

Elementos para una reflexión sobre

«La interrogación

en la enseñanza de la filosofía en secundaria»



EDGAR TORRES CÁRDENAS

PROFESOR ESCUELA DE FILOSOFÍA
U.P.T.C.

Empezaré presentando mis agradecimientos a los organizadores de este evento por la deferencia que ha tenido al invitarme a compartir las inquietudes relacionadas con la enseñanza de la Filosofía. Puesto que hoy ya no podemos siquiera compartir con Hegel las palabras con las cuales daba inicio a su curso de lógica de 1808: **No goza la filosofía como gozan otras ciencias de poder presuponer sus objetos como inmediatamente dados por la representación, y como ya admitido, en el punto de partida y en su curso sucesivo, el método de sus investigaciones¹**, quienes no podemos vivir sin ella y vemos amenazado el espacio del pensar no podemos menos que saludar con un estrecho abrazo a los que consagran su esfuerzo a renovar los hilos y las redes que hacen posible continuar interactuando en el espacio de la filosofía. De ellos depende que no claudique esta actitud tozu-

da, este intento tenaz por ubicarse más allá de la evidencia y de los intereses cotidianos de la supervivencia. De su capacidad para ejecutar los datos de la «imaginación inútil» depende que los criterios inmediatos de «utilidad» no nos devoren; que la opción para mirar el mundo desde el otro lado del espejo no sea un simple rezago de la historia; que los hijos del ocio y de la angustia tengamos aún la oportunidad para la huella.

A los docentes de filosofía, que son los sujetos del evento, y a los estudiantes presentes en este recinto, deseo presentarles el humilde agradecimiento por su asistencia y mi invitación para compartir una de las más acuciosas inquietudes de un proyecto de investigación financiando por mi Universidad para evaluar, etnográficamente, la enseñanza de la filosofía en los establecimientos de educación básica del departamento de Boyacá.

1. CONSIDERACION SOBRE LA CALIDAD DE LA EDUCACION EN LA FILOSOFIA

Para entrar en materia, es necesario hacer dos precisiones. La primera tiene que ver con el espacio temático o línea de investigación dentro de la cual se inscriben estas indagaciones, por cuanto allí se configura la perspectiva desde la cual habré de referirme al asunto de la enseñanza de la filosofía: la calidad de la educación. Sin tal precisión, una ambigüedad presidiría estas palabras. Parecería que todos entendemos la enseñanza de la filosofía como el tratamiento de unos problemas definidos y claros y se perderían de vista las diferentes problemáticas, formaciones e intereses que se despliegan en el aula filosófica. Debo subrayar que, si la investigación se hizo necesaria, fue precisamente porque no hay identidad en ninguno de esos tres aspectos. No hay identidad en cuanto a ellos, y tal vez no sea deseable. Pero, en todo caso, la constatación de esas diferencias conduce a la sospecha en cuanto a la calidad educativa porque, cuando cada uno asume la filosofía conforme a sus angustias y expectativas, quedan en entredicho las condiciones para saber si hablamos de la misma cosa.

1.1 DIFICULTADES DEL DISCURSO SOBRE LA CALIDAD DE LA EDUCACION

Nada es más incierto que hablar sobre la calidad de la educación. En este terreno, cada quien juzga según sus intereses. Y no parece posible unificar los criterios.

Por ello la UNESCO, en 1989, seleccionó un grupo de especialistas de renombre mundial y trató con ellos una investigación a fin de rastrear los diversos ángulos desde donde se habla y se ha hablado de «calidad de la educación», y proponer el mínimo de condiciones que permitan juzgarla de la misma forma en todos los países y frente a todos los aspectos. Pero los resultados no fueron alentadores. Se propusieron cuatro criterios:



- a) La conformidad de la educación con los contenidos programáticos; pero como ellos no son universales ni se puede aspirar a que lo sean, este criterio es sólo funcional a los administradores de los diversos ministerios de educación que deben garantizar -entre otras cosas- la homogeneidad y la continuidad de la estructura educativa en sus propios países.
- b) La conformidad con los intereses de los padres de familia; pero este criterio no es funcional porque ellos carecen de una visión de conjunto que permita que la educación explore, como debe ser, nuevos horizontes para las nuevas generaciones.
- c) La capacidad para insertar a los educadores en la estructura productiva. Dada la diversidad cultural y de las estructuras productivas, no parece deseable que la educación asuma la función de homogeneizar al universo entero bajo el mismo régimen de privilegios y carencias, y de relaciones de producción y consumo, porque eso significaría hacer de la educación un sometimiento y no de liberación.
- d) La coherencia de la educación con el proyecto social de cada país o región; pero en cuanto no son posibles los proyectos sociales homogéneos porque las sociedades son

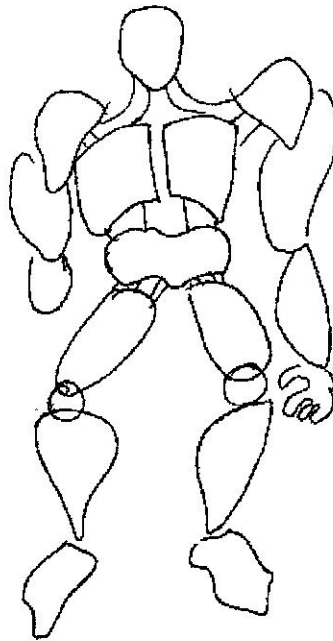
policlasistas e internamente diferenciadas, este criterio no resulta posible en la objetividad que él mismo se propone.

En la filosofía, hay que recurrir a criterios conformes a su propia naturaleza. O, dicho de otra manera: en filosofía dependen de lo que sea la filosofía misma. Pero esto tampoco resulta, porque el ejercicio filosófico es diferenciado a través de la historia, la cultura y los hombres más sobresalientes que han dedicado a ella sus mejores esfuerzos. Si aquí hubiese alguna alternativa, esta residiría en algún tipo de condiciones de posibilidad que, no siendo empíricas, permitiesen, sin embargo, que cada época, cada cultura y cada quien tuviese una expresión empírica diferente.

1.2 POSIBILIDAD DEL INTERES EMANCIPATORIO COMO CRITERIO DE CALIDAD DE LA EDUCACION EN FILOSOFIA

Habermas parece haber abordado el asunto en un artículo de 1966, titulado **Conocimiento e Interés**. En él, siguiendo críticamente a Husserl y a Horkheimer, señala que los objetos de conocimiento se constituyen como proyectos orgánicos de los intereses de la razón.

Con algún detalle explica que para tres tipos de saberes corresponderían tres tipos de intereses racionales específicos. **Los saberes empíricos analíticos** constituirían sus objetos de conformidad con el interés técnico instrumental de la razón cuya



característica primordial reside en la necesidad de dominio técnico y predicción de la acción. **Los saberes práctico sociales** los constituirían según el interés hermenéutico cuya característica responde a necesidades de solidaridad y pertinencia conforme a los cuales, los individuos constituyen unidades sociales de cierta homogeneidad que garantiza la continuidad de la cultura y de los ordenamientos sociales. **Los saberes críticos**, dentro de los cuales la filosofía tendría una significación preponderante, constituirían sus objetos de con-

formidad con el interés emancipatorio, cuya característica reside en la necesidad de ampliar los horizontes de la acción y del conocimiento más allá de las borrosas fronteras donde los inscriben las jerarquías y las exigencias del ordenamiento establecido tanto en la acción pública como en las representaciones ideales de la colectividad.

Ciertamente, Habermas no retoma el asunto con la misma nitidez en un libro posterior que lleva el mismo título de **Conocimiento e Interés**. Y en su obra más reciente amplía su consideración sobre los tipos de saberes sin que haya una referencia clara a los intereses de la razón como constituyentes de los objetos de saber. Pero es indudable que la idea se mantiene en el espíritu de su **Teoría de la Acción Comunicativa** como la condición subterránea de los tres presupuestos de la interacción social propuesta: sinceridad, honestidad y Sea como fuere, esas apreciaciones abren la posibilidad para considerar una homogeneidad en la condición de la filosofía; homoge-

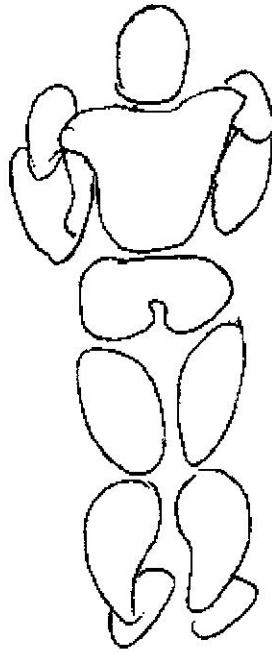
neidad que es aún más fuerte que las diferencias doctrinarias en las cuales se expresan las diversas épocas y filósofos. Y, por consecuencia, constituye una opción para examinar la calidad de la educación en el aula filosófica.

1.3 DIFERENCIA ENTRE INTERES RACIONAL EMANCIPATORIO Y DISCURSO IDEOLOGICO SOBRE LA EMANCIPACION

Podríamos acogernos a las directrices trazadas por un trabajo de postgrado realizado en el Colegio Departamental «Monseñor Abdon López Ayala», del municipio de Gachetá por Fanny Yolanda Barrantes y Luisa Clemencia Reyes, bajo la dirección del doctor Carlos Eduardo Vasco.

Pero, apoyadas en el Documento de Puebla, sus autoras consideran que «El mundo tiene un orden injusto pero la juventud está llamada a una responsabilidad histórica para superar la situación de injusticia construyendo un mundo más justo, humano y habitable, que no se cierre en si mismo, sino que se abra a la fraternidad universal»².

Y con esta elección caen en su primer desacierto: colocan a la filosofía bajo el interés hermenéutico de los saberes práctico sociales. No se puede caer en la simplicidad de identificar el interés emancipatorio de la razón con el práctico de una unidad social cohesionada bajo el signo de la justicia y la fraternidad universal para emanciparnos



de la situación de injusticia reinante en la actualidad. La justificación termina de la siguiente manera, y aquí se puede observar aún con mayor intensidad la confusión entre los intereses práctico hermenéuticos y los emancipatorios, como un efecto de la simplicidad frente a la enunciación.

La contextualización del «hecho educativo» objeto de investigación [las clases de filosofía] permite identificarlo como una tarea pedagógica que forme parte de un proceso más amplio, el

proceso de liberación de América Latina y del proceso total de creación de una sociedad diferente al proyecto social vigente.

No puedo terminar esta referencia a la investigación en cuestión sin una reflexión a propósito de algunos elementos que se explicitan en la formulación del problema, lo cual me permite ubicar la relación entre el interés emancipatorio como criterio lógico y metodológico de la filosofía y los criterios de calidad de la educación en el aula filosófica. El problema se define en estos términos: las clases de filosofía modifican, hacia los intereses emancipatorios, la escala de intereses en los alumnos de grado undécimo del Colegio Departamental «Monseñor Abdón López Ayala», del municipio de Gachetá.

Se destaca en esta formulación la idea según la cual la clase de filosofía debe orientar las actitudes, comportamientos e ideas de los estudiantes de grado undécimo hacia los intereses emancipato-

rios. La formulación habermasiana es al contrario: el interés emancipatorio articula las reglas lógicas y metodológicas de los saberes críticos, entre los cuales se cuenta la filosofía. Este equívoco conduce a la idea de una aula filosófica comprometida con el interés inmediato de la liberación latinoamericana por causas económicas, políticas y morales, lo cual invoca al saber crítico de la filosofía a comprometerse como fuente de las razones de la vida colectiva para estrechar los lazos de solidaridad en el interior de la comunidad. En esta perspectiva, el interés emancipatorio se entiende como interés empírico de la experiencia privada.

1.4 EL INTERES EMANCIPATORIO Y LA CONSTRUCCION DE LOS DISCURSOS EN AULA FILOSOFICA

Para que, a un mismo tiempo, podamos reponer la perspectiva habermasiana y centrar el interés emancipatorio de la razón como criterio de calidad en la educación en filosofía hay que considerarlo como principio articulante de las reglas lógicas y metodológicas que se median a través de la composición del discurso y se expresa en la realidad del debate ideológico a través de un orden categorial y una composición racional-argumentativa. Su función es disolvente de las ideas dominantes en cualquier contexto como oposición permanente a conformaciones ideológicas definitivas. Esto tiene que ver con la formación en una cultura del debate y confrontación de las ideas; con la interrogación sobre el sentido de los discursos; y, finalmente, con la formación en la argumentación entendida como constitución en medio de un universo intelectual de opciones inestables.

El interés emancipatorio tiene muy poco que ver con la profesión, agitación o propaganda de unas ideas de emancipación concebidas por fuera del ejercicio crítico de la filosofía. Este criterio de calidad implica la circulación del texto y el ejercicio de la interrogación y del esfuerzo argumentativo. Con ello estamos de regreso al punto de partida. Si he de referirme a la interrogación en la enseñanza en secundaria habrá de ser en cuanto ella, es decir, su circulación en el aula es una necesidad primordial a los requisitos de una educación de calidad en filosofía.

2. CONSIDERACION SOBRE EL METODO ETNOGRAFICO

La segunda se refiere el método de la investigación. Esta precisión es necesaria porque es el método etnográfico el que constituye «la interrogación» como referente discursivo de mi conferencia. Sin algún detalle de esas particularidades, correría el riesgo de generar en el auditorio expectativas trascendentales, tanto en el campo de la lingüística como en el de la filosofía, propiamente hablando, que esta intervención no tiene intenciones de abordar.

2.1 EL APORTE ETNOGRAFICO DE LEWIS COMO DIMENSIONAMIENTO SOCIAL DE LA INVESTIGACION CIENTIFICA EN ANTROPOLOGIA

El antropólogo norteamericano Oscar Lewis publicó a finales de la década de 1950 una serie de trabajos suyos en los que recogía la memoria de varios años de convivencia con familias mejicanas, tanto en la ciudad de México como en otras poblaciones del país. Sus libros **Los hijos de Sán-**

chez y **Antropología de la pobreza** constituyeron tanto un boom publicitario, como un motivo de debate alrededor de la pertinencia de su método investigativo y de presentación de las conclusiones. Se discutió el hecho de evadir las responsabilidades de un informe técnico con su consabida presentación de marcos teóricos, instrumentos de recolección de información, organización e interpretación de datos, etc. Muchos círculos de intelectuales le reprocharon la «simpleza» del carácter narrativo y literario en las que se condensan miles de horas de grabación no dirigida.

En todo caso, su trabajo y sus libros marcaron una pauta muy importante para la investigación social científica: la publicación rebasó el interés de los círculos especializados y se dimensionó como espejo de una situación patética de desintegración y reconstrucción de la vida social que se desenvuelve en los niveles cotidianos de absoluta superficialidad.

2.2 LA INTERVENCION ETNOGRAFICA DE PAULO FREIRE

El más conocido de los trabajos etnográficos en educación es Paulo Freire. Este educador brasileño, dedicado al trabajo con campesinos adultos, dedica buena parte de su esfuerzo a diferenciar entre el servicio estatal de extensión educativa y

su propuesta de educación liberadora³. Esta última consiste en una intervención en el universo ideológico de los trabajadores, que propicie el espacio para que en su conciencia puedan

aparecer las representaciones y los discursos que ellos mismos construyen sobre sus condiciones de existencia y opresión. Que propicie, igualmente, el desarrollo de sus capacidades organizativas y movilizadoras en orden a construir un mundo libre de todas las formas de explotación económica, opresión política y sometimiento intelectual. No se trata de la utilización de la educación como un espacio para el proselitismo de ciertas doctrinas preconcebidas. Es la promoción de los receptores pasivos de la educación al carácter de sujetos de su propia experiencia histórica.

Al final de la década de 1960 y toda la década del 70, Latinoamérica entera se sintió rondada por su experiencia educativa. En Chile el método IAP - Investigación Acción Participativa- constituyó una de las principales formas de apoyo al proceso de construcción de la frustrada experiencia socialista de Allende. En Colombia, Orlando Fals Borda promovió toda una generación de investigadores ligados a las luchas campesinas, y su mejor elaboración se encuentra en su libro **Ciencia Propia y Colonialismo Intelectual**, pero su trabajo teórico es, fundamentalmente, la promoción de los principios de la Investigación-Acción en el aula de clase y en la práctica investigativa con sus amigos y estudiantes.

2.3 ALFREDO MOLANO Y EL DISCURSO DE LA TRAFUGA COLONIZADORA EN LOS LIMITES DE LA SELVA

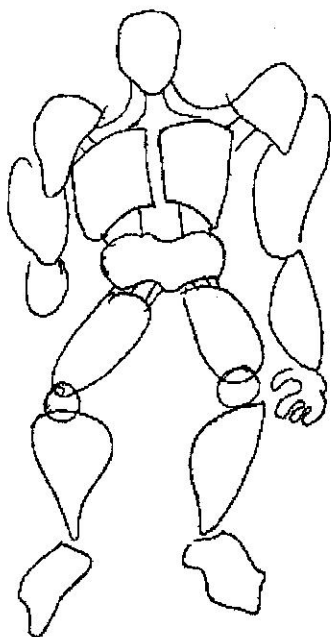
Las mejores consideraciones sobre las investigaciones etnográficas se han vertido sobre los trabajos del sociólogo Alfredo Molano⁴, investigador de la Universidad Nacional de Colombia.

A través de muchos años, con miles de kilóme-



tros recorridos por las fronteras de la colonización en Colombia, y con cientos de entrevistas y miles de horas de grabación dirigida, Molano ha permitido que los hombres y mujeres que sobrevivieron al exterminio político del Frente Nacional, construyendo en su huída las formas de organización y producción de la reciente colonización de las fronteras de la selva oriental del país, se reconozcan en su condición de agentes de la vida social, dimensionen sus puntos de vista y le descubran a una opinión desinformada por los medios de comunicación masiva la existencia de un estado marginal junto al Estado Nacional, unas nociones de vida, alegría, sufrimiento, anhelos y desengaños que vehiculan la existencia allí donde las formas oficiales y cotidianas de poder y sociedad pierden su capacidad de alternativa.

Su trabajo ha reunido los dos matices que se encuentran aislados en cada una de las tendencias etnográficas anteriormente expuestas. Por una parte, ese matiz de relato que hacen que los que entran en contacto con sus informes, aún sin ser especialistas en sociología, se interesen con afán en los problemas estudiados, que fue característico de la obra de Lewis; por otra parte, el matiz de desarrollo político e intelectual que los trabajos de Freire, Fals Borda y la IAP se propusieron desencadenar, para que los informantes no fueran simplemente instrumentos para obtener conocimientos sino que la investigación fuese el espacio necesario en donde ellos construyeran la racionalización de su experiencia.



2.4 EL PRESUPUESTO EPISTEMOLOGICO SUBYACENTE AL METODO ETNOGRAFICO

Parece justo poner en limpio que todo este rodeo era necesario para mostrar, con la experiencia histórica de la investigación y del conocimiento, que los proyectos cognitivos de una investigación no se rinden con la potenciación intelectual de los sujetos en el universo investigado. Puede decirse que no necesariamente la investigación en las ciencias sociales exige el aislamiento del deseo y los temores del investigador, el silenciamiento de sus convicciones y problemas, el dejar que las comunicaciones investigadas actúen sin el conocimiento y manejo de la hipótesis del investigador; no necesariamente la comunidad científica constituye el exclusivo regulador de las verdades y los intereses; ocurre lo contrario: en la medida en que los miembros de la comunidad investigada son partícipes interesados en la construcción de saber sobre sí mismos, más dispuestos están a comprometerse en la renovación de sus propias

formas de existencia, aún teniendo que enfrentarse a las condiciones adversas de sus carencias cotidianas. Conocimiento crítico e interés emancipatorio cobran en esta práctica investigativa una significación de ayuda, que puede presentarse en dos dimensiones.

La primera hace referencia al papel de la palabra como espejo y reconocimiento. En esta dimensión hay que decir que las ideas que dan cuenta de la vida transitan en el universo de la palabra y aquí, en la palabra, queda atrapada la imagen en

la que se reconoce y se explica una circunstancia, una época, una sociedad. La lucha contra el conjunto de ideas y representaciones que vehiculan la opresión de una época consistente en la discusión de un universo discursivo de crítica a los discursos en circulación. No se trata de la construcción de nuevas ilusiones. Es la reducción de todas las representaciones, justificaciones y anhelos a la desnudez de la palabra. En eso consiste el aporte de Lewis y el desarrollo de Molano: en la reducción de las experiencias de reconocimientos vital a la literatura, a la narrativa.

La segunda hace referencia a la tensión que lleve a la experiencia privada a someterse a un marco de referencia que se constituye en el proceso de interacción entre los elementos de la comunicación. Pensar es una experiencia privada que cobra significado en el marco de la comunicación; una experiencia privada que entra en desequilibrio por la presencia dura de un objeto exterior: la palabra del otro como afirmación, como interrogación, como orden, como silencio, como desacuerdo, como texto prestigioso. El interés emancipatorio no es evidente en el orden de la vida privada sino en su desequilibrio en la interacción. El interés emancipatorio es una dimensión social.

3. ANOTACION SOBRE LA DIMENSION DE LA PALABRA

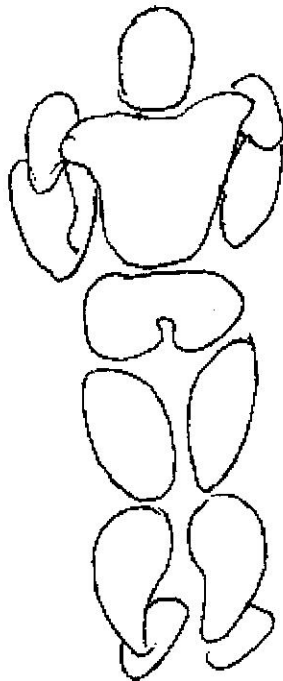
Llegado a este punto, a través de un razonamiento a veces puramente descriptivo y a veces escabroso, estoy en posibilidad de decir

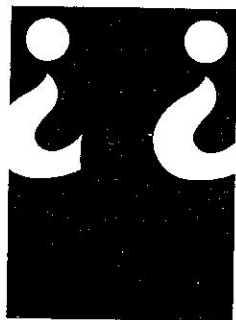
justificadamente las dos cosas simples que constituyen el núcleo de mi trabajo. Y para empezar habré de referirme a la palabra. ya que ella circula como moneda de la representación en el salón de clase.

Tanto en la metáfora bíblica como en la cotidianidad, la palabra es el origen del mundo. No otro sino ella es la comunicación. La señal humana está inscrita en el universo de la palabra y no es posible fuera de él. El gesto, el movimiento y la kinesis todos son significantes gracias a que están traspasados por el orden de la palabra. Que la palabra sea el origen del mundo no quiere decir que el signo haya producido una cosa distinta de sí como un objeto-otro frente a ella. Es que la palabra es la red que materializa al pasado, el presente y las opciones de la vida humana; que no tenemos más universo que aquel que nos es posible en la palabra. Para que esto sea interpretado correctamente y no quede atrapado en la falsa disyuntiva del nominalismo o el

realismo, debemos entender que no estamos hablando de la palabra como una unidad lingüística sino de su total universo. La palabra así entendida no es ni un acontecimiento privado ni una unidad de la comunicación. Es el mundo objetivo de la vida y la comunicación en todo el significado de su extensión.

Estos argumentos, que pertenecen modernamente a Nietzsche y a Heidegger, constituyen la base epistemológica de las Ciencias del Hombre; tanto si se trata de una ciencia más o menos básica como si se trata de una reflexión más o





menos aplicada como en el caso del pensamiento educacional. Y en este último es donde se constituye el campo de preocupaciones de mi asunto:

en el cuestionamiento de la educación formal, que es la interrogación por las prácticas y los supuestos de la Escuela. Aquí, las estadísticas no son significativas por sí mismas: que en 1989 sólo el 18,3% de los profesores que enseñan filosofía en Boyacá tuvieran formación universitaria en esa área no significa, necesariamente, que ellos son los únicos que pudieran enseñarla y que el restante 81.7% quedara inmediatamente descalificado. Hay que preguntarse por la circulación de la palabra en el aula de filosofía; y, si me lo permiten, hay que preguntarse por la circulación de la palabra en todo el universo escolar, porque la filosofía no es el patrimonio exclusivo donde se desenvuelve y acrecienta el interés emancipatorio y, por consecuencia, la filosofía no se basta así misma. En ese sentido, el problema de calidad en la enseñanza de la filosofía cuestiona la calidad de toda la educación. No en el sentido de la calidad de los algoritmos matemáticos que se enseñan en matemáticas, ni en el de la dotación de los laboratorios para la enseñanza de las ciencias naturales. Es en el estricto sentido de la circulación de la palabra en la institución escolar.

3.1 LA VIDA Y LA CIRCULACION DE LA PALABRA

Los mayores esfuerzos, y tal vez los mejores en el sentido aceptado del término, entienden la edu-

cación como un estadio y práctica de preparación para la vida. Como un proceso de socialización tal que el estudiante adquiriera las nociones, principios y normas que le permitan desarrollarse futuramente en el universo de la productividad, la vida económica y los deberes y derechos de la vida ciudadana. De esta manera, la socialización es un aplazamiento de la vida y los procesos de aula significan un tiempo presente negado a la libertad; por eso se castiga la inasistencia, el no saber y la actitud que afirma al estudiante frente a los demás.

Si pudiésemos recuperar la noción de la palabra como origen del mundo, la pregunta por la calidad de la educación sería la pregunta por el mundo escolar; por la circulación de la vida en las relaciones de la comunidad educativa; por la interacción entre la escuela y las prácticas, saberes y principios del entorno social; por su conflicto con los extramuros. Es la pregunta por el despliegue de los intereses abstractos de la razón en la experiencia colectiva y en la privacidad de la vida individual.

3.2 VIDA EN EL AULA FILOSOFICA

En el aula filosófica esta pregunta por la vida tiene una significación que imprescindiblemente debe ser abordada, porque es generalmente equívoca, como en el caso de la pregunta investigativa del Colegio «Monseñor López Ayala», que comentamos más arriba. Preguntarse por los problemas económicos políticos y culturales de nivel mundial, regional o local para que cada quien elabore como crea conveniente y en medio de la displicencia (entendida como la tolerancia del aula en su conjunto) no tiene nada que ver con la filosofía sin el cuestionamiento de los fundamentos

discursivos de los participantes. La vida en el aula filosófica es el riesgo de perderse en el espacio que va entre la explicitación de la frase y la condición de su validez, lo que no puede ocurrir sino por la presencia argumentativa, es decir, por la interacción de los sujetos de la clase. La vida sobre la que recae la acción filosófica no está fuera del aula. La circunstancia exterior (como sería el problema del narcotráfico y su acción sobre los valores, o los problemas de la dependencia económica y la dominación política nacional o internacional) puede ser estimulante, puede ser un pretexto para pensar, pero no puede reemplazar la interacción argumentativa de la colectividad.

Cuando nos referimos a la vida, no nos referimos a una cosa, como en las ciencias naturales. Nos referimos a un proceso de producción y consumo de energía humana. En el aula es un proceso de producción y consumo de energía humana joven, proceso productivo en el cual la plusvalía -que pertenece al Estado- es la promoción. Por eso él exige que la calidad determinante de la promoción sea conforme a las necesidades de producción del establecimiento. Y la enajenación aquí, el fetichismo de la educación, consiste en que maestros, estudiantes, administrativos y padres de familia se reconocen como actores del espacio en el que precisamente son paciente: en los procesos evaluativos conducentes a la promoción. Cada estudiante que repite un curso o no materializa su opción de ser admitido en el siguiente nivel educativo es un productor que retrasa su ingreso al sistema de obligaciones de reproducción del Establecimiento, negándole a este último el usufructo de la plusvalía.

Pero esta consideración no autoriza la educación como una simpleza de asistencia, observancia del

manual de convivencia y promoción automática. Desemboca en la exigencia de construcción del espacio de la palabra, espacio de la vida académica: lectura, escritura y argumentación.

.....

Instaurar en el aula filosófica
el dominio de la inmediatez
por el prurito del respeto
a la opinión ajena
es negar la filosofía.

.....

3.3 PRIMERA CONCLUSION PREVIA

Examinada en estas circunstancias, el aula filosófica es un proceso de la vida, proceso de producción de la palabra. La vida en el aula filosófica en la presencia de la palabra como exigencia de claridad en las relaciones de producción y consumo de los discursos, a la vez producidos y consumidos en ella. No el maestro, ni el texto son los productores del saber filosófico. Es su interacción argumentativa como proceso social lo que constituye el sujeto de esta construcción. Sin el compromiso del individuo ni la objetivación de su privacidad no es posible la emergencia de la palabra y el debate sobre las condiciones de producción y consumo de los discursos que se producen y consumen inmediatamente. La responsabilidad educativa en filosofía remite a la circulación del texto, a su retención en la medida de las necesidades de construcción de la vida en el aula, y al riesgo de posicionarse frente a él.

4. ANOTACION SOBRE LA INTERROGACION

La interrogación es uno de los juegos preferidos de los niños, hasta cierta edad. La razón para esta lúdica no parece muy clara. Freud la atribuye a cierto deseo de saber, connatural al hombre, para apoyarlo en Aristóteles. Pero en el avance teórico del mismo Freud se encuentra con la sorpresa de que las respuestas de los adultos a las interrogaciones de los niños no afectan sensiblemente sus actitudes ni sus representaciones. Se inclina, entonces, por dos hipótesis alternativas y no excluyentes. Podría ser que el juego de las preguntas fuese parte de la lúdica del equilibrio, o/y que fuese parte de la lúdica de la exploración del mundo; de la palabra, por supuesto.

En el primer caso podría significar un torneo en el que el niño prueba la resistencia de su entorno. No está tan interesado en las respuestas sino en compartir un juego que ponga en peligro la realidad del otro y termine en la confirmación del yo. O, lo que es igual: el juego de las preguntas es el ejercicio a través del cual la presencia verbal del otro constituye al yo. La pregunta es un juego peligroso puesto que la totalidad indiferenciada o poco diferenciada del infante corre el riesgo de disolverse en complicadas distinciones, en particularidades que se escapan al dominio del yo inmediato y lo desabsolutizan. Es decir, lo que está en peligro es la universalidad del yo.

En el segundo caso, el juego por el universo de la palabra puede tratarse de una aproximación a los límites del infinito de la palabra: el infinito macrocosmos del discurso y el infinito microcosmos de una proposición que se fragmenta en una serie interminable de interrogaciones. Juego que re-

sulta igualmente riesgoso en tanto que puede terminar por un agotamiento del hilo que conduce y desplaza la palabra. Peligro que se materializa en la orden de determinar y que demuestra contundentemente que la palabra no se basta a sí misma sino que tiene sus canales de comunicación con las jerarquías.

Las dos dimensiones nos interesan para esa reflexión sobre la enseñanza de la Filosofía.

4.1 LA DESABSOLUTIZACION DEL SUJETO

El maestro Estanislao Zuleta fue enfático al reivindicar la noción socrática de la ignorancia como llenura y no como ausencia del saber; esa llenura que proviene de la centración del sujeto, en los términos de Piaget. Cuando aquí se habla de llenura no se la refiere, propiamente, en términos de volumen; en realidad debiera pensarse en términos de un equilibrio intelectual, en un estado de reposo y conformidad donde la palabra no requiere ser interrogada. La ignorancia es una situación de ingenuidad ante las descripciones inmediatas, por la cual la palabra es la cosa. El sujeto que habla es el absoluto. No parece necesitar ni puede tolerar más referentes que sí mismo. De acuerdo con Piaget, este sería el sujeto originario; y en la metáfora de Hegel, el espíritu en sí.

El proceso de constitución del aula filosófica tropieza con este tipo de ignorancia como con su obstáculo primordial.

Primero presentar la noción de obstáculo epistemológico según Bachelard; noción aplicada en el estudio de la constitución de las ciencias naturales del siglo XVIII.

Segundo, presentar la peculiaridad de la noción de obstáculo epistemológico en la ciencias sociales: La apariencia de un saber argumentativo pero en realidad constituido en la liberalidad de la evidencia. Un saber que no necesita interrogarse sobre los supuestos de su propia constitución y que como tal se basta a sí mismo.

Tercero presentar la liberalidad de la opinión como obstáculo epistemológico en el aula filosófica.

.....
...el aula de clase es un lugar
para muchas respuestas de las
que nadie se ha hecho siquiera
una pregunta.
.....

4.3 DE LA INTERROGACION COMO MECANISMO DE LUCHA CONTRA EL OBSTACULO DEL SUJETO ABSOLUTO

Cuando se les pregunta a los jóvenes estudiantes acerca de su clase de filosofía, una de las consideraciones más favorables es su aprecio por el espacio que ellas les brinda para que digan lo que quieran decir. No hay que tomar esta respuesta en términos absolutos. Cuando hemos sido invitados a las clases, percibimos que hay un tema a tratar y que en el desarrollo participativo de las mismas, los estudiantes explicitan sus apreciaciones al respecto. Se puede constatar que no todo el curso participa con la misma decisión, pero en tanto que se le pide a cualquier estudiante su opinión sobre el tema siempre tiene algo que decir.

El maestro y los estudiantes consideran que la opinión es el producto de la reflexión de su autor y que, por consecuencia, es su aporte a la clase. Sucede como en algunas clases de preescolar, cuando a los niños les piden llevar juguetes a la clases, y la maestra teme herir la susceptibilidad del niño, desea ocultar las diferencias de clase social y se considera como el dios de la benignidad: todos los juguetes son iguales, son bienvenidos, cada uno jugará con el suyo y no habrá lugar a la confrontación en cuanto a la calidad de los aportes. El profesor de filosofía procede de una manera semejante con los aportes de los muchachos. Cada uno vivirá su propia vida, de manera que cada uno se considera con derecho a aportar su propia frase y no es el maestro la persona indicada para cuestionar: se considera que estaría violando el derecho a pensar.

Esta muy corta descripción por su puesto no es universal, pero es significativa. Lo que resulta importante en ella tiene que ver con el uso de la interrogación. Se trata de que el profesor reduce su participación a establecer la clase con una fórmula ritual: ¿cuál es su opinión respecto de la lectura? o ¿qué quiere decirnos la lectura realizada? o, simplemente ¿qué significa [tal cosa], de acuerdo con su lectura? Organicéense por grupos hablen entre ustedes y me entregan al final un resumen.

Un excelente pero agresivo trabajo del profesor Guillermo Bustamante, titulado **Maestro-Alumno: Una relación patológica**⁵, ha señalado que el aula de clase es un lugar para muchas respuestas de las que nadie se ha hecho siquiera una pregunta. Y la clase de Filosofía, que aquí se viene comentando, no es una excepción. La renuncia a la interrogación es significativa por varias razones.

En primer lugar, significa renunciar al interés emancipatorio que, como hemos señalado más arriba, es interés de la razón y se explicita en el hecho social de la comunicación. Una colección de opiniones no confrontadas en cuanto a las condiciones de producción de sus contenidos representacionales significa la instauración de la inmediatez; precisamente lo contrario de la propuesta mayéutica. Sócrates, le explica a Teeteto que su intento, que consolida la filosofía, es el de examinar si a las convicciones corresponde algún contenido o no; si se trata de un embarazo real o es simplemente una convicción vacía⁶.

En segundo lugar, significa confundir la filosofía con la habladería; terreno en el que es aplicable un principio de dominación que podría expresarse de la siguiente manera: «el que mucho habla, poco yerra». Los muchachos exigen que le sea tenido en cuenta su esfuerzo y su materialización en la cantidad de intervenciones en clase y de papel ocupado en los informes. Este procedimiento aporta al descrédito de la filosofía.

Estas dos anotaciones señalan las consecuencias del obstáculo de sujeto absoluto.

NOTAS BIBLIOGRAFICAS

1. G.W.F. Hegel: *Lógica*; pg. 1. Ya en la década de 1940, Horkheimer había señalado el aplastamiento de la filosofía y daba por hecho que si quedaba algún lugar para su cultivo, este no podía ser en el corazón mismo de la cultura de la gran tradición filosófica. Evidentemente que los tiempos han mostrado que no tenía completamente la razón: los automatismos de la sociedad de consumo se han encargado de conservarla como un demostrativo de tolerancia cuyo costo es la proyección de las convicciones del propio Horkheimer a las culturas de la periferia. Es en nuestros propios países en donde la filosofía y la reflexión tiene menos oportunidad en cuanto somos, fundamentalmente, productores para la vida y no aún, completamente, productores para el consumo.

2. BARRANTES & REYES; *Las clases de filosofía modifican los intereses de los alumnos de grado décimo?* Tesis de posgrado, Biblioteca Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

3. FREIRE, P. *Extensión Social y Educación Liberadora*; México, Siglo XXI, editores.

4. En su obra hay que destacar la publicación de una buena cantidad de los relatos de vida recogidos a través de la investigación, publicación hecha sin la pretensión sistemática del orden investigativo. Ello ha servido para informar a los lectores no especializados de la existencia de un mundo fronterizo de la selva y de la imaginación que, por increíble fantasmal que parezca, es una continuación y condición de nuestra cotidianidad ciudadana, tanto en lo económico como en lo intelectual y jurídico. Por su puesto que todo este trabajo, o la reunión de algunos de esos relatos en el libro *Así mismo*, no disminuyen la intensidad de su trabajo personal y de equipo, más sistemático, de *Los años del tropel*, *Siguiendo el corte* o *Yo le digo una de las cosas*.

5. BUSTAMANTE, G; *Maestro - Alumno: Una relación patológica*; UPTC, Facultad de Educación, Serie **REFLEXIONES** No. 2, 1989.

6. PLATON; *Teeteto*; **Obras Completas**, Madrid, Aguilar, 1969, pp. 925 y sus.

????????????????????