubre de 2008.

² Universidad de Buenos Aires, Argentina. E-mail: javfreixas@yahoo.com.ar

³ El sujeto aludido por el arquitecto alemán no era “la escuela” sino “la vivienda”. In: QUETGLAS, Josep. “Habitar”. Charla dada en Baeza, Sevilla, 1993.

⁴ Cuando escribimos “Filosofía” con mayúscula, nos referimos a la carrera o a la materia curricular que lleva tal nombre (o alguno similar). En todos los otros casos, escribimos la palabra con minúscula

(“filosofía”).

⁵ Organizadas desde el año 2005 por la Universidad Nacional de Tucumán, con el aval del Ministerio de Educación de la Nación.

⁶ No decimos acá que el estilo propio necesariamente tenga que ser encontrado y se refleje en la escritura del ensayo y mucho menos suponemos que ese estilo vaya a reflejar algo así como la personalidad del autor y posea un carácter más o menos definitivo. De lo que se trata es de una búsqueda por parte del alumno que debe ser consciente. Quizás en este proceso de reflexión y toma de conciencia sea fundamental el trabajo del docente. Por el contrario, convendría evitar la tentación de mostrar modelos de ensayos *ad hoc* del tipo: “esto es lo que se espera”. Siempre es mejor, en cambio, la experiencia de lectura de textos filosóficos.

⁷ Una ilusión que probablemente haya nacido en Platón: quizás el mejor de los escritores de la filosofía, seguramente uno de los más poéticos, expulsando a los poetas de su *polis*, no es un mero detalle pintoresco en la obra del filósofo. Por el contrario, Platón comenzó a construir una ilusión (la de la racionalidad pura del pensar filosófico) que todavía hoy nos cuesta desarmar.

⁸ Creo que la voz del filósofo, su registro, su estilo literario, están presentes incluso en las exposiciones más sistemáticas de la filosofía (en la *Ética* de Spinoza, por ejemplo). Quizás recién se torna difusa la vez e insulso el estilo, cuando estamos en presencia de producciones que deben ajustarse a moldes científico-académicos: monografías, tesis que no son sino monografías ampliadas, *papers*, ponencias “modelo *Power Point*”, etc.

⁹ Aparecido en *Paradoja perdida*, Ed. Orbis, Colección de Ciencia Ficción Nro. 28, 1985 (ed. del original: 1973)