

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

*La enseñanza de la filosofía
como práctica de indagación filosófica¹*

Verónica Bethencourt

Laura Agratti²

No es para que nos contesten a una pregunta por lo que nos hemos puesto en camino, sino para que, en el silencio del lugar de los antiguos oráculos, cada uno descubra cuál es su pregunta

Peter Handke, *El juego de las preguntas*.

Como bien nos hizo notar Rancière al traer a nuestro escenario de discusión la experiencia del *Maestro Ignorante*, el postulado más elemental de todo acto educativo es, indudablemente, el asumir que enseñar tiene que ver con la transmisión de un saber. Por eso son necesarios los maestros quienes, en tanto poseedores de ese saber, hacen las veces de engranaje infaltable para que esa transmisión sea posible.

Podemos ver que a partir de esta misma afirmación aparecen otras determinaciones del

enseñar. Efectivamente, enseñar diseña y supone una concepción de ese saber y una relación entre ese saber, quien lo enseña y quien lo aprende. En tanto profesores podemos, seguramente, tener ideas distintas sobre qué enseñar o sobre los modos en que esto sea posible, sin embargo, cada uno de nosotros coincidiría en admitir que algo del orden de lo verdadero subyace y sostiene la transmisión de nuestro saber; reconocemos allí la existencia de un sentido único o literal a ser transmitido que entendemos valioso y que debemos poner a disposición de otros para que sea comprendido. Que este supuesto haya atravesado sin mayores discusiones la historia de la educación, deviene del hecho de haber sido formados, todos nosotros, en esa misma lógica explicadora –diríamos retomando las categorías de Rancière– que asume sin más al saber como algo acabado, con un único sentido, constituido por determinadas reglas y con relaciones preestablecidas entre un conjunto más o menos vasto de conceptos.

Sin embargo, como decíamos anteriormente, este no es el único supuesto de la lógica explicadora. Hay en ella implícita una determinada y precisa relación entre ese saber, quien lo enseña y quien lo aprende. Por un lado, quien enseña ha incorporado no sólo los saberes disciplinares sino también los dispositivos a través de los cuales éstos tienen que ser transmitidos. De esta manera, se sitúa y reproduce una relación pedagógica en la que aparece como el sujeto que detenta el saber y las formas de su comunicación. Por otro lado, quien enseña en esta lógica asume y reproduce que quien aprende, o más exactamente, su capacidad racional o inteligencia, debe apropiarse de ese saber otro, distinto. El profesor, por ser poseedor de ese saber, “colabora” en que esa relación se establezca del modo en que tiene que tener lugar. Así, quien aprende se vuelve pasivo y dependiente no sólo respecto de lo que aprende sino de la manera en que se relaciona con ello, que aparece como la única posible.

Esta pasividad puede detectarse hasta en la aceptación casi acrítica de las mismas reglas que estructuran aquello que hay que comprender. Así el saber “no es sólo un cierto contenido confortablemente aceptado como verdadero sino también, y sobre todo una determinada delimitación de la frontera entre lo que se sabe, lo que se puede saber y lo que es imposible saber. Y una determinada normativa sobre cómo hay que hacer para saber lo que aún no se sabe” (LARROSA, 2003).

La comprensión, que aparece como contraparte del acto de transmisión, deviene en una suerte de apropiación de algo en principio distinto de nosotros que podemos asimilar, hacer nuestro de una manera peculiar. Porque aquello que se aprende, en virtud de esa misma relación a través de la que se aprende, permanece como pura adherencia respecto de nosotros, como algo que se adosa. En todo este proceso –si fuera algo del orden de lo procesual–

nosotros, permanecemos los mismos. Tanto quien se cree capaz de comprender como quien busca que otros comprendan afirma con su acto la posibilidad de hacer del pasado su pasado, de otras lenguas su lengua; quien comprende gana, se enriquece, se vuelve más inteligente con lo que comprende, se apropia de ello. Pero permanece el mismo antes y después.

Dentro de este modelo de enseñanza, nos importa en particular analizar otro elemento sin el cual, nos atrevemos a aventurar, no podría siquiera “funcionar”. Para certificar, validar, y evaluar que la comprensión de ese sentido haya efectivamente tenido lugar, se despliega todo un dispositivo alrededor de la indagación y la pregunta, organizado en torno a un conjunto de diversas formas de interrogar a través de las cuales se miden aprendizajes, actividades del pensamiento, niveles de profundidad en la comprensión, etc.

Sin embargo, contrariamente a lo imaginable, la práctica de la pregunta se institucionaliza como el lugar donde, por un lado, no tiene lugar la novedad sino la reiteración, dado que se pregunta por lo que ya se sabe y, por otro lado, se valida o no la comprensión por parte del alumno. Así, la pregunta despojada de todo rasgo de inseguridad, de insatisfacción se vuelve el momento que afirma y confirma un corpus que, a la vez, le habrá de conferir a quien lo posea un sentimiento de estabilidad y progreso. Sin embargo, intentaremos mostrar que, en este caso, más es menos.

De este modo queda delineada lo que, parafraseando a Foucault, llamamos una *enseñanza verdad*; un modo de enseñanza donde prima la transmisión, la utilización del saber, la comprensión de un sentido único, literal y la aceptación de la unidireccionalidad de la pregunta, todo lo cual habilita, finalmente, lo que todo saber enseñado en una institución requiere, la evaluación y acreditación del saber aprendido. En esta enseñanza verdad quien aprende, sólo reitera con su acto, el anhelo de poder contar con un saber que por definición se escapa, su territorio es el del comentario y por eso mismo, inhibe, se inhibe, como sujeto de transformaciones posibles. Este desideratum de la comprensión ha dominado al conjunto de la pedagogía hasta nuestros días en sus distintas versiones atravesando el espectro que va de la tradicional educación por contenidos hasta el paradigma de la educación para la comprensión.

En forma concomitante, un recorrido por la historia de la enseñanza de la filosofía nos muestra también la absoluta primacía de este paradigma, primacía que atraviesa, incluso, la distinción entre pensar la enseñanza como filosofía o como filosofar. En cualquiera de estos casos la relación entre quienes enseñamos o aprendemos filosofía con la filosofía reviste un cariz similar que, como señalamos, oculta el pilar que la sostiene. La comprensión de ese *sentido* sobre el que construye su imperio y en el que descansa el saber filosófico a ser enseñado, cabalga sobre el hacer invisible que ese mismo sentido es el resultado de distintas

operaciones de estabilización y no algo que, como podría parecer, emana de las mismas fuentes dadas a la comprensión. Ha sido bajo esta perspectiva que se ha transformado nuestra relación con la filosofía en una relación de exterioridad.

Sin embargo, esta no ha sido la única implicancia. A su través, la filosofía se vuelve extranjera a ella misma en tanto, creemos, se niega un aspecto que le es constitutivo y la actividad que le es propia: la búsqueda de la transformación, la insatisfacción ante lo naturalizado, la relevancia de la pregunta, la función de la indagación.

Es este precisamente el aspecto sobre el que queremos avanzar en esta intervención: el pensar de otro modo la indagación filosófica.

Asumiremos entonces, si se quiere como otro postulado posible para la enseñanza de la filosofía, una manera distinta de concebir aquella relación. Para ello apelaremos a la distinción entre pensar y saber que propuso Jorge Larrosa entendiendo que ella nos permitirá desplazarnos por otras maneras de entender la educación.

Entre saber y pensar, dice el español, no hay una identidad sino que media una distancia en tanto el pensamiento es capaz de reflexionar sobre el saber y de interpelarlo. Esa separación está dada por la indagación, por el juego de las preguntas que en lugar de promover la reiteración de lo sabido, problematizan el valor de la verdad enseñada. La filosofía entonces emerge, renovada, en este gesto de distanciamiento que abre la pregunta. Como podemos ver, esta nueva relación se funda en el cuestionamiento del valor de la verdad, en la ruptura con la aceptación de ese sentido verdadero que persigue toda comprensión.

Dice Larrosa “Para que la pregunta por el saber pueda ser planteada hace falta que el saber recibido sea percibido como algo extraño e inquietante, *unheimlich*, como algo que designa un lugar en el que nosotros ya no estamos” (LARROSA, 2003), de este modo creando espacio donde no lo había, esta idea nos permite concebir una saludable distancia respecto del lugar de la verdad, en el cual desplegar de otra manera eso que decíamos propio de la filosofía, su actividad inquisidora, su sentido desestabilizador. El pensamiento abre una dimensión diferente. Separado del saber deviene la condición de posibilidad de la interrogación sobre aquel. Y en esa distancia, podemos pensar, cobra toda su densidad la indagación filosófica o, como queremos pensar, la enseñanza como práctica de indagación filosófica.

No decimos que en las formas que vamos a denominar “tradicionales” de la enseñanza de la filosofía no se hagan preguntas o no se indague o se promueva explícitamente la indagación, la cuestión para nosotras es precisamente el sentido de ese preguntar y de ese indagar. ¿Qué relación establecemos a su través entre nosotros y nuestro saber? ¿Qué

posibilidades se instalan? ¿Qué imposibilidades se imponen?

No nos referimos entonces, a un mero ejercicio intelectual que tenga como meta la incorporación de un saber que forma parte del extenso territorio de la historia de la filosofía, ni que lo entienda como un proceso con un final determinado, ni como una instancia de reiteración o de verificación de lo ya sabido y construido de una vez y para siempre. Lejos de esto, intentamos avanzar en las determinaciones de un sentido de indagación que asume y propicia una relación que en lugar de reiterar en un mismo gesto la afirmación de quien la lleva adelante, pone en juego al mismo yo que indaga; permite vulnerar su personalidad; pensamos en algo semejante a lo que Foucault describiese en una conocida entrevista en términos de *experiencia*, de una transformación de sí mismo a través del ejercicio del pensamiento. Allí haciendo referencia a su producción teórica reconocía preferir los libros experiencia a los libros verdad; los primeros, dice, son construidos para dar cuenta de una duda, de un cuestionamiento, son libros que persiguen una transformación a partir de un estado de desconcierto inicial, tanto de quien los produce cuanto de quienes serán sus lectores y que no prescriben ningún curso de acción, sólo son instrumentos en orden a aquella transformación. En esos textos, las verdades están puestas al servicio de la experiencia, son necesarias para que ella advenga, pero no son el fin ni el objetivo de la misma. Es atravesando estas verdades, sirviéndose de ellas, que tanto el lector como el “autor” sufren una experiencia, que sólo aparece una vez que ha sido atravesada.

El dispositivo de la pregunta dentro de esta práctica de indagación, diríamos retomando nuestro análisis anterior, cobra aquí una dimensión completamente diferente. La pregunta nos coloca entre las cuerdas, nos pone fuera de juego, nos deja en el desasosiego ante la ausencia de palabras. Esta experiencia abre el juego del pensamiento en la búsqueda de sentido. Juego que tendrá lugar sobre un tablero construido a tientas por una subjetividad que tomará creativamente de su capital filosófico no sólo las fichas sino también los dispositivos para armar sus reglas de juego. La práctica de la indagación que nace de la inseguridad hace posible la experiencia de la novedad.

Si la educación debe ser el juego de las preguntas, el modo específico de cuestionamiento que debemos transmitir no es el que pregunta por lo que ya se sabe o el que anticipa lo que todavía no se sabe, sino el que problematiza la confusa proliferación de los saberes recibidos y nos invita a romper con las formas de disciplina que nos imponen.

Encontramos en este decir del filósofo una suerte de síntesis que pretendemos poner en consideración. Por un lado, aclarar que no nos proponemos con este análisis crítico desplazar por completo la que hemos llamado enseñanza verdad en la enseñanza de la

filosofía, sino más bien poner en convivencia con esta idea otra relación con el saber, que llamaríamos una enseñanza experiencia, sustentada como vimos en postulados completamente distintos. No negamos la necesidad de que en una clase de filosofía tengan lugar los filósofos y sus textos, sino que abogamos, como nos permite pensar la idea de Foucault, por poner esas verdades en orden a esa búsqueda de sentido propia de la filosofía y generar, a la vez, un espacio para las preguntas en que este ejercicio pueda volverse una opción que resulte superadora de la reiteración a la que nos deja subsumidos la explicación.

Referencias Bibliográficas

FOUCAULT, M., *Dits et Écrit. 1954-1988*. Vol. IV. París: Gallimard, 1994.

HANDKE, Peter. *El juego de las preguntas*. Madrid: Alfaguara, 1992.

LARROSA, J., "Saber y educación" In: HOUSSAYE, J. (comp.) *Educación y Filosofía. Enfoques contemporáneos*. Buenos Aires: Eudeba, 2003.

RANCIÈRE, J., *El maestro ignorante*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007.

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

² Profesoras de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. E-mail: lagratti@isis.unlp.edu.ar; vbethencourt@yahoo.com