

Revaz, María del Huerto

Una nueva menesterosidad para habitar la enseñanza de la filosofía

Anuario de la Facultad de Ciencias Económicas del Rosario N° 10, 2014

Este documento está disponible en la Biblioteca Digital de la Universidad Católica Argentina, repositorio institucional desarrollado por la Biblioteca Central "San Benito Abad". Su objetivo es difundir y preservar la producción intelectual de la Institución.

La Biblioteca posee la autorización del autor para su divulgación en línea.

Cómo citar el documento:

Revaz, M. del H.. (2014). Una nueva menesterosidad para habitar la enseñanza de la filosofía [en línea], *Anuario de la Facultad de Ciencias Económicas del Rosario*, 10. Disponible en:
<http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/nueva-menesterosidad-habitar-revaz.pdf> [Fecha de consulta:.....]

UNA NUEVA MENESTEROSIDAD PARA HABITAR LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

Revaz, María del Huerto¹²⁷

**Facultad de Ciencias Económicas del Rosario
Centro Regional de Pergamino
Universidad Católica Argentina**

Av. Pellegrini 3314, CP 2000, Argentina

Resumen.

A lo largo de mis años de ejercicio de la docencia no ha dejado de convocarme la cuestión de la enseñanza de la Filosofía. Una cuestión tensada por dos alternativas en apariencia excluyentes: la enseñanza de un repertorio más o menos estable de ideas filosóficas ancladas en “otra” historia o la enseñanza del filosofar como actividad teórico práctica destinada a la permanente inquietud de las preguntas. ¿Qué provocaciones plantea esta cuestión al momento de enseñar Filosofía? Este trabajo pretende generar un espacio de reflexión al respecto. Cabe señalar que es posible resolver la tensión referida a partir de una lógica que promueva y refuerce el antagonismo entre los polos. Esta contribución se ubica en otra dirección; intenta explorar una relación diferente y sostener que entre los polos mencionados se extiende un *continuo*. Continuo que constituye el verdadero problema al momento de decidir el curso de nuestra enseñanza de la Filosofía.

Palabras clave: Orden explicador. Orden emancipador. Clase experiencia. Clase verdad.

¹²⁷huertorevaz@celpinf.com.ar

Se me ocurrió pensar entonces que no era la primera vez en mi vida que me daban un mapa en el que no aparecían muchas cosas que tenía ante mis ojos.
(Schumacher)

Introducción

A lo largo de mis años de ejercicio de la docencia no ha dejado de convocarme la cuestión de la enseñanza de la Filosofía. Una cuestión que en cada caso se ha presentado como tensada por dos alternativas aparentemente excluyentes: la enseñanza de un repertorio más o menos estable de ideas filosóficas ancladas en “otra” historia y asentadas en la seguridad de las respuestas o la enseñanza del filosofar como actividad teórico práctica (Kohan, 1996), destinada a la permanente inquietud de las preguntas. Entiendo que en esta alternativa concurren antiguas tensiones tanto en lo que respecta a la educación como en lo propio de la Filosofía. En el primer dominio, la tensión podría presentarse bajo la forma de una opción entre el orden explicador y el orden emancipador (Rancière, 2003). En el campo de la Filosofía la tensión puede asumir la forma de una oposición entre clase verdad y clase experiencia o entre Filosofía para un claustro o Filosofía para la vida, que encuentro en cierto sentido enraizada en el pensamiento socrático mismo.

¿Qué provocaciones plantea hoy esta cuestión al momento de enseñar Filosofía? La presente contribución pretende generar un espacio de reflexión al respecto abordando las dificultades que surgen al momento de compatibilizar las oposiciones planteadas. En este sentido, caracterizaré en primer lugar los polos implicados en cada caso a fin de determinar, en segundo término, el tipo de relación que los vincula. En efecto, es mi intención explorar – a partir de algunas categorías y principios – una relación que no se agote en la lógica excluyente y provea un modelo de racionalidad dispuesto a disolver las disyunciones comunicantes y pasar de una distancia ingenua entre los polos a una distancia crítica. La propuesta supone un posicionamiento que, más allá de las respuestas académicas, se instala en el campo incierto de las construcciones personales.

Cuando hablamos de Filosofía y específicamente de Filosofía de la Educación se abre ante nosotros una larga historia de convicciones y decisiones encontradas. La búsqueda de algunas propiedades atribuibles a la comprensión de este concepto supone un posicionamiento que excede la respuesta académica para instalarse en el campo incierto de las construcciones personales. En este sentido entendemos que la actividad filosófica sobre la educación supone el ejercicio sistemático y conciente:

- ✓ del diálogo argumentativo (Agratti, 2000),
- ✓ del sondeo riguroso de las ideas, valores y creencias que subyacen y se siguen de las prácticas educacionales,
- ✓ del pensamiento crítico que permite desnaturalizar supuestos, prescripciones, prácticas,
- ✓ de la función “liberadora que hace posible no sólo identificar el tipo de sujeto que la educación actual contribuye a conformar sino también un espacio de posibilidades para pensar otra educación que contribuya a constituir otros sujetos”¹²⁸

Por otro lado, el propósito que perseguimos con este trabajo nos conduce a esclarecer la idea de educación de la que partimos. La complejidad de esta idea, debida no sólo a las tensiones que en ella se evidencian y a los actores que involucra sino además a todos los sedimentos de la cultura que lleva en sí misma, reclama, a gusto o a la fuerza, la conjunción de dimensiones diferentes. Cuando se habla de educación podemos referirnos a: un campo de prácticas sociales, una determinada función social, un discurso que traduce una visión del mundo, una profesionalización, un conjunto de procesos, situaciones y prácticas, o bien un objeto de investigación. En este trabajo abordaremos la educación en el sentido del conjunto de acciones y reacciones que constituyen la “situación de educación”. Situación que

¹²⁸Kohan W., “Filosofía de la Educación. Algunas perspectivas actuales” en *Rev. Aula*, Universidad de Salamanca, n°28 ,1996, p.151

articula los registros del espacio y el tiempo de los actores, la historia, lo vivido, el movimiento y que reclama para su comprensión una determinada actitud. Se trata de una actitud capaz de detectar las partes que operan en la situación, poner en cuestión su sentido y las relaciones entre ellas, la importancia de su lugar, de su presencia y contingencia. Es una actitud que opera en un doble movimiento: en primer lugar esclarece la opacidad inherente al objeto de estudio y a sus relaciones, y en segundo lugar, exhibe la opacidad que resulta de nuestro acercamiento limitado al conocimiento de la situación (Ardoino – Mialaret, 1993).

En el marco de las consideraciones precedentes caracterizaré en primer lugar, como he indicado en la introducción, los polos tradicionalmente contrapuestos y sus proyecciones en la situación educativa. Esta caracterización me permitirá analizar, en segundo lugar, las posibles relaciones entre los polos a fin de introducir una mirada nueva al respecto.

1. La tensión entre clase verdad y clase experiencia

La tensión entre clase verdad y clase experiencia constituye, de alguna manera, la síntesis de las restantes oposiciones. Cuando hablamos de una clase verdad nos referimos a una práctica de enseñanza que coloca el saber como una verdad incuestionable que ya no encierra problemas, no admite otros sentidos posibles - entre los que sin duda encontraríamos el sentido de la vida o la dimensión existencial (Larrosa, 2003). Se trata de una clase en la que las verdades se hallan a disposición de un docente que instruye para elevar a un alumno que es depositario pasivo de un conjunto de respuestas dadas, ya identificadas e interpretadas.

La clase verdad se encuentra arraigada, por un lado, en un modelo de racionalidad instrumental y, por otro, en lo que Rancière ha dado en llamar el orden explicador. El modelo de racionalidad instrumental escinde y operacionaliza a los actores de la práctica educativa convirtiéndolos en instancias formales y acríticas despojadas de todo marco de referencia psicológico, social y cultural y al servicio de una

estructura societal de mercancía. En este marco las relaciones interpersonales que caracterizan una práctica educativa se enajenan y se transforman en una relación entre cosas, alimentando la sensación de amenaza mutua.

El “orden explicador”, tal como ha sido caracterizado por Rancière, instala una asimetría insalvable en la práctica educativa. Lo que dice es que existe una inteligencia inferior y una inteligencia superior. La primera corresponde al alumno que se limita a repetir mecánicamente las respuestas enseñadas y a interpretarlas de acuerdo con los códigos establecidos. Es una inteligencia anestesiada, capaz de memorizar multitud de saberes inertes. La segunda corresponde al maestro que transmite sus conocimientos adaptándolos a la psicología del alumno porque se le hace patente la distancia entre su saber y la ignorancia de los ignorantes. Un maestro preocupado por evaluar el nivel de comprensión de sus alumnos, por encontrar nuevos modos de explicación, rigurosos y a la vez atractivos, que reproducirán al infinito el principio del atontamiento. El pequeño explicado empleará su inteligencia en comprender que no comprende si no se le explica.

Por otro lado, la clase experiencia refiere a una práctica de la enseñanza que mantiene vivo el juego de las preguntas no como metodología vacía, sino como ejercicio que se desvela por dar vida a un cuerpo de saberes que en sí mismo no la tiene. Se trata de una clase atenta y abierta a los diversos sentidos que posee el proceso educativo en y para la existencia de los sujetos que lo encarnan. Se desarrolla en el transcurso de un diálogo que pretende desocultar el fondo personal que teje las relaciones educativas. (Barcena, 2005).

La clase experiencia se funda en un modelo de racionalidad crítica y, al mismo tiempo, en lo que Rancière denomina el orden emancipador. El modelo de racionalidad crítica rechaza en todo momento la confusión entre el orden natural y el orden cultural. Intenta exhibir la génesis histórico-social de las prácticas culturales desenmascarando lo que de irracional y contingente habita en ellas. No se trata sólo de denunciar las patologías presentes, de exponer la precariedad de la razón, sino además de instaurar un espacio de libertad sensible a las carencias, inquietudes y expectativas de los actores comprometidos en las

prácticas educacionales. Un espacio que nos permita pensar en otros sujetos y otra educación.

El orden emancipador, según Rancière, constituye otra vía de enseñanza: la vía de la libertad y de la confianza en la capacidad intelectual de todo ser humano. En este caso el acto de enseñar no se sustenta en la oposición entre una inteligencia superior y otra inferior, entre la ciencia y la ignorancia, sino en la igualdad de las inteligencias. Se emancipa al alumno si se le obliga a usar su propia inteligencia. (Para ello) es necesario y suficiente con estar uno mismo emancipado, es decir, con ser consciente del verdadero poder del espíritu humano. Podemos completar y, en algunos casos, encauzar las afirmaciones de Rancière a partir de la interpretación que le otorga a la emancipación la Escuela de Frankfurt y de la función de resistencia y emancipación atribuida por W. Kohan a la Filosofía de la Educación. Al decir de Adorno, una educación para la emancipación está destinada a la autorreflexión crítica, es una “educación para la experiencia”, que permite sacar a la luz los mecanismos de dominación de unos seres humanos por otros . Por su parte Walter Kohan destaca que la verdadera función de un filósofo en la educación consiste en tomar conciencia del tipo de sujetos que conformamos a partir de nuestras prácticas docentes y generar espacios de liberación de las fuerzas que los sujetan y nos sujetan como condición de nuevas formas de educación`.

2. La cuestión de la relación

Una vez caracterizados los polos de la oposición me detendré en la consideración del tipo de relación que los vincula. Cabe señalar, en principio, que es posible - y en tal caso también en cierto modo educativo – resolver la tensión a partir de una lógica que promueva y refuerce el antagonismo y la contradicción entre los polos. A mi juicio este enquistamiento en la oposición resulta una lectura insuficiente ya que desconoce:

- en lo que respecta a la verdad:
 - que no toda verdad es constitutivamente violenta; sino sólo aquella que oculta al hombre concreto

- que los conceptos y modos de proceder encarnados en estas “verdades inertes” han abandonado ya los lugares de trabajo de los “especialistas” para pasar a formar parte de la dinámica de la sociedad (Elias, p.16) No constituyen un orden autónomo

• en lo que respecta a la experiencia:

- que las experiencias, distanciadas de las verdades que las maduran permitiéndoles salir de la “infancia del discurso”, quedan atrapadas en las condiciones fácticas de los individuos, confinadas a las necesidades biológicas y los intereses prácticos

- que el intento de denunciar las patologías presentes puede caer en la tentación de mostrar, al decir del poeta, *cuán enfermo parece todo lo que nace*.

A pesar de que existen importantes diferencias entre los dos polos mencionados resultaría deplorable si el calor de la polémica tornara imposible que cada posición reconociera la luz que su oponente arroja sobre ella misma. En realidad más que el calor de la polémica, nos hallaríamos frente a una falacia de oposición protagonizada por interlocutores herméticos. Desde el fondo de las prácticas y de las valoraciones que ponen en juego los actores que las protagonizan en la situación educativa califico como un despropósito el enquistar la oposición entre *clase experiencia* y *clase verdad*. Por esta razón, mi propuesta se orienta en otra dirección, más cercana a las prácticas mencionadas. ¿Cómo es posible mantener inequívocamente separadas estas prácticas de enseñanza sin afectar la riqueza del acto educativo? La preponderancia o monopolio de una de ellas da cuenta de un modo específico de pensamiento que puede ser eficaz en el trato con los fenómenos físicos –aún con reservas-, pero que amputa o empobrece la vivencia de los fenómenos sociales y en particular de las situaciones educativas. Resulta por lo tanto necesario emanciparse de esta forma de pensar y de actuar en términos de disyunciones comunicantes; aún cuando seamos conscientes de que en este proceso de emancipación la actitud inicial puede ir lejos en la repulsa de las prácticas tradicionales.

Considero entonces que entre los dos polos se extiende un *continuo*, y este continuo constituye el verdadero problema. Una formulación inadecuada de la pregunta que nos invita a optar por una *clase experiencia* o una *clase verdad* puede ocultarlo. Con el propósito de elaborar una descripción coherente del continuo que define a la práctica educacional es conveniente en primer lugar distinguirlo de algunas opciones con las que podría confundirse, para luego indicar las propiedades que lo caracterizan. El continuo no puede identificarse con:

- ✓ un simple conglomerado de partes débilmente conjuntadas porque esto daría lugar a figuraciones cada vez más complicadas perdiendo el principio de economía del pensamiento y alterando el sentido del acto educativo.
- ✓ un intento de eliminación del conflicto porque significaría desconocer las complejas relaciones que se desarrollan e informan las prácticas educativas y con ello la naturaleza activa de la educación.
- ✓ un proceso de dominación unilateral porque implicaría negar que la escuela puede comportarse como un agente activo en la construcción de ideología.
- ✓ una construcción teórica refinada o sofisticada que sacrifica la profundidad del acto educativo para instalar reclamos inoperantes.
- ✓ una categoría de escasa precisión analítica que convierte todo intento precomprensivo y acrítico de conciliación en una actitud de supuesta apertura deseable.

El conjunto de estas apreciaciones nos coloca ante la necesidad de precisar la noción de continuo que hemos introducido. En esta dirección queremos indicar, en primer lugar, el *canon de racionalidad subyacente* para atender, en segundo término, la propuesta metodológica correspondiente. Hablamos de un modelo de racionalidad que se interesa no sólo por las formaciones racionales que

la componen sino en especial por su desarrollo y sus relaciones con los horizontes de sentido histórico y los contextos reales desde los cuales se generan. Una racionalidad holística cuya función consiste en mostrar lo que en los conceptos mismos constituye una exigencia de unión y encadenamiento que trasciende su autonomía relativa para ajustarse y respetar una comprensión más profunda de la realidad. Los opuestos quedan de esta forma constituidos desde los horizontes de sentido de la praxis vital cotidiana que los vincula y comunica implicándolos mutuamente. Esta racionalidad expresa y desenvuelve tanto el momento de la diferencia o de la distinción como el de la unidad o correlación.

Como he referido anteriormente la precisión analítica de la noción de continuo requiere también una propuesta metodológica acorde para no resultar inoperante. Considero que, esta propuesta, puede arraigarse en la *paradigmatología* de Giorgio Agamben. En tal caso podemos preguntar: ¿cuál es la función del uso de *paradigmas* en la enseñanza de la Filosofía? La respuesta a esta pregunta obliga a aclarar el significado atribuido por Agamben al término “paradigma” antes de proyectar su aplicación.

A modo de aproximación preliminar podemos decir que, habiendo desarrollado las contribuciones de Kuhn y de Foucault, Agamben considera “paradigma” a *un objeto singular que, valiendo para todos los otros de la misma clase, define la inteligibilidad del conjunto del que forma parte y, al mismo tiempo, constituye* (Agamben, 2009:24). Como interpretaría Foucault, el paradigma se comporta como una *metáfora*, i.e. como un caso singular que, aislado del contexto del que forma parte y exhibiendo su propia singularidad, vuelve inteligible un nuevo conjunto. La noción de paradigma, según Agamben, supone por un lado la “epistemología del ejemplo” y por otro la “lógica analógica”.

En efecto la noción de paradigma remite al acto complejo de “dar un ejemplo” porque, *el término que oficia de paradigma, siendo desactivado de su uso normal será desplazado a otro ámbito a fin de reunir enunciados y prácticas en un nuevo conjunto inteligible y en un nuevo contexto problemático.* (Ibídem, p.25 y 26). Por otro lado, la lógica analógica sustituye a la lógica dicotómica entre lo general y lo

particular ya que el caso paradigmático es a la vez ejemplar y singular. *Interviene en las dicotomías lógicas no para componerlas en una síntesis superior, sino para transformarlas en un campo de fuerzas recorrido por tensiones polares que pierden su identidad sustancial.* (Ibídem, p.27) El ejemplo o el paradigma, permaneciendo en lo singular, modela una forma que pervive más allá de su singularidad.

¿Cómo y en qué sentido es posible aplicar la paradigmología a la comprensión del continuo entre una clase verdad y una clase experiencia? La clase de Filosofía se desarrolla, a la vez, en un horizonte interpretativo y narrativo, es decir que implica la atención a las ideas filosóficas documentadas en la historia pero tomadas como paradigmas. Esto significa que dichas ideas no serán trabajadas como un dato o una sustancia hipostasiada; sino como una figura, metáfora o fuerza operante en la historia que, al situarse en el cruce de la diacronía y sincronía, vuelve inteligibles a la vez el pasado y el presente, lo acontecido, el devenir y la emergencia. En esta recurrencia a la historia, las ideas filosóficas pasadas dejan de ser inertes y violentas para convocarse en la inteligibilidad de nuestras experiencias presentes, de nuestra vida. De este modo, uno y otro polo: verdad y experiencia, en su singularidad, desaparecen en cuanto comienza “nuestra historia”. Las verdades entendidas como ejemplos o paradigmas son el reaseguro de inteligibilidad de las experiencias actuales, una invitación a comprender y reunir heterogeneidades, a descubrir las imbricaciones entre las singularidades y mostrarlas. Epifenómenos de la pluralidad en cada singularidad.

A modo de conclusión puedo afirmar que pensar en términos de continuo nos reclama una comprensión más amplia y real de la naturaleza de la enseñanza de la Filosofía. Aún a costa de que quede sólo como un principio regulativo de las prácticas educacionales, la noción de continuo nos acerca mejor a un genuino ejercicio de la crítica y la emancipación. Exhibe ante nosotros los supuestos sobre los que se asientan los polos contrapuestos y de esta manera nos obliga a tener conciencia de su incierta posición en las prácticas liberándonos de la presión que cada uno de ellos ejerce al momento de decidir el curso de nuestras acciones y de constituirnos como sujetos.

Cuando la enseñanza de la Filosofía asume la idea de continuo, la clase se torna capaz de pensar el mundo específicamente humano que existe detrás de la verdad. Una clase que se distancia tanto de las verdades recibidas como de la facticidad de las experiencias para encontrar en la experiencia la otra cara de la verdad. Conscientes de la dificultad de estas cuestiones y de la tentación inoperante que suele hallarse a la base de los intentos de conciliación, siempre nos queda la respetuosa advertencia de Homero: *¿Por qué prohibir al cantor que nos deleite cantando como él quiera?* (Odisea, Canto V)

Bibliografía

Adorno, T. W. (1998). *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. Madrid: Morata, Fragmentos 3, 4 y 10

Agamben G.(2009).*Signatura rerum*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Agratti, L. (2000). “Del método socrático al diálogo como contenido procedimental en la enseñanza” en Obiols, G. – Rabossi, E. (Comp.). *La Enseñanza de la Filosofía en debate*. Buenos Aires – Méjico: Novedades educativas.

Ardoino, J. y Mialaret, G. (1993). “La intelección de la complejidad. Hacia una investigación educativa cuidadosa de las prácticas” en Ducoing, P. y Landesmann, M. *Las nuevas formas de investigación en educación*. Méjico: A. de Hidalgo, pp.64-72

Bárcena, B. F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*, Barcelona: Paidós.

Castello, L. – Márcico, C. (2005), *Diccionario etimológico de términos usuales en la praxis docente*. Buenos Aires, Altamira.

Kohan, W. (1996). “Filosofía de la educación. Algunas perspectivas actuales” en *Revista Aula*. Salamanca, Universidad de Salamanca, Vol. 8, pp. 141-151

Larrosa, J. (2003). “Saber y educación” en Houssaye, J. (Comp). Educación y filosofía. Enfoques contemporáneos. Buenos Aires: Eudeba.

Rancière, J. (2003). El maestro ignorante. Barcelona: Alertes