

De la magia de las preguntas de la infancia a la lucidez de la interrogación filosófica

Atestación de una experiencia de enseñanza de la filosofía

Violeta Guyot y Marcela Becerra Batán.

Universidad Nacional de San Luis, Facultad de Ciencias Humanas, Argentina
Proyecto de Investigación Consolidado SECyT 4-1-9301, Código 22 H 516.

Resumen: Intentamos dar cuenta de nuestras experiencias de enseñanza de la filosofía en términos de una “atestación”, en cuanto testigos comprometidos en una acción sostenida a lo largo de dos décadas, entre la práctica y la reflexión, entre la positividad y el proyecto. Entendemos la enseñanza de la filosofía como una “práctica del conocimiento” específica, en la cual proponemos abordar al pensamiento filosófico como una praxis históricamente situada, transformadora de sí y del mundo. Asimismo, proponemos a la filosofía como un saber de experiencia, que recupera la magia de las preguntas de la infancia. Creemos que así enseñada, la filosofía puede promover la constitución de una subjetividad capaz de volver sobre sí para alcanzar un saber de experiencia acerca del propio estar en el mundo y acerca de la condición humana; saber de lo incierto y de los límites, despierto a lo real, abierto al acontecimiento y comprometido con la creación, que vuelve a plantear con lucidez las preguntas originales de la infancia, para darle a ésta un porvenir.

Palabras clave: Enseñanza de la filosofía, práctica del conocimiento, atestación, experiencia, infancia.

Abstract: This work attempts to put forward the teaching of philosophy as an “attestation”, i. e. as a committed witness to an experience of practice/reflection, positivity/project carried out over the last two decades. We understand the teaching of philosophy as a specific “knowledge practice” where the philosophical thinking is approached as a historically situated praxis which transforms itself and the world. Similarly, we consider philosophy as knowledge obtained through experience which retrieves the magic of children’s questions. If philosophy is so taught, it can promote the constitution of a subjectivity capable of returning to the self in order to gain both an experiential knowledge of the subject’s own existence and human condition, and the knowledge of the uncertain and boundaries. The subject is, thus, open to the real world, to the event, committed to the creation and willing to pose again the original children’s questions which become a future potential.

Key words: teaching of philosophy, knowledge practice, attestation, experience, childhood.

Hablar de la enseñanza de la filosofía demanda una autorización, una legitimidad y una pertinencia en el orden de los conceptos filosóficos. Si además intentamos vincular esta cuestión con las preguntas iniciales de la infancia, nos vemos remitidos a algo que subyace y sostiene las posibilidades de enunciación: la cuestión del sujeto, del sí mismo y del otro, en la peculiaridad de sus propias condiciones existenciales, culturales e históricas. Esto implica proyectarnos hacia algunos interrogantes: ¿cómo se llega a ser un sujeto? ¿Cómo se deviene un sí mismo en relación a un otro? Y consecuentemente, hoy, en las instituciones educativas ¿puede la enseñanza de la filosofía promover la constitución de una subjetividad capaz de vigilancia de sí, de diálogo crítico, de reflexión y, en definitiva, de lucidez?

Estas preguntas no pueden ser respondidas en los términos de un conocimiento objetivo, universalmente válido a priori, excluyendo las cuestiones de *quién habla* acerca de la enseñanza de la filosofía, *quién realiza* la práctica de esa enseñanza, *quién narra* los efectos de esas prácticas, *quién se hace responsable* de todo ello, desde una determinada situación histórica.

Para comenzar a rodear el territorio que diseñan estos interrogantes, quisiéramos posicionarnos desde la afirmación de la práctica como un modo fundamental de la acción humana, en relación con el saber. Desde la docencia y la investigación, desde hace dos décadas, hemos intentado una aproximación a las *prácticas del conocimiento*, desde la propia experiencia y desde los análisis que nos han permitido circunscribirlas conceptualmente, para establecer los intercambios y diálogos necesarios, en un espacio de reflexión plural. En ese sentido, la enseñanza de la filosofía representa una práctica del conocimiento específica, sostenida desde una propuesta que aborda la emergencia del pensamiento filosófico en su situación histórica, como una praxis transformadora de sí y del mundo, en el entramado de unos dispositivos concretos que requieren ser elucidados, criticados y valorizados.

Podemos dar cuenta de esta experiencia en los términos de un *testimonio*, en cuanto testigos reflexivos de una acción sostenida entre la práctica y la reflexión, entre la intervención y la crítica, entre la positividad y el proyecto; es decir, entre lo que hay y lo que se quiere hacer nacer. A partir de esta experiencia, hemos devenido lo que somos como equipo de trabajo, configurando una identidad que, sin embargo, hace lugar a la peculiaridad de las diferencias.

En este punto, nos sostenemos en lo afirmado por Ricoeur acerca de la *atestación*, en cuanto categoría que refiere a un crédito, a una "... confianza (que) se da alternativamente: confianza en el poder de decir, en el poder de hacer, en el poder de reconocerse personaje de narración y, finalmente, en el poder de responder a la acusación con el acusativo: '¡Heme aquí!' " (SMCO, P, p. XXVI). La atestación, en tanto crédito y fianza, implica el develamiento de la verdad de un sí mismo, pero también la atestación se vincula con la

sospecha, que inevitablemente acompaña a todo ser actuante y sufriente. Sin embargo, esta misma sospecha indica el carácter de travesía abierta a la incertidumbre, en la cual y a pesar de la sospecha, es posible creer, actuar y tomar conciencia de sí, en un horizonte de posibilidades.

La atestación es siempre atestación de una *experiencia*; la cual, a partir de Hegel, puede ser entendida como el movimiento dialéctico que hace la conciencia consigo misma, en su saber y en su objeto, en tanto este objeto verdadero surge de esa experiencia. Asimismo, la experiencia, como movimiento dialéctico, invierte la conciencia, cancelando lo que creíamos y habíamos supuesto acerca de nosotros y acerca del mundo e instalando un saber que se manifiesta y hace acontecimiento ¹.

Pero además retomamos a Heidegger y a Gadamer, quienes en diálogo crítico con este legado hegeliano, proponen que la experiencia no conduce a un saber a sí mismo objetivo, universal y absoluto. Sin embargo, en el saber de la experiencia radica una forma de verdad, inconclusa, provisional, abierta al acontecimiento, a lo siempre nuevo que nos sale al encuentro. Esa verdad refiere a nuevas experiencias, de tal forma que el sujeto “experimentado” es el que se ha hecho a través de las experiencias y está abierto a otras nuevas. Este sujeto se opone al hombre dogmático, en que “... precisamente porque ha hecho tantas experiencias y ha aprendido de tanta experiencia, está particularmente capacitado para volver a hacer experiencias y aprender de ellas” (VyM, p. 432).

La experiencia, modo fundamental de estar en el mundo que forma parte de la esencia histórica del hombre, tiene que ser producida en la dimensión de la propia facticidad, para hacer de cada uno *este* sujeto de *esta* singular experiencia, y en ese sentido “... es algo que no puede ser ahorrado a nadie” (VyM, p. 432). Al mismo tiempo, ella implica siempre un momento de negatividad, de pérdidas, decepciones y dolores; precio subjetivo que hay que pagar para alcanzar el “buen juicio”, la perspicacia y la apreciación certera. El “buen juicio” no es un mero conocimiento, sino que implica un autoconocimiento superador de las inevitables cegueras de nuestra condición.

Experimentar es, entonces, un “aprender del padecer”, un percibir los límites de lo posible: “La experiencia es, pues, experiencia de la finitud humana. Es experimentado en el auténtico sentido de la palabra aquél que es consciente de esta limitación, aquél que sabe que no es señor ni del tiempo ni del futuro; pues el hombre experimentado conoce los límites de toda previsión y la inseguridad de todo plan” (VyM, p. 433). En definitiva, la experiencia “... enseña a reconocer lo que es real” (VyM, p. 433).

Podemos ahora articular lo siguiente: si bien el saber de experiencia es lo que no puede ser enseñado, sin embargo puede ser constatado y puesto por la atestación, en el sentido

¹ Cfr. HEGEL, G. *Fenomenología del Espíritu*. FCE, México, 1966.

de que el sujeto que atesta ha sido atravesado y afectado por el acontecimiento y puede brindar de ello un testimonio.

Ahora podríamos preguntarnos en qué relación se encuentra ese saber de experiencia con el saber filosófico. Toda experiencia es encuentro con el acontecimiento inesperado y singular que nos conmueve y asombra, pero hay distintos modos de habérselas con este asombro, que originan experiencias distintas. Coincidimos aquí con Morey, quien sostiene que sólo cuando el asombro se abre a la interrogación "... se está fundando el proceder de la filosofía en una forma específica de asombro, en una forma de asombro... filosófico – distinto en principio del asombro poético o del asombro 'positivo'" (OA, p. 23). Asombro interrogante que indica una relación con lo real, tardía y mediada por el *lógos*, pues el interrogar implica un problematizar, un desmentir, un cuestionar lo que se dice acerca de lo real.

La filosofía constituye entonces la rara experiencia de la *lucidez del pensar*; lucidez que no cesa de volverse sobre sí misma en la pregunta radical por el sentido de lo que nos pasa, y que no se alcanza sino despertando a lo real que se sustrae. Ese pensar en su lucidez no es algo que se produce naturalmente, sino que es un acontecimiento en el orden de nuestra propia subjetividad y que dará origen a una experiencia de segundo orden que intentará, por una vuelta de tuerca, dar cuenta de lo que nos pasa.

De ahí la importancia de la relación entre el interrogar y la lucidez, que nos lleva a pensar el punto de su emergencia: la radical insatisfacción de todo lo dicho acerca del acontecimiento que se presenta tempranamente en nuestra existencia, que no exige haber alcanzado la madurez del adulto, sino que se expresa como el originario deseo de no dejarnos engañar. Tal como dice Morey: "En los orígenes de nuestra lucidez hay que buscar un furor iconoclasta, un emblema de guerra: el desarraigo del mito, el destierro de los poetas. Y si es cierto que pueden parangonarse la condición del filósofo y el estadio infantil de las preguntas, no es a causa del análogo asombro de una mirada matinal o por una misma voracidad interrogadora ante lo real, sino por una idéntica insatisfacción ante las respuestas recibidas, que exige la sucesión interminable de nuevas preguntas: porque es posible, en ambas figuras, determinar un mismo y obstinado recelo ante lo que *se* (nos) *dice* acerca de lo real" (OA, p. 26).

El estadio infantil de las preguntas... He aquí la punta de un enigma que hay que desentrañar. Por eso es necesario preguntarnos acerca de la relación entre el interrogar y la infancia. Para ello, nos ponemos en la compañía de Bruno Bettelheim y de Gaston Bachelard, quienes desde dos perspectivas diferentes hacen pie en una opción teórica fundamental en su punto de partida: el psicoanálisis, desde donde inician una interpelación de la subjetividad de la infancia.

En varios textos de Bettelheim hallamos la preocupación por destacar el lugar y la importancia de las experiencias originarias, que siempre implican confrontarse con el acontecimiento para devenir un sujeto. Muy precozmente, lo que experimenta el ser humano es su insatisfacción respecto de las necesidades, las demandas y los deseos en el plano pulsional. Aquí radicaría la emergencia de la sospecha y la insatisfacción ante el orden del mundo adulto, expresado a través del lenguaje. Por esta razón, nos encontramos con que su preocupación no fue solamente el niño enfermo y sufriente, sino la infancia toda, como ese territorio al que hay que ingresar y regresar reflexivamente para poder encontrar un sentido a lo que nos pasa cuando adultos. Así lo expresa cuando se refiere a la exigencia auroral del psicoanálisis: “Lo que se necesitaba era una proximidad emocional [y no sólo racional] basada en una comprensión inmediata y por afinidad de todos los aspectos del alma infantil: de lo que la aflige y del por qué” (FyAH, p. 20); alma infantil que no hemos perdido al abandonar nuestra condición de niños y que todavía nos habita en todas las dimensiones de nuestra subjetividad.

De la extensa y valiosa obra de Bettelheim, elegimos especialmente algunos fragmentos de *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*², cuyo subtítulo señala *La extraordinaria importancia de los cuentos de hadas en la formación moral e intelectual de los niños*. En este texto, Bettelheim parte de la idea de que el niño se desarrolla aprendiendo en cada etapa a comprenderse mejor, lo que le permite a su vez comprender a los otros, encontrando así un significado a sus relaciones en el mundo. En este proceso, es muy importante el impacto que causa el cuidado de los padres y la transmisión de la herencia cultural. El problema de cómo logra el niño la autocomprensión nos indica que este es el fruto de un enriquecimiento por el estímulo de su imaginación, el desarrollo de su intelecto, la clarificación de sus emociones, en relación con sus angustias y aspiraciones, sus dificultades y problemas, del mismo modo que la valoración de las soluciones que va encontrando para aumentar la confianza en sí mismo. En ese sentido, los tradicionales cuentos de hadas de todos los tiempos (los de Perrault, de los hermanos Grimm, de Andersen), así como aquellos vinculados a las distintas culturas, tienen un enorme éxito y enriquecen la vida interna del niño, porque “... en un sentido mucho más profundo que cualquier otro material de lectura, empiezan precisamente allí donde se encuentra el niño, en su ser psicológico y emocional. Hablan de los fuertes impulsos internos de un modo que el niño puede comprender inconscientemente, y... ofrecen ejemplos de soluciones, temporales y permanentes, a las dificultades apremiantes” (PCH, p.13).

El conflicto existencial que el niño debe enfrentar permanentemente durante su crecimiento (superar las frustraciones narcisistas, las rivalidades fraternas, renunciar a las dependencias de la infancia, obtener un sentimiento de identidad y de autovaloración y su sentido de obligación moral), está vinculado a la necesidad de comprender lo que está ocurriendo en su interioridad. “En este sentido los cuentos de hadas tienen un valor

2 Cfr. BETTELHEIM, B. *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Editorial Crítica, Grijalbo, Barcelona, 1980.

inestimable, puesto que ofrecen a la imaginación del niño nuevas dimensiones a las que le sería imposible llegar por sí solo. Todavía hay algo más importante, la forma y la estructura de los cuentos de hadas sugieren al niño imágenes que le servirán para estructurar sus propios ensueños y canalizar mejor su vida.” (PCH, p., 16). Los cuentos de hadas suelen plantear, de modo breve y conciso, un problema existencial, lo que permite al niño atacar el problema cuando una situación compleja en su vida real le haga confundir las cosas, simplificando la trama. Los personajes de estos cuentos están muy bien definidos y los detalles se reducen a lo más importante; las figuras son típicas, no son ambivalentes y esta polarización –o buenos o malos– coincide con la del pensamiento del niño. En este contexto, Bettelheim propone a los cuentos de hadas, no como un mero material para adquirir y ejercitar la técnica de la lectura, sino como un rico legado a partir del cual el niño podrá aprender a leer con significado para la vida, ahondando en su propia existencia y en su estar con los otros, en un ámbito cultural.

A partir de estos desarrollos, podemos entonces afirmar que los cuentos de hadas plantean ya para los niños el orden de las preguntas filosóficas, particularmente aquellas referidas a la comprensión de sí y del otro y en definitiva, al enigma de la condición humana en el mundo.

Acudimos ahora a Gaston Bachelard, para abordar la emergencia de la pregunta filosófica en la infancia. Si bien la reflexión bachelardiana no se ha detenido específicamente en esta cuestión, entendemos que Bachelard nos posibilita plantear la misma, puesto que sus indagaciones han transitado tanto los caminos de la imaginación como los de la razón, y han postulado un singular “principio de complementariedad” –en el decir de Canguilhem– entre ambas vías.

En tal sentido, Bachelard propone articular dialécticamente la imaginación y la razón, los ritmos reposados de las ensoñaciones y los ritmos tensos de los actos epistemológicos, que marcan discontinuidades y rupturas. Lo real y lo imaginario no se excluyen, sino antes bien, ambos nos entregan al “hombre integral”, quien tanto en su posibilidad de ensoñación como en su actividad racional, manifiesta su capacidad de creación. El sujeto es, pues, eminentemente activo, en tanto se va dando una forma a sí mismo y correlativamente, va dando forma a los objetos de la ensoñación y de la ciencia. Asimismo, sostener este principio de complementariedad implica afirmar que el despliegue de la imaginación *posibilita dialécticamente* el despliegue de la razón.

A partir de dicho principio, y en orden a preguntarnos por la emergencia de la pregunta filosófica en la infancia, a continuación recordaremos suscintamente las conceptualizaciones bachelardianas de la infancia y de la imaginación, considerando aquí la fecundidad poética –y, podríamos decir, también por ello filosófica– de los que más tarde serán denominados “obstáculos epistemológicos”.

Para Bachelard, la infancia no es meramente una época pasada de la vida, sino un “estado” conservado, un valor siempre presente y actuante en la vida del sujeto, aún en la vida del sujeto de conocimiento científico. Por tal razón, es posible volver de algún modo a la infancia, hacerla renacer recreándola en el “ensueño”, lo cual es posible a partir de la lectura de los poetas: “... tendremos que despertar en nosotros, mediante la lectura de los poetas, gracias, a veces, a una única imagen poética, un estado de nueva infancia, de una infancia que va más lejos que los recuerdos de nuestra infancia, como si el poeta nos hiciera continuar, terminar una infancia que no se realizó totalmente...” (PE, p. 160).

Diferente del sueño que nos asalta involuntariamente, el ensueño es una actividad consciente de la imaginación adulta, que se entrega a las primeras imágenes infantiles para rescatarlas mediante el lenguaje, particularmente a través de la palabra poética. Este retorno a la infancia, en cuanto reinención de la misma por el ensueño y por la red denominación a través del poetizar, es posible gracias a la memoria. Dicha memoria tiene una dimensión cósmica, en cuanto a la experiencia del niño con las materias del cosmos: el fuego, el agua, la tierra y el aire, y en cuanto también remite a la estrecha ligazón entre el hombre y ciertos arquetipos cósmicos universales. De esta memoria cósmica surge el recuerdo como “temporada”, pues algunos hitos de la infancia han quedado plasmados y condensados en determinados instantes, que se conservan en el inconciente. En dichas temporadas, han quedado concentradas las imágenes primeras o “fundadoras del ser”, las “seducciones definitivas” e indelebles, las verdades más verdaderas para el sujeto, más que toda otra verdad posterior de cualquier índole. Estas imágenes no son el fruto de una recepción pasiva de impresiones sensibles, sino que han implicado un activo diálogo del niño con el mundo a través de un efectivo contacto con los elementos materiales del cosmos, atravesado por interrogaciones, hipótesis y creencias infantiles. De este modo, va formándose y transformándose aquello que Bachelard denomina “imaginación material y dinámica”. Bachelard destaca la fecundidad poética de estas imágenes, pues si bien éstas representan “obstáculos epistemológicos” para el conocimiento científico, constituyen el “capital” de enseñanza que posibilita y anuncia desde el niño al futuro poeta.

A partir de estos desarrollos, postulamos que, precisamente en razón de su fecundidad poética, estas imágenes encierran y contienen interrogaciones pre-filosóficas acerca de los orígenes de elementos del cosmos y del mundo humano, que nos sitúan ante el niño como un incipiente filósofo o filósofa, que ya es capaz del asombro y de preguntas primeras y últimas, aunque todavía ha de recorrer un largo camino de renunciaciones y conquistas en la vida del conocimiento para alcanzar la reflexión filosófica como tal.

Se torna aquí necesario recapitular con Bachelard los procesos de formación del espíritu científico y su correlación con el objeto de conocimiento científico, gracias a los actos epistemológicos de la ruptura, la construcción y la comprobación. En tales procesos de formación, lo que antes consideraríamos como “capital poético”, ahora se presenta como un “obstáculo epistemológico” con una doble faz: por un lado, es aquello que impide la

construcción del “conocimiento objetivo”, y por otro lado, es aquello funcional y dialécticamente necesario en dicha construcción. Ante este obtáculo, no cabe sino plantear un acto de ruptura, por el cual el sujeto de conocimiento corta con las imágenes primeras, la experiencia básica, el lenguaje común, la opinión, las ideas sustancialistas, animistas, generales, pragmáticas y con toda idea ya adquirida, para conquistar, construir y comprobar el objeto de conocimiento científico, a la vez que para operar una transformación sobre sí en términos de sujeto de conocimiento objetivo. Este sujeto es ahora capaz de reformar ilusiones, abandonar certezas repetidas y largamente estimadas, renunciar en parte a su antiguo narcisismo, para así arribar sublimadamente a una creación cultural que lo trasciende. Tales procesos de formación no se dan sino en relación a otros sujetos, particularmente padres y maestros, en el marco de una determinada sociedad y en un determinado momento de la historia.

Ahora bien, el sujeto de conocimiento científico es capaz de revisar el proceso histórico de su propia formación como tal sujeto, y ello acontece privilegiadamente en la “vigilancia epistemológica”. Gracias a ella, el sujeto puede “psicoanalizar” su superyó intelectual en tanto que superyó, para recrear el conocimiento objetivo en libertad. Gracias a ella, el sujeto puede: tomar conciencia de su preparación teórico-técnica desde la cual se abre a los hechos –vigilancia1–; advertir su proceder metódico –vigilancia 2–; poner a prueba los métodos y transgredir las censuras racionales –vigilancia3– y finalmente, arribar a un pensar “naciente” –vigilancia 4–. Esta última vigilancia, la más profunda y excepcional, tiene lugar más allá de las actitudes propias del espíritu científico. Con especial lucidez, esta vigilancia lleva al sujeto hasta la zona de las imágenes poéticas y de las reflexiones filosóficas y, conducido por tales imágenes y reflexiones, permite al sujeto arribar a la fuente misma desde la cual parecen nacer el poetizar y el pensar.

Creemos lícito postular aquí, más allá de Bachelard y gracias a sus desarrollos, que en lo que la vigilancia 4 se encuentra, es en realidad algo que se re-encuentra o algo a lo que se retorna: las propias imágenes primeras y fundantes, y con ellas, las propias preguntas infantiles. Dichas preguntas pueden ser ahora consideradas como preguntas primordiales que, aún sin llegar a ser tematizadas filosóficamente sino mucho más tarde, se hallaban ya desde el origen de la vida del sujeto del conocimiento, en la fuente misma de su deseo de saber. Así, en la cumbre de su madurez, tras los distintos pero complementarios caminos de la imaginación y la razón, tras los procesos dialécticos de la formación tanto del ensueño poético como del espíritu científico y gracias al arduo y nunca acabado ejercicio del psicoanálisis intelectual de sí, el sujeto puede reencontrarse con el filósofo que se preanunciaba en su infancia, con aquel filósofo incipiente que se interrogaba a su modo por lo originario.

Ahora bien, recordemos que, para Bachelard, el niño no es aún un poeta, aunque sí un poeta “inconsciente” y en formación, pues en él se van configurando las imágenes decisivas que constituirán su capital poético cuando adulto. Del mismo modo, puede afirmarse que

el niño no es aún estrictamente un filósofo. Pero aquel mismo capital poético aquilatado en su infancia, en dialéctica síntesis con el posterior capital conquistado en los esfuerzos de formación del sujeto y del objeto científicos, puede ser reencontrado en la vigilancia 4, desde una auténtica reflexión filosófica. La filosofía se constituye así en la actividad creadora que sintetiza dinámicamente tres conquistas del sujeto de conocimiento: el soñar, el estudiar y el pensar, y que se alcanza en una “sobreinancia” tardía, que recrea y retorna lúcidamente a lo originario de la infancia.

Pero no todos los niños devendrán poetas, científicos o filósofos. Han de darse ciertas “condiciones de posibilidad” subjetivas e históricas, ha de poder tener lugar el despliegue de una rica imaginación material, los posteriores “actos epistemológicos” y la vigilancia epistemológica para arribar a una plena vida del conocimiento. En tales procesos, juegan un papel decisivo los formadores. Bachelard propone que estos estén siempre “en formación”, yendo a la escuela, recreando “polémica y arquitectónicamente” el saber junto a otros, diciendo incisivamente “no” y yendo en contra de todo lo dado e instituido. Desde aquí, retomamos la cuestión de la enseñanza de la filosofía: se trata de enseñarla yendo al encuentro del niño –el otro y nosotros– haciéndonos una y otra vez, en diálogo con los pensadores originarios, aquellas preguntas filosóficas presentes desde nuestra infancia y que, como origen, atraviesan con su impulso epistemológico inicial toda nuestra existencia interrogante.

En este punto, volvemos a Morey, quien plantea una relación de oposición y de vaivén entre fantasía y lucidez, que podemos vincular con la relación dialéctica entre imaginación y razón, entre mitos y lógos, entre ensoñación poética y filosofía: “Habría que pensar más bien en la lucidez como se piensa en la fantasía, su opuesto exacto. Si ésta nos invita a “figurarnos algo”, aquella replica con su poder desfigurador de toda bella apariencia –si la una nos promete la satisfacción por la ilusión, la otra nos exige el cumplimiento de la desilusión: en continuo vaivén (...) Habría que interrogar a la lucidez en este movimiento, como se interroga a los *fantásmata*: buscando qué tipo específico de resonancia entre lo arcaico y lo actual hace que nuestra lucidez sea precisamente esta y no cualquier otra” (OA, p. 14). Podemos entonces pensar que la interrogación a la lucidez es la interrogación propia de la filosofía.

A la pregunta acerca de si es posible una enseñanza de la filosofía en tales términos, respondemos con una atestación: hemos aquí, testimoniando y reflexionando acerca de nuestra propia experiencia de enseñanza de la filosofía en instituciones educativas argentinas y latinoamericanas, que lleva ya más de dos décadas. En distintos momentos históricos y para diversas comunidades de conocimiento, fuimos planteando lecturas de textos filosóficos, situándolos en sus específicas condiciones históricas de emergencia y de recepción, así como fuimos proponiendo experiencias de filosofía y arte –filosofía y teatro, filosofía y cine, filosofía y poesía–, en el intento de pensar radicalmente y transformar las “prácticas del conocimiento”. A partir de esta trayectoria, que consideramos valiosa,

creemos que la filosofía puede promover la constitución de una subjetividad capaz de volver reflexivamente sobre sí para alcanzar *un saber de experiencia* acerca del propio estar en el mundo y acerca de la condición humana; saber de lo incierto y de los límites, despierto a lo real, abierto al acontecimiento y comprometido con la creación, que una y otra vez vuelve a plantear con lucidez las preguntas originales de la infancia, para darle a esta un porvenir..

CITAS Y SIGLAS

(SMCO, P) RICOEUR, P. *El sí mismo como un otro*. Siglo Veintiuno de España Editores, S.A., Madrid, 1996. Prólogo.

(VyM) GADAMER, H-G. *Verdad y Método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Ediciones Sígueme- Salamanca, 1996.

(OA) MOREY, M. *El orden de los acontecimientos. Sobre el saber narrativo*. Ediciones Península, Barcelona, 1988.

(FyAH) BETTELHEIM, B. *Freud y el alma humana*. Editorial Crítica, Grijalbo, Barcelona, 1983.

(PCH)_____ *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Editorial Crítica, Grijalbo, Barcelona, 1980.

(PE)BACHELARD, G. *La poética de la ensoñación*. FCE, México, 1982.

Recibido 06/11/07. Aprobado 23/11/07