

POLÍTICA DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA*

Mónica Cabrera¹ y Alejandro Cerletti²

ABSTRACT

The illustrated tradition has established, about education questions, a paradoxical aim: to satisfy the ideal of subject's autonomy, and at a time, to be attentive to social need of governability. So Kant express athwart the Friedrich's *dictum*: "think any you want and about all you want, but obey!". The Socrate's example elucidates paradigmatically this conflict and shows the power adscribed to philosophy to dissolve ny instituted order. This article analyses those political's education practies, including in philosophical "scholarization", that contribute to attend the governability's aim.

Keywords: Philosophy, Education, Philosophy of Education.

RESUMEN

Una de las paradojas de la educación concebida por la tradición ilustrada consiste en satisfacer, por una parte el ideal de autonomía del sujeto y, de otra, la necesidad social de que el mismo sea "gobernable". Eso lo expresa Kant en el *dictum* de Federico: "razonad todo lo que queráis y sobre todo lo que queráis, pero iobedeced!". El

* Las ideas de este artículo fueron expuestas por los autores en el IX Congreso Nacional de Filosofía (org. por la Asociación Filosófica de la República Argentina), Universidad de La Plata, La Plata, octubre-noviembre de 1997 y en el XIV Congreso Interamericano de Filosofía y X Congreso Nacional de Filosofía (org. por la Asociación de Filosofía de Mexico), Benemérita Universidad Antónoma de Puebla, Puebla, 1999.

¹ Profesora del Departamento de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

² Profesor del Departamento de Filosofía de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires.

caso Sócrates, como ejemplo paradigmático de este conflicto, muestra el poder de la filosofía para hacer vacilar cualquier orden instituido. El trabajo se propone tematizar la segunda parte de la contraposición: el análisis de las prácticas educativas, de índole política, que al “escolarizar” la filosofía, cumplen con el objetivo de gobernabilidad.

Palabras-clave: Filosofía, Educación, Filosofía de la Educación.

Todo sistema de educación es una forma política de mantener o modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican.

M. Foucault, *El orden del discurso*.

Es necesario que un maestro ponga a sus discípulos en guardia contra él, esto forma parte de su humanidad.

F. Nietzsche, *Aurora*.

Una de las paradojas de la educación concebida por la tradición ilustrada consiste en satisfacer, por una parte el ideal de autonomía del sujeto y, de otra, la necesidad social de que el mismo sea “gobernable”. Esta tensión ya fue expresada por Kant en el *dictum* que le atribuye a Federico: “razonad todo lo que queráis y sobre todo lo que queráis, pero ¡obedeced!”. La enseñanza de la filosofía puede plantearse el desafío de tematizar la segunda parte de esta contraposición porque si se puede razonar “sobre todo” esto incluye también las prácticas que nos convierten en gobernables y sus consecuentes procesos de legitimación. Abordar estas cuestiones prácticas podría situar a un docente ante potenciales conflictos teóricos que involucren decisiones prácticas correlativas. En este trabajo se intentará problematizar, en clave política, el difuso límite entre lo “permitido” y lo “prohibido” decir y hacer en los contextos de la enseñanza filosófica institucionalizados. Se abordarán algunos planteos recurrentes y conflictivos de la enseñanza filosófica (en particular en la escuela media), remarcándose especialmente el hecho de que, en los aspectos centrales, estas cuestiones son casi tan

originarias como la filosofía misma. La figura modélica de Sócrates servirá como punto de partida para pensar la situación actual. Finalmente, se propondrán algunas conclusiones provisionarias.

Autonomía y gobernabilidad

La filosofía occidental tiene un referente fundacional que ha marcado un derrotero que, con múltiples lealtades y herejías, llega hasta nuestros días. El nombre Sócrates bautiza este origen, y también con él comienzan algunas de las alianzas históricas que fueron definiendo la extensión del campo filosófico. La vinculación entre la filosofía y la educación es una de las más tradicionales y polémicas: "Sócrates es el fenómeno pedagógico más formidable en la historia del Occidente", enfatiza Jaeger en su *Paidéia*³. Y no es para menos, la luminosa figura del "primer filósofo" ha llegado casi sin mácula hasta nuestros manuales escolares y desde allí garantiza la pureza del aprendizaje filosófico. Pero, a diferencia de la tranquilidad y el unánime reconocimiento que supone hoy estudiar escolásticamente al viejo Sócrates, el poder político del siglo V a.C. encontró en ese anciano que negaba enseñar la verdad y que reconocía no saber nada, un peligro radical para sus instituciones. Quizás sea aquí donde se inicia el camino de la compleja relación entre la filosofía y el estado, mediada por educación, la enseñanza o la mera difusión. La situación se torna más compleja cuando aquella relación se institucionaliza. En efecto, ¿podría admitirse en un espacio escolar — esto es, el ámbito donde un estado dispone la responsabilidad de la transmisión y reproducción de una cultura y un lazo social — la presencia de quel corruptor de jóvenes, no creyente en los dioses de la *polis* o introductor de nuevas y extrañas divindades, es decir de alguien que cuestiona las tradiciones fundantes de una sociedad? Evidentemente no, pero Sócrates es, al mismo tiempo, el referente máximo de toda filosofía escolarizada. ¿Qué ha ocurrido? La admisión del personaje Sócrates en la escuela tiene un costo muy alto para la filosofía: el completo desvanecimiento de su radicalidad y tenacidad en la disolución de certezas. La didactización del pensamiento

³ Jaeger, W. *Paidéia*. Trad. Castellana (décima reimpresión en un volumen), México: FCE, 1992, p. 403-404.

platónico suele no distinguir entre el Sócrates de los primeros diálogos testimoniales, más bien dialoguista y cuestionador y el otro, más dogmático, que sostiene la teoría de las Ideas y el orden social de la *República*. La presencia de un Sócrates sabio y heroico, modelo de vida, sólo es *administrable* si se elimina cualquier analogía dirigida hacia el presente que problematice los lazos dominantes de la consistencia social. La actitud filosófica radical y cuestionadora será sólo presentada siguiendo una narración o una lectura tutelada, que conjure cualquier peligro. Lo que “le paó” a Sócrates fue una injusticia que la historia ha reparado. El molesto tábano socrático que acuciada al noble caballo se termina transformando en una inocente mariposa que se posa con suavidad sobre nuestros estudiantes.

Es interesante hacer notar que Platón creía que la manera de resolver el conflicto dramático que le había tocado vivir a Sócrates era configurar un Estado a la medida de la filosofía. Esto significaba, a fin de cuentas, que el filósofo fuera gobernante. Para Platón ésta era la garantía de que la *polis* habite la Verdad. Él no advierte que el conflicto entre la actitud filosófica y el orden social, además de ser el marco de la muerte de Sócrates, constituye un origen contingente — pero al mismo tiempo funante — de la filosofía. Toma como su desafío político (y filosófico) la superación de este problema. Una *polis* justa sería la que toleraría a Sócrates filosofando. En el pensamiento platónico la filosofía, si bien ha de ser también un modo de vida, ya no es una actitud interrogativa radical sino fundamentalmente una doctrina, algo enseñable y *disponible como un conocimiento que se puede administrar*. Cuesta bastante, haciendo un ejercicio imaginativo, concebir a Sócrates en la *República*, es decir convertido en funcionario: el rey-filósofo que tiene respuestas para todo porque tiene el conocimiento de los fundamentos últimos. En esta tarea de arbitrar, medir, juzgar, etc. se ubican, en este siglo, las pretensiones de quienes colocan al filósofo como “guardián de la casa del ser”, eventual juez de la cientificidad de todas las teorías o supervisor de todos los demás saberes.

Desde una perspectiva distinta la modernidad aporta un nuevo punto de vista al problema. ¿Cómo intentaba resolver Kant esta dicotomía entre la autonomía de los sujetos *ilustrados* y la necesidad de gobernar para los procesos de socialización? Lo recordamos:

introducía la distinción entre el *uso público* y el *uso privado* de la razón. “Entiendo por uso público aquel que, en calidad de *maestro* se puede hacer de la propia razón ante el gran público del mundo de lectores. Por uso privado entiendo el que *ese mismo personaje* puede hacer en su calidad de funcionario”⁴. O sea, para Kant, el uso público no debía tener límites y el uso privado sí, ya que “existen empresas de interés público en las que es necesario cierto automatismo para (...) poder ser dirigidos por el gobierno hacia los fines públicos. En estos casos no cabe razonar, sino que haya que obedecer”⁵.

El texto de Kant hace referencia al educador en general, al clérigo especialmente, al militar. Ahora bien, al filósofo docente ¿le cabría también este desdoblamiento? Probablemente sí. En el afán por establecer “ámbitos de incumbencia” (tipos de razón: pura teórica y pura práctica; perspectivas del objeto: fenómeno y cosa en sí; tipo de saber: conocer y pensar), es decir, *procedimientos que limiten y al mismo tiempo legitimen*, Kant encontraba el inconveniente que se podría suscitar si se razona cuando se debe obedecer, y entonces colocaba el límite allí donde se hace necesario que el sujeto *ilustrado*, más que razonar, actuara con docilidad.

Ahora bien cuando Kant se preguntaba si la suya era una época *ilustrada*, respondía que no todavía, pero que sí era una época de *ilustración*. en este sentido, la Ilustración no era pensada como un estado alcanzado sino como una actividad progresiva cuyo logro era superar los obstáculos que impidieran servirse de la propia razón, es decir ejercerla sin tutelas. Pero este objetivo Kant lo circunscribía sobre todo al ámbito de las llamadas “cuestiones de consciencia” (fundamentalmente a la religión). Según Kant un gobierno equivocaría su misión si impidiera “artificialmente” este movimiento de ilustración, ya que en un régimen de libertad “nada se debe temer por la tranquilidad pública y la unidad del bien común”⁶.

⁴ Kant, I. ¿Qué es la ilustración? (1784), en *Filosofía de la Historia*, prologo y traducción cast. de Eugenio Imaz, México: El Colegio de México, 1941, pp. 28-9. El subrayado nos pertenece.

⁵ *Ibidem*.

⁶ *Idem*, p. 36.

La filosofía escolarizada: circulación de saberes y condicionamientos

La filosofía escolarizada se hace efectiva a partir de una particular combinación de elementos. Podemos referir, entre ellos, la repetición de prácticas ritualizadas (formatos tradicionales de “clases” o cursos — por lo general, con una carga horaria mínima — en el interior de una propuesta de instrucción formal múltiple y fragmentada); la utilización de ciertos materiales y recursos didácticos (libros de filosofía, manuales, en algunos casos vídeos, textos no filosóficos, etc); la imposición de un cierto número de reglas (disposición de tiempos y espacios reglamentados eternamente, programas o *curricula* oficiales, resoluciones ministeriales, etc); y también su relación con el “mundo” (que plantea un variado campo de necesidades y requerimientos culturales, sociales, políticos, exigencias del mercado laboral, etc).

Este horizonte define las posibilidades de éxito de la actividad del profesor de filosofía y el destino de su curso. Pero podría asimismo plantearse si los tiempos y los condicionamientos estructurales que ofrece hoy la institución escolar son compatibles con los tiempos y las condiciones que requeriría un curso *filosófico*, es decir aquel en que tendría lugar la promoción del pensamiento crítico y creativo. ¿Es legítimo cuestionarse esto? ¿Puede la filosofía regir sus propias condiciones de posibilidad de enseñanza? ¿Es posible quebrar o eludir el marco de prescripciones institucionales en nombre de la libertad de pensar? Cualquier intento de aproximación a una resolución de estas cuestiones debe tener presente, a nuestro criterio, los diversos procedimientos que autorizan o limitan la circulación de la filosofía por las aulas de nuestras escuelas.

Consideraremos, en términos de Foucault, “un cierto número de procedimientos, que tienen por función [en este caso, respecto del discurso filosófico] conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad”⁷. Estos procedimientos conforman líneas reguladoras que no son

⁷ Foucault, M. *El orden del discurso* (lección inaugural en el Collège de France, pronunciada el 2 de diciembre de 1970), trad. cast., Barcelona: Tusquets, 1993, p. 11.

excluyentes, ni exclusivas, ya que por lo general suelen complementarse, superponerse u operar conjuntamente. Con el objeto de identificarlos y presentarlos con claridad, los agruparemos en grandes áreas, privilegiando en cada una de ellas distintas perspectivas. Consideraremos entonces:

1. El comentario y la repetición "didactizada" (la transposición escolar de la filosofía).
2. La regulación institucional.
3. Los requerimientos normalizadores de la socialización⁸.

1. *El comentario y la repetición "didactizada" (la transposición escolar de la filosofía)*. Hay en la enseñanza habitual de la filosofía un variado marco de contenidos que han sido, en diversos momentos de la historia de la disciplina, notables actos de pensamiento crítico y creador, pero que con el tiempo y las formas de transmisión más o menos repetitivas se fueron transformando en simples comentarios informativos, que transitan sin pena ni gloria por manuales y programas. Un caso paradigmático lo encontramos con la usual y reiterada referencia a los "orígenes" de la filosofía como recurso didáctico⁹. La presentación escolarizada, abonada por los manuales más conocidos, de aquello que debería nada menos que motivar el filosofar (el asombro, la duda, las situaciones límite), presentado como una mera información, lejos de recrear el impulso originario hacia la filosofía, termina resultando un dato más, entre otros, que tendrá que recordarse fatigosamente. Es posible encontrar muchos ejemplos más,

⁸ Hemos identificado otros procedimientos, susceptibles de ser analizados de manera independiente (4. la voluntad de neutralidad del profesor y la aneutralización de la radicalidad filosófica, 5. la influencia prescriptiva, y legitimadora de saberes, de los manuales y los libros de texto, 6. la implementación del currículo "real", 7. las consecuencias pedagógicas de la formación docente y la iniciativa del profesor, en la problematización filosófica). En este trabajo, hemos incluido parcialmente algunos aspectos de estos procedimientos.

⁹ El tratamiento escolar de los "orígenes" de la filosofía ha canonizado la clásica presentación de K. Jaspers: "Los orígenes de la filosofía", en *La filosofía*, trad. Cast., Buenos Aires: FCE, 1978, pp. 15-23. Para una revisión crítica de este tema véase: Cerletti, A. A. & Kowan, W. O. "Los 'orígenes' de la filosofía", en *La filosofía en la escuela. Caminos para pensar su sentido*, Buenos Aires: La UBA y los Profesores? Oficina Publicaciones del CBC, 1996, pp. 57-72. Trad. Port. *A filosofia no ensino médio*, Brasília: Editora da UnB, 1998, pp.53-70.

pero en todos los casos se extraerá una consecuencia similar: entre recibir información filosófica y actividad filosófica propiamente dicha — o más aún, la *actitud* filosófica — no hay ninguna conexión necesaria.

Por cierto, es común encontrar entre los objetivos explícitos más destacados de los cursos de filosofía la promoción de la actitud reflexiva y del pensamiento crítico, por sobre la acumulación de información sobre sistema u obras filosóficas. Pero hay también en muchos profesores un sentimiento colectivo, inducido quizás por algunos de los objetivos tradicionales de la escuela secundaria (promover la cultura general y preparar para los estudios superiores), por el que se considera que hay un núcleo clásico que no puede dejar de comunicarse. De acuerdo con esto, un estudiante debería “conocer”, por lo menos, un piso mínimo de historia de la filosofía (Sócrates/Platón, Aristóteles, Kant y algunos filósofos más, y también ciertos problemas clásicos de gnoseología, ética, lógica, etc). Esta herencia academicista suele generar en los profesores una culpa velada, por incumplimiento, que nunca acaba de disiparse, ya que en el tiempo y las condiciones de aula que se disponen habitualmente es posible lograr una comprensión crítica, de manera mínimamente satisfactoria, de la obra de tantos y tan diversos pensadores o temáticas. En esta perspectiva, aquellos filósofos notables rara vez terminan siendo disparadores de alguna inquietud filosófica en los alumnos.

2. *la regulación institucional.* Cualquier decisión en la elección de ciertas temáticas y autores supone, por cierto, la postergación o la exclusión de otros. Un primer análisis de estos recortes suele ubicar la justificación que implica una decisión tal a la incumbencia de los programas oficiales y el marco institucional vigente. Estos operan, al mismo tiempo, como garantes y legitimadores de un cierto cuerpo de saberes y acciones¹⁰.

¹⁰ Cf. Apple, M. W. *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*, trad. Cast., Barcelona: Paidós, 1996. Diversas corrientes de investigación sociológica sobre los procesos educativos han apuntado a poner de manifiesto aquellas influencias, resaltando la función política que ejerce el sistema educativo al reproducir las condiciones culturales y sociales dominantes, a través de la legitimación de ciertos saberes y prácticas, y la interdicción de otros, en nombre de un interés cultural común y una aparente neutralidad ideológica: lo que es hegemónico (en el sentido de Gramsci) se muestra como normalidad.

Si bien existen mecanismos formales que autorizan la circulación de algunos contenidos y la restricción de otros, haya formas más sutiles y no tan visibles de censura y limitación. Este panorama de influencias va desde las tradiciones en la formación docente, que constituyen verdaderas “configuraciones de pensamiento y acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo en cuanto están *institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos*”¹¹, hasta el uso que se da a los manuales o libros de texto. Si bien es cierto que estos últimos pueden cumplir una función parcialmente liberadora, llevando información donde falta u organizando un cuerpo de conocimientos, también — y por lo general — han cumplido y cumplen una función reguladora y prescriptiva que delimita el horizonte de las posibilidades de acción¹². A través de los libros de texto circulan saberes legitimados, ¿pero cómo? Esto lleva a poner atención en las políticas editoriales, sus criterios de selección de autores y su vinculación con las necesidades económicas del mercado editorial¹³.

Instalar en la escuela un lugar para la filosofía supone bordear los límites de la normalidad institucional. La enseñanza de la filosofía (como parte de la enseñanza formal) es organizada por el Estado y es

¹¹ Davini, M. C. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires: Paidós, 1995, p. 20.

¹² A la luz de los resultados de una encuesta realizada a profesores de filosofía en la Argentina por el *Programa para el mejoramiento de la enseñanza de la Filosofía* (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires) se puede apreciar que los filósofos más estudiados (fundamentalmente clásicos y casi ninguno contemporáneo) son los que aparecen en los manuales escolares de mayor venta. Véase: VV.AA. *La enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria. Aportes para un diagnóstico*, Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), Serie Extensión Universitaria, n° 7, 1997.

¹³ Véase al respecto: Agratti, L. Cerletti, A. A. “Los manuales de filosofía hoy: entre la enseñanza filosófica y el interés editorial”, trabajo leído en las VI Jornadas Nacionales sobre Enseñanza de la Filosofía, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Departamento de Filosofía), Universidad Nacional de La Plata, octubre 1999.

confiada a profesores que son, también, servidores del Estado¹⁴. En este sentido adquieren una responsabilidad institucional en pos del mantenimiento del *orden*, ya que, en última instancia, les corresponderá a ellos poner los límites de la manifestación permitida del pensamiento crítico, es decir, deberán conjurar — en tanto responsables institucionales — los poderes y los peligros que supone la circulación del discurso filosófico y el eventual surgimiento de lo aleatorio. Y esto, para un profesor de filosofía, no es un condicionamiento menor teniendo en cuenta que, además, la institucionalización de la filosofía, sobre todo en la enseñanza media está identificada con la filosofía académica y disciplinaria.

3. *Los requerimientos normalizadores de la socialización.* El diálogo que se abre en un curso filosófico no es sólo con los alumnos, sino también con sus padres, con la institución y con las tradiciones dominantes. A la circulación de la racionalidad filosófica se le ponen, entonces, diversos límites que la fuerzan a una circulación restringida. Podría afirmarse que esto es así para cualquier saber o discurso que pretende una inserción formal en cualquier aparato de estado, pero en el caso de la filosofía la cuestión es más compleja, ya que históricamente se há presentado — y a esto hemos apelado en el presente trabajo — como una forma del pensar radical, es decir como una búsqueda y exploración tenaz y constante de las causas, los supuestos, las condiciones de posibilidad o los fundamentos de las afirmaciones y acciones que constituyen saberes y prácticas.

Para Foucault, la educación, a través del discurso pedagógico, constituye un aspecto clave en los dispositivos de disciplinamiento y normalización¹⁵. En virtud de esto, el docente de filosofía se encuentra

¹⁴ Cf. Derrida, J. "Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente", en Grisoni, D. *Políticas de la filosofía*, trad. Cast., México: FCE, 1982, pp. 57-108.

¹⁵ Foucault piensa la noción de sujeto con un doble sentido. Por un lado el sujeto es el "producto de "la sujeción a procedimientos de individuación y identificación propios del orden social moderno. Y, por outro lado, conserva también la intensidad de la ilustración de sujeto como portador de soberanía, como racional y autónomo. Sospechando de la unilaterialidad del segundo aspecto, hace un análisis pormenorizado de estas prácticas de disciplinamiento de las multitudes, tal como aparecen a fines del siglo pasado, intentando vincularlas con los discursos que

en una situación de tensión entre la demanda social institucional de cumplir con el objetivo “político” de la enseñanza y la pretensión a la que la práctica filosófica no debería renunciar, que es la de formar personas con actitud crítica capaces de “desnaturalizar” el orden social. Una recaída habitual de esta tensión suele darse a partir de la pretensión de “neutralidad” teórica o política (el corrimiento imaginativo de sujeto que habla). La neutralidad aparecería como una garantía en cuanto a que lo que ahí se diga no va a suponer consecuencias prácticas peligrosas o conflictivas. Pero la neutralidad tampoco es inocente: define implícitamente lo que es moralmente aceptable, aquello, en definitiva, con lo que no se puede estar en desacuerdo. Este movimiento impone, bajo la forma de la legitimación del consenso, el reaseguro del orden.

Los límites políticos

Las llamadas teorías reproductivistas en educación, desde sus distintas perspectivas, han hecho particular hincapié en las grandes dificultades que existen para que la educación institucionalizada pueda eludir las redes de la hegemonía estatal, en tanto reproducción de una arbitrariedad cultural (Bordieu-Passeron) o bien de desigualdades sociales (Althusser, Baudelot y Establet, Bowles y Gintis, etc). Pero no sólo está en juego la transmisión de un particular “estado de cosas”. Queda oculto que la educación (o mejor, la “pedagogía”) es una operación constitutiva, en rigor, productora de personas. Existe una creencia arraigada de que las prácticas educativas son meras “mediadoras” donde se disponen los “recursos” para favorecer el “desarrollo” de los individuos. El papel productivo de la pedagogía en la fabricación activa de los individuos queda sistemáticamente elidido¹⁶.

legitiman esas prácticas de control: las ciencias humanas, las que constituyen al hombre “normal”. Este sentido del concepto de disciplina orientado a la gobernabilidad ya está presente en Hobbes (*De Cive*, volumen I): “los hombres sólo pueden convertirse en sujetos políticos *ex disciplina*”. Tanto aquí como en el *Leviatán* la educación no oculta su objetivo de convertir a los súbditos en gobernables, es decir, asegurar la obediencia al pacto.

¹⁶ Véase Larrosa, J. “Tecnologías del yo y educación”, en *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid: La Piqueta, 1995, pp. 257-329.

El aporte de Foucault consiste en remarcar este aspecto productivo en la constitución de subjetividades. Muestra cómo la persona humana se fabrica en el interior de ciertos aparatos (pedagógicos, terapéuticos, etc) de subjetivación. Una cultura incluye los dispositivos para la formación de sus miembros como sujetos (como seres dotados de ciertas modalidades de experiencia de sí). Es como si la educación, además de construir y transmitir una experiencia “objetiva” del mundo exterior, construyera y transmitiera también la experiencia que las personas tienen de sí mismas y de los otros como “sujetos”. Pero para Foucault, el trabajo de un intelectual — nosotros lo extendemos al del filósofo-profesor — “no consiste en modelar la voluntad política de los demás; estriba más bien en cuestionar, a través de los análisis que lleva a cabo en terrenos que le son propios, las evidencias y los postulados, en sacudir los hábitos, las formas de actuar y de pensar, en disipar las familiaridades admitidas, en retomar la medida de las reglas y de las instituciones y a partir de esta re-problematización (en la que desarrolla su oficio específico de intelectual) particular en la formación de una voluntad política (en la que tiene la posibilidad de desempeñar su papel de ciudadano)”¹⁷. Ahora bien, esta actitud, propia de la filosofía, de cuestionar lo incuestionado, de pensar lo impensado, de lo que está bien o mal, presenta una dificultad casi infranqueable: ¿cómo es posible, en última instancia, evitar hacer pasar lo hegemónico como natural y normal?, ya que lo habitual no es que simplemente se desee que se acepte lo hegemónico, sino que se lo haga libremente. Entonces ¿cómo no esencializar una particular configuración histórica?

En última instancia, lo que marcará un “piso mínimo” de lo que es incuestionable (lo que “la sociedad”, a través de sus instituciones, supondría que debe preservar para su funcionamiento) señalará un límite para la intervención filosófica. Será conveniente que el docente de filosofía, si además mantiene una actitud de aficionado a la filosofía esté dispuesto a revisar y a hacer explícitos, por lo menos hasta donde los conoce, las creencias y/o principios que él mismo sostiene y hasta

¹⁷ Foucault, M. “El interés por la verdad” (opiniones de Foucault recogidas por François Ewald en *Magazine Littéraire*, 207 (mayo 1984), pp. 18-23), en Michel Foucault: *Saber y verdad*, trad. Cast., Madrid: La Piqueta, 1985, p. 239.

dónde puede acercarse a cuestionar el piso mínimo. Para intentar mantener la sospecha con respecto a lo incuestionable podemos volver al caso Sócrates y mirar desde ahí la historia de la filosofía como un permanente ejercicio para convertir en falibles creencias y actitudes que en otros momentos se consideraron “fundantes”.

Un camino abierto (perspectivas)

La intención de hacer visibles los procedimientos que enmarcan la práctica de la filosofía en las aulas es *sensibilizar* la actitud del docente filósofo con respecto “a las múltiples coacciones, imposiciones, controles y jerarquías que aparecen en el surgimiento y funcionamiento de los sistemas prácticos, para que vayan más allá de donde han ido en la destrascendentalización de las concepciones de la razón y la verdad, lo bueno y lo justo, la libertad y la subjetividad”¹⁸.

Esta sensibilización no pretende, por supuesto eliminar los juegos de poder, que en realidad son coextensivos de las relaciones sociales, sino, más acotadamente, evitar, en la medida de lo posible, los efectos de dominación que estos procedimientos ejercen sobre la práctica docente filosófica.

Difícilmente la filosofía así entendida pueda dejar de ocupar en la escuela un lugar paradójico. Por un lado, se estimula la formación de estudiantes autónomos, críticos y creativos, pero, pro outro, se los encauza en el pensar y el hacer. ¿Qué es lo que marcará los límites de la crítica? ¿Inculcar ciertos valores básicos? ¿Instruir en la comprensión de la necesidad de tener que aceptar ciertos valores básicos o comunes? ¿Significa hacer que lo hegemónico sea aceptado como natural? En definitiva ¿qué es lo que puede (¿debe?) someter a discusión? ¿cuál es lo punto en donde la filosofía cede ante la necesidad de socialización? Estas cuestiones son de una importancia capital y las respuestas que se den a estos interrogantes (aunque no se los plantee explícitamente) van a definir el perfil del filósofo-docente y su relación con la práctica institucional.

¹⁸ Mc. Carthy, Th. *Filosofía y Teoría Crítica en los EE. UU.: Foucault y la Escuela de Francofort*, en Isegoría, 1 (mayo 1990).

El profesor funcionario (o “técnico”) se puede abandonar con tranquilidad a la filosofía cuando consigue transformarla en algo inofensivo, cuando logra conjurar sus peligros. Debe entonces estar siempre alerta para homogeneizar cualquier ruido, para normalizar un eventual exceso o para apaciguar un exabrupto. Pero esta pretensión totalitaria es, por cierto, ilusoria. Nunca se podrá clausurar la posibilidad de que surja lo aleatorio, o irrumpa lo inesperado. Aquí vuelve a tomar cuerpo la idea de que la filosofía debe (¿puede?) mantener la pregunta abierta. Y esto, lo sabemos, tiene sus riesgos. Si enseñar filosofía es, como creemos, algo más que informar sobre ciertos aspectos de su historia; si supone ir un poco más allá de la comprensión de la obra de algunos filósofos; si implica transmitir una inquietud constante y una actitud frente al mundo, problematizadora y tenaz, entonces convendremos que decidir dónde se detiene la pregunta es una cuestión tanto filosófica como política. Porque se toca el límite de lo que es posible hacer en una institución. La muerte del viejo Sócrates representa algo más que una anécdota dramática (aunque hoy, ya casi simpática) de la filosofía “didactizada”.