



MISCELÂNEOS

Fermentario N. 8, Vol. 2 (2014)

ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad de la República. www.fhuce.edu.uy

Faculdade de Educação, UNICAMP. www.fe.unicamp.br

La enseñanza de la filosofía más allá de un problema filosófico

Leonardo Colella¹

Resumen

Analizaremos, en este artículo, diversas consideraciones contemporáneas sobre “enseñanza de la filosofía”. Para ello, abordaremos las modalidades históricas y problemáticas sobre la propia filosofía y su enseñanza. Asimismo, nos ocuparemos de repensar el concepto de “sujeto” en la enseñanza de la filosofía, a partir de los conceptos de “igualdad” e “identidad”.

Palabras clave: Enseñanza de la filosofía, Igualdad, Problema filosófico, Subjetivación filosófica.

¹ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: leonardojcolella@yahoo.com.ar

Title: The philosophical problem and the subject of teaching philosophy. Contributions from the notions of "identity" and "universalism" of Alain Badiou.

Abstract: In this paper we propose to investigate diverse considerations of philosophy teaching. For doing this, we will address the historical and problematic modes of the philosophy itself and its teaching. Furthermore, we will address to rethink the concept of "subject" in the teaching of philosophy, based on the concepts of "equality" and "identity".

Keywords: Philosophy teaching, Equality, Philosophical problem, Philosophical subjectivation.

Espontaneidad e intencionalidad del problema filosófico

Según Deleuze y Guattari (1991), la filosofía no debería ser asumida como una actividad ligada a la contemplación, reflexión o comunicación de un mundo ya dado, sino por el contrario, como un acto de creación. Si bien la intención de los autores no es negar las diferencias existentes entre las diversas corrientes filosóficas, se plantean buscar algún rasgo o característica común a las distintas perspectivas de filosofías. Así es que se proponen desestimar algunas definiciones sobre aquello que, a lo largo de su propia historia, la filosofía ha considerado ser. Tal es el caso de la postura clásica: la filosofía, para Deleuze y Guattari, no sería *contemplación*, porque por más dinámica que ésta fuese quedaría circunscripta por su carácter pasivo que limitaría el gesto de invención. Tampoco sería una actividad de *comunicación* en búsqueda del consenso (como la "razón comunicativa" de Habermas o el neopragmatismo democrático de Rorty), ya que el "concepto" es más bien disenso. Por último, no sería reflexión, ya que ésta no es una actividad exclusiva de la filosofía, sino que es común a diversas esferas del pensamiento.

Específicamente, la filosofía es definida por los autores como la actividad de *creación de conceptos*. Esta actividad posibilita la recreación y la transformación del mundo. El concepto es un dispositivo que abre la posibilidad al *pensamiento*, por lo que se diferencia de las opiniones y saberes generalizados que reproducen un estado de normalidad.

Una filosofía, según Deleuze, debe ser considerada por lo que ella produce, por las consecuencias que desencadena. Y sus conceptos adquieren valor en tanto operan a favor de la *activación* del pensamiento y en contra de su estancamiento.

Para Deleuze (1988), la tradición filosófica se encuentra sumida en el ámbito de la representación. En este sentido, el pensamiento filosófico tradicional no sería más que "reconocimiento": volver a pensar lo ya pensado por otros. La reconocimiento genera una "imagen dogmática del pensamiento" que supone, previamente, aquello que significa "pensar". En este

sentido, el autor reconoce que la tarea esencial de la filosofía es romper con la *doxa*. Para lograr esta labor, es preciso desplegar un pensamiento que desborde el ámbito de la reconocimiento y que genere experiencias de pensamiento creadoras que sobrepasen las fronteras de lo ya pensado.

En el espacio de la filosofía, aquello que impulsa al pensamiento a salirse de la reproducción de lo establecido es el *problema*: un problema que no pueda resolverse metódicamente a través del despliegue del análisis dogmático. El pensamiento se activa a raíz del encuentro con un problema que lo pone en movimiento y lo fuerza a la realización de un acto creativo. Si consideramos, con Deleuze, que la filosofía consiste, primordialmente, en un acto de creación, ¿cómo podríamos caracterizar una enseñanza de la filosofía coherente con esta perspectiva?

La denominada enseñanza tradicional se agota, con frecuencia, en la transmisión de los saberes filosóficos acumulados en su propia historia, dirección que asume el único sentido de profesor a estudiante. En tal aspecto, la enseñanza de la filosofía no trascendería las fronteras de la mera “reconocimiento”. Sin embargo, el “filosofar” sobrepasa los límites de la simple repetición, ya que adopta como parte constitutiva de sí mismo el gesto creativo que permite el despliegue de alguna novedad.

Para que la enseñanza de la filosofía haga propio el ejercicio creativo, se debe asumir la posibilidad de “hacer” filosofía al mismo tiempo que se la enseña y se la aprende. El matiz creativo sería posible en la medida que exista una intervención subjetiva que permita que los saberes preestablecidos sean revisados en el contexto específico de la clase.

Si se pretende enseñar a “filosofar” es preciso suponer la necesidad de lograr un cambio subjetivo en la forma de *conceptualizar la propia realidad*. Esto requerirá un singular proceso de subjetivación en la enseñanza de la filosofía, ya que quienes filosofan se reapropian, de una manera novedosa, de las preguntas y saberes filosóficos impulsados desde su propio mundo. Si bien la enseñanza de la filosofía actúa en articulación con sujetos individuales y se apoya en conceptos ya elaborados, ¿podría ella involucrar una construcción subjetiva en sentido colectivo? Postularemos que el sujeto constituido en el ámbito de la enseñanza de la filosofía parte de un pensar dialógico compartido y de la verificación de la potencia igualitaria del “filosofar”, en el que confluyen las miradas problematizadoras particulares. En este aspecto, el sujeto no sería el profesor o los alumnos, sino el aspecto novedoso construido a partir de las nuevas vivencias, de los nuevos problemas, de las nuevas perspectivas, de los nuevos conceptos construidos por el colectivo que filosofa.

Desde la Antigüedad, se intenta asignar cierta naturalidad al acto de pensamiento o de “filosofar” que, al formar parte de la propia naturaleza humana, se ejercitaría de manera

espontánea. Para Deleuze, el pensamiento no es natural, sino que es, más bien, forzado. Lo que nos fuerza a pensar es el problema. Ahora bien, el problema es, en primera instancia, sensible. Antes que una construcción racional, el problema es aquello que *sensibiliza el alma*.

El problema filosófico tiene, según la propuesta de Deleuze (1988), un origen sensible, y recién luego, es racionalmente sintetizado como problema. De este modo, es fruto de una experiencia vivencial. Asimismo, el problema es de carácter objetivo, es algo que acontece fuera del sujeto y que éste capta sensiblemente.

Silvio Gallo (2012) propone utilizar la consideración de la filosofía como creación de conceptos, elaborada por Deleuze y Guattari, para el caso de la enseñanza de la filosofía. La propuesta radicaría en implementar una “pedagogía del concepto” para la enseñanza y el aprendizaje filosóficos. Del mismo modo que el “concepto” en Deleuze, la enseñanza de la filosofía debería partir de la libre experimentación de los problemas. La denuncia a la enseñanza tradicional consistiría en que ésta se ha ocupado de “falsos” problemas. El problema no es una interrogación, una pregunta, sino que es anterior a su enunciación lingüística, esta manifestación discursiva le hace perder su carácter de experiencia sensible, por eso su uso escolar ha fracasado.

La delación de la Escuela Nueva con respecto a la separación del mundo educativo y el mundo de la vida, se continúa aquí en la acusación contra la incorporación del mundo de la experiencia como “falsa vivencia”, como falsos problemas. La incorporación escolar del problema como uso didáctico y metodológico estaría destinada al fracaso por desestimar el verdadero origen sensible del problema.

De este modo, Gallo (2012: 69-84) sostiene que cada individuo tiene derecho a vivir sus propios problemas, cada uno a su propio ritmo. Asimismo, el autor asimila su propia crítica a la de Rancière. Existiría, para Gallo, un orden pedagógico que prohíbe la experimentación libre de cada individuo con respecto a sus propios problemas, y esto sería asimilable a la “sociedad pedagogizada” y a la crítica contra el maestro explicador que realiza Rancière. La emancipación intelectual rancieriana, para Gallo, sería el ejercicio del derecho a los propios problemas de cada uno, a la experimentación sensible de estos problemas singulares. Experimentar los propios problemas sería la única condición para el ejercicio del pensamiento propio, autónomo y no tutelado.

En este sentido, coincidimos con Gallo en tres aspectos relacionados con la filosofía: su carácter de actividad, su ejercicio de creación y su vínculo con los “problemas”. En primer lugar, la coincidencia radica en que asumimos, también, que la filosofía trasciende el saber acumulado por su historia. Por tanto, puede destacarse en ella algo más que el caudal de sus “resultados”

históricos. En este mismo aspecto, suponemos la caracterización de la filosofía como una “actitud”, que desborda ese caudal de saberes históricamente establecidos.

En segundo lugar, coincidimos en que esta actitud estaba ligada a un acto de creación. La filosofía y el pensamiento (Badiou, 2006) tienen por ocupación *crear conceptos* que nombren y capten las novedades que, para el orden precedente de normalidad, permanecían ininteligibles.

En tercer lugar, aceptamos que, conforme a lo anterior, una enseñanza de la filosofía congruente con tales condiciones asume como elemento sustancial el *problema filosófico*. En efecto, el problema es más importante que la solución. Sin embargo, partiendo de estas similitudes podemos destacar dos diferencias respecto de la postura de Silvio Gallo.

La primera diferencia es interpretativa. No consideramos que la *emancipación intelectual*, tal como se desprende de la propuesta rancieriana, sea asimilable al libre derecho de cada quien a experimentar sus propios problemas. O formulado de otro modo: el problema no exige, por sí mismo, a la *explicación*. Si el problema tiene como origen una experiencia sensible individual pre-lingüística, entonces él, como tal, no verifica ningún axioma igualitario. La salida de la explicación exigiría, más bien, la verificación y la perpetua actualización de la igualdad de la potencia creadora de conceptos, y no únicamente la libre experimentación de los propios problemas. En nuestros términos, para trascender la *explicación* en la enseñanza de la filosofía se precisaría la construcción colectiva de una potencia creativa que verifique la igualdad de todos los hombres con respecto al “filosofar”. La enseñanza y el aprendizaje filosóficos no están relacionados con la circulación del saber histórico-filosófico, pero tampoco con la libre experimentación de cada quien (postura que desplazaría la espontaneidad del pensamiento hacia la espontaneidad de la experimentación).

De este modo, llegamos a la segunda diferencia, que es de orden prescriptivo. Para Gallo, la filosofía es la producción de conceptos, creación impulsada por problemas cuyo origen radica en una experimentación sensible. A diferencia de ello, nuestra postura sostiene que la filosofía, y por tanto su enseñanza, es un procedimiento que implica una dimensión anterior. La enseñanza de la filosofía, desde nuestra perspectiva, no puede partir simplemente del problema, ya que consideramos a la filosofía como una actitud o actividad que interviene en la construcción colectiva del propio problema.

El problema no posee un origen sensible de percepción inmediata. El acto creativo no viene después del problema, sino que es inmanente a su propia construcción. La filosofía es una actitud cuestionadora, incluso, de aquella libre experimentación sensible original. La filosofía no parte únicamente de una captación vivencial, sino que interviene intencionalmente de forma cuestionadora en el régimen de percepción y construcción de los problemas. El carácter “creativo”

de la filosofía no puede ser desplazado a continuación de la percepción individual del problema, sino que es la propia forma de dirigirse a la percepción sensible que transforma en problema aquello que antes era invisible o insensible.

Entonces, la segunda diferencia radica en rechazar la espontaneidad de la experiencia sensible que originaría el problema que, a su vez, impulsaría el acto de creación de conceptos denominado “filosofía”. A este espontaneísmo del problema le oponemos, en consonancia con la prescripción igualitaria, el principio intencional de la filosofía: se trataría de *verificar* esa actitud en tanto potencia universal común a todos. En consonancia, la enseñanza de la filosofía apuntaría a la construcción colectiva de problemas filosóficos a través de la puesta en acto de aquella potencia igualitaria: la de *filosofar*. Consideramos que este aspecto intencional no se encuentra del todo ausente en la perspectiva de Gallo, sin embargo, la dimensión prescriptiva y colectiva de su propuesta de enseñanza de la filosofía se halla marginada respecto de los procesos individuales y sensibles.

La filosofía entre el saber acumulado y la actitud creadora

Hemos considerado a la filosofía, en el apartado anterior, como una actitud que trasciende y que anticipa al problema filosófico. En tal sentido, la cuestión central para la enseñanza de la filosofía no sería la tensión ocasionada entre una modalidad “histórica” y otra “problemática”². No se trataría de oponer un conjunto de problemas filosóficos a un cúmulo de respuestas, o una colección de interrogantes inateriales a la acumulación de saberes materializados en la literatura especializada. La enseñanza de la filosofía se juega en la prescripción de una actitud colectiva y creativa de construcción de problemas a partir de la realidad *presente*: esto se diferencia tanto de las respuestas ya elaboradas como de los problemas preestablecidos. En este sentido, la enseñanza de la filosofía asume para sí dos atributos de una educación emancipatoria: la *igualdad* y el *pensamiento*. En el caso particular de la enseñanza y el aprendizaje filosóficos, la igualdad refiere al reconocimiento de una potencia común a cualquier individuo: el filosofar; y el pensamiento refiere a la atención intencional que reconfigura un régimen de percepción y construcción de problemas filosóficos desde la *actualidad*.

En un sentido análogo, Cerletti (2008: 19-25) propone aplicar la caracterización realizada por Alain Badiou de la filosofía como *repetición creativa*, al campo de la enseñanza de la filosofía. Para él, profesores y estudiantes conforman un espacio de recreación de problemas que apuntan, a la vez, hacia la singularidad de cada individuo y hacia la universalidad del preguntar filosófico y

² Cfr. con “Las grandes modalidades de la enseñanza filosófica” (Obiols, 1989).

las respuestas que los diversos filósofos se dieron a lo largo de la historia. Es decir, Cerletti instala la cuestión de la enseñanza de la filosofía entre la actitud filosófica de la clase de filosofía (asociada al aspecto creativo) y las preguntas y respuestas de la historia de la filosofía (vinculadas a la dimensión repetitiva): “En toda filosofía hay algo de repetición y algo de creación. Algo de instalación en la continuidad de lo que exhibe la historia de la filosofía y algo de aparición de elementos novedosos” (Cerletti, 2008: 20).

De este modo, el autor postula dos dimensiones para la enseñanza de la filosofía: una que denomina objetiva, que contiene los saberes filosóficos, sus textos, su historia; y una subjetiva, compuesta por la recreación y apropiación de aquellas fuentes, problemas y respuestas del pasado:

Sería factible identificar, entonces, dos aspectos o dimensiones que se entrelazan en el enseñar/aprender filosofía: una dimensión que, con algunos recaudos, llamaríamos “objetiva” (la información histórica, las fuentes filosóficas, los textos de comentaristas, etc.) y otra “subjetiva” (la novedad del que filosofa: su apropiación de las fuentes, su re-creación de los problemas, su lectura del pasado, etc.). Que ambos aspectos estén entrelazados significa que el filosofar es una construcción compleja en la que cada filósofo, o aprendiz de filósofo, incide singularmente en *aquello que hay* de la filosofía. Podemos decir que, en sentido estricto, de eso se trata el *pensar*: intervenir de una manera original en los saberes establecidos de un campo (Cerletti, 2008: 20).

Se puede interpretar aquí una analogía por inversión respecto de la propuesta badiouiana: así como la filosofía es, para Badiou, *repetición* de un gesto de ruptura, para Cerletti, la enseñanza de la filosofía es *repetición* de algún aspecto de su historia; y así como para Badiou la filosofía es *creación* a partir de captar los elementos novedosos del presente, para Cerletti la enseñanza es *creación* en tanto gesto de reapropiación de su propio pasado.

Si bien reconocemos en esta propuesta el aspecto de distanciamiento con respecto a la enseñanza de la filosofía tradicional, consideramos que esta analogía refrena la radicalidad de la propuesta badiouiana original. Si bien desestimamos la creación a partir de una nada absoluta, la *analogía invertida* propuesta por Cerletti enfatiza el elemento histórico, que no podría ser asimilado tan directamente a los saberes de un campo (o de un procedimiento genérico). Por tanto, consideramos que la enseñanza de la filosofía no se desarrolla principalmente entre una actitud y su propia historia. No obedece al encuentro entre una dimensión subjetiva, el filosofar, y una dimensión objetiva, los textos y las respuestas (a los problemas) plasmadas a lo largo de su historia. Una enseñanza de la filosofía como repetición creativa, como hemos abordado anteriormente, no podría prescindir del aspecto de *actualidad* otorgado por los acontecimientos de

los campos no-filosóficos (esto es, por las novedades políticas, artísticas, científicas, etc.). Y, a la vez, este aspecto no podría ser adherido a la actitud filosófica, a la dimensión subjetiva. Para Badiou, la filosofía es el encuentro entre repetición y creación, entre una actitud crítica y los diversos escenarios acontecimentales del *presente*. La enseñanza de la filosofía no podría reemplazar las novedades del presente por su historia, sin perder su aspecto creativo: quedaría prisionera de su pasado, por más dimensión subjetiva y reapropiadora que se postule. Existe una distancia irreductible entre la reapropiación de algún aspecto de la historia de la filosofía y el ejercicio de un gesto creativo sobre el presente. Si la enseñanza de la filosofía se juega entre una actitud de recreación y su propia historia, ¿en qué dimensión cabría la propia actualidad?

La enseñanza de la filosofía desde la perspectiva de Badiou es el ejercicio del acto filosófico *junto* con “otros”. Y el acto filosófico se dirige principalmente a los acontecimientos del presente y no a los textos filosóficos o a la historia de la filosofía. Por tanto, consideramos que la enseñanza de la filosofía mantiene las dos dimensiones propuestas por Badiou: el gesto crítico y la mirada sobre el presente. La historia de la filosofía es un recurso circunstancial al cual es posible recurrir eventualmente y es un recurso con el que el filósofo suele entrar en diálogo. Sin embargo, no es el elemento del cual partir ni una dimensión fundamental de la enseñanza de la filosofía:

La filosofía debe romper, desde el interior de sí misma, con el historicismo. ¿Romper con el historicismo?; ¿cuál es el sentido de esta exhortación? Queremos decir que la presentación filosófica debe autodeterminarse inicialmente sin referencia a su historia. Debe tener la audacia de presentar sus conceptos sin hacerlos previamente comparecer ante el tribunal de su momento histórico. En el fondo pesa todavía sobre nosotros la célebre fórmula de Hegel: ‘La historia del mundo es también el tribunal del mundo’. La historia de la filosofía es hoy más que nunca el tribunal de la filosofía, y ese tribunal dicta casi constantemente un veredicto de pena capital: es el veredicto de la clausura o de la necesaria desconstrucción del pasado y del presente metafísicos (...) Semejante operación de olvido de la historia y de invención axiomática supone hoy que se acepte definir la filosofía. Definirla, justamente, de otro modo que por su historia (Badiou, 1992: 52-53).

Nuestra propuesta sobre la enseñanza de la filosofía no consiste, en absoluto, en desestimar por completo la historia de la filosofía. Sin embargo, consideramos con Badiou que así como la filosofía debe autodeterminarse sin referencia a su historia, la enseñanza de la filosofía puede ser definida, principalmente, como el ejercicio colectivo de un gesto crítico sobre la propia realidad actual. El despliegue de ese acto filosófico sobre el presente puede entrar en diálogo con algún aspecto de la historia de la filosofía para potenciarse. No obstante, si el recurso de la historia

de la filosofía no es (al menos, ligeramente) posterior al inicio del proceso de construcción colectiva del problema filosófico, entonces la historia podría volverse, como señala Badiou, la clausura del propio filosofar y de su enseñanza. En este sentido, la “definición” de la enseñanza de la filosofía prescindiría de la dimensión objetiva que incluye su propia historia así como, para Badiou, la filosofía misma prescinde de su historia para determinarse.

Aquí radica el “problema” del problema. Un problema filosófico, por sí mismo y en toda su extensión, es parte del pasado. Un nuevo problema, impulsado desde el presente, una vez comenzado el proceso de su construcción puede, con frecuencia, vincularse a diversos aspectos de problemas anteriores. Pero la forma de construcción de un problema y su enunciación no son eternas. Sólo podrían serlo si desconsideramos todo aspecto subjetivo y toda dimensión acontecimental. Todo nuevo problema tiene al menos un componente novedoso, y ese aspecto previamente ignorado es producto del encuentro entre una actitud filosófica y la realidad actual de aquellos que filosofan. Esta realidad contemporánea del sujeto del filosofar puede o no estar vinculada con la historia de la filosofía. Habitualmente, se busca ponerla en diálogo con los saberes filosóficos históricos, pero éstos no son una condición necesaria de los saberes instituidos que nombran el contexto desde el cual se despliega el filosofar. Por lo tanto, la enseñanza de la filosofía, si bien no desestima la historia de la filosofía, no es ante todo, como sugiere Cerletti, el encuentro de un gesto subjetivo crítico con su propia historia, sino el encuentro de aquella actitud radicalmente cuestionadora sobre su propio presente, eventualmente mediada por su historia.

La reflexión teórica sobre la enseñanza de la filosofía frecuentemente opone una modalidad de enseñanza histórica o temática a otra problemática (Langella, 2004). Sin embargo, hemos visto que de acuerdo a lo que comprendamos por “problema filosófico” y por su enseñanza obtendríamos diversas conclusiones. Si el problema es iniciado por propia experimentación sensible, la filosofía corre el riesgo de invisibilizar aquello que no es captado individualmente de forma espontánea por la propia sensibilidad, y su enseñanza corre el riesgo de circunscribirse a la libre experimentación de cada integrante del encuentro educativo (que, en el mejor de los casos, buscará el diálogo, la comunicación, y la suma de perspectivas).

Si consideramos al problema filosófico como un aspecto de su historia, entonces la filosofía correría el riesgo de abocarse principalmente a la modificación de esos problemas ya establecidos subordinando el elemento creativo, y la enseñanza de tales problemas no estaría exenta de caer en la lógica de la explicación: en vez de *transmitir* el saber filosófico se buscaría *transferir* sus problemas.

Si, por el contrario, interpretamos al problema filosófico como la “actividad” y el “proceso” de construcción del propio problema, y se enfatiza en su aspecto actitudinal, entonces adquieren relevancia, en la enseñanza de la filosofía, los siguientes interrogantes: ¿cómo enseñar el gesto

filosófico?, ¿es posible enseñar la actitud filosófica?, ¿quién es el sujeto en la enseñanza de la filosofía?

Enseñanza conservadora, igualdad y sujeto colectivo

Como supone su reflexión ontológica, Badiou reconoce que el ser de la humanidad es múltiple. Por tanto, el universalismo, desde su punto de vista, debe partir de la diferencia, de la multiplicidad. Distinguimos dos principios respecto del universalismo: la regla de la inmanencia y la regla de la igualdad (Badiou, 2007). La primera regla exige que la diferencia sea enunciada por quien experimenta la diferencia. La segunda regla establece la igualdad de las diferencias, evitando cualquier tipo de jerarquías entre ellas. Sin embargo, Badiou rehúsa de una postura relativista y escéptica de la diversidad. Si bien se parte de la multiplicidad requiere la exigencia de la igualdad, por lo tanto, ésta es abordada como un proceso prolongado de interacción y de creación de lo común. Lo universal será, entonces, un devenir abierto en permanente construcción.

El problema del universalismo remite directamente a la distinción entre “identidad” y “diferencia”. Badiou señala que la identidad podría referir a aquellos rasgos presentes en un múltiple (prácticas, deseos, características, creaciones) que permanecen, en cierta medida, por algún margen razonable de tiempo. Es decir, aquellas propiedades que no sean fugaces y que sean parcialmente invariables. La identidad vendría a ser un elemento dinámico, aquello por lo que un individuo o grupo se reconoce a sí mismo en el tiempo. Aunque sabemos que las identidades no son absolutas ni eternas, requieren cierta consistencia y estabilidad.

Ahora bien, la identidad requiere en su dinamismo que los rasgos que le sean propios no sean “diferentes” en el transcurrir del tiempo, sin embargo, necesita de una “diferencia” estática, es decir, requiere que esos rasgos se distingan de los demás para adquirir identidad. Una identidad también puede ser definida como aquello que es diferente de lo otro. En este último sentido, no se incorporaría el elemento del tiempo, más bien sería una diferencia que apela a un corte sincrónico de la escena. La diferencia dinámica refiere a los rasgos invariables en un devenir que siempre admite ciertas novedades, mientras que la diferencia estática refiere a los rasgos que se distinguen de lo que uno no-es.

Tenemos entonces dos aspectos o dos formas de identidad. La primera requiere una potencia afirmativa de producción o creación de uno mismo en el tiempo, la segunda refiere a una potencia negativa de distinción respecto de lo ajeno a uno. Entonces, la identidad es producto del vínculo entre afirmación dinámica y diferenciación estática.

Si bien ambas dimensiones se hallan siempre presentes, podríamos mencionar dos esquemas de identificación según predomine un aspecto por sobre el otro. Badiou denomina “conservador” al esquema en el que la identidad estática subordina a la dinámica: cuando la diferenciación subordina a la creación. Por el contrario, en toda propuesta universal, la identidad dinámica predomina por sobre la estática, la creación se impone por sobre la distinción:

Propongo como hipótesis que una proposición universal, o un esfuerzo hacia lo universal para ser más modestos, consiste siempre en dar la vuelta a la postura conservadora, es decir, intentar que el elemento creador prevalezca sobre el purificador. Teniendo en cuenta que los dos están siempre presentes en cada identidad, que esa relación entre creación y purificación es constitutiva de la identidad. Incluso en una identidad en la que durante largo tiempo haya prevalecido el elemento conservador, existe siempre en alguna parte un recurso creador. Hay proposición universal cuando se da la vuelta a la posición conservadora y el elemento creador prevalece sobre y contra el elemento purificador. En ese momento, cuando predomina el elemento creador, surge algo que necesariamente se dirige a todos (Badiou, 2007: 115).

Consideramos hasta aquí a la filosofía como una actividad creativa, como una actitud crítica y cuestionadora respecto de los saberes establecidos. Ahora nos centraremos en su enseñanza. La propuesta de Gallo, se dirige a lo que el propio autor denomina “método regresivo”, que pareciera atribuirle a la enseñanza la tarea de desanudar la actividad filosófica por inversión: partiendo desde los conceptos hacia los problemas. Si se ha definido a la filosofía como la creación de conceptos impulsada por un problema, su enseñanza radicaría en el hecho de mostrar el camino inverso, el que va desde el concepto hacia el problema. Aprender filosofía, entonces, no sería comprender el concepto por el problema que lo suscita, sino por el contrario, comprender el problema en base al conocimiento del concepto que fue producido a partir de él (Gallo, 2012: 80). La propuesta de Gallo para la enseñanza de la filosofía es invertir el proceso de creación que es la filosofía misma. El autor no profundiza el proceso mediante el cual los aprendices desarrollan aquella actividad creativa definida como filosofía a partir de la experimentación de un proceso inverso. El ejercicio se basa en conceptos y problemas ya establecidos, de lo que se podría imaginar que, para Gallo, tal vez el descubrimiento del proceder ajeno (en este caso, el filosofar histórico de un filósofo), por imitación o por contagio, logre transmitirse al estudiante.

Para Cerletti, la enseñanza de la filosofía podría también actuar, aunque sin garantías, por “contagio”. Se trataría más bien de crear las condiciones para que el deseo de filosofar se potencie o se desarrolle en el aprendiz. Esto es debido a que, para el autor, lo constitutivo de la filosofía,

aquella pasión inquisidora, es imposible de enseñar: “lo esencial de la filosofía es, constitutivamente, inenseñable, porque hay algo del otro que es irreductible: su mirada personal de apropiación del mundo, su deseo, en fin, su subjetividad” (Cerletti, 2008: 23).

Se destaca aquí el aspecto “personal” del sujeto que aprende, la subjetividad “individual” del estudiante de filosofía. En sentido similar, Gallo destaca el aspecto individual del filósofo por sobre una pretensión universal:

La filosofía entendida como producción conceptual no tiene, pues, la menor pretensión de universalidad y de unidad: cada filósofo le pone la firma a su mundo, y su instrumento conceptual es compuesto por herramientas que usamos o no, conforme sean, o no, interesantes para nuestros problemas (Gallo, 2012: 63)³.

En sentido análogo, Cerletti continúa haciendo referencia al aspecto irreductible de las posiciones personales: “cómo alguien se pregunta y cómo ensaya sus respuestas tiene una dimensión que es irreductible a los otros, porque toca *lo no-sabido de cada uno* y la manera peculiar de recorrer un trayecto hacia el saber (Cerletti, 2008: 24).

Hemos analizado, previamente, la posición badiouiana sobre el universalismo y la diferencia. Como mencionamos, para Badiou existe, por un lado, una identidad dinámica, que se construye en el tiempo, que requiere de cierta potencia creadora de uno mismo en el tiempo, y por otro lado, una identidad estática, que es la que nos diferencia, en un corte sincrónico, con lo *otro* que no-somos. Existen, entonces, dos tipos de identidad subjetiva: la primera refiere a una potencia afirmativa de producción dinámica, la segunda designa una potencia negativa de distinción respecto de lo ajeno a uno mismo. El autor reconoce que ambas dimensiones suelen estar presentes en las construcciones identitarias, no obstante, llama “conservador” al esquema que le otorga más énfasis a la identidad estática, esto es, cuando la “diferenciación” subordina la creación de la identidad dinámica.

Postularemos aquí que, en analogía con la distinción desarrollada por Badiou, una enseñanza de la filosofía que subordine la creación de un sujeto colectivo que tienda a producir recurrentemente una nueva identidad filosófica, heterogénea y siempre dispuesta a transformarse, y que, a la vez, enfatice en las distinciones personales e individuales, en el carácter diferenciador y estático de la identidad de sus miembros, sería una enseñanza conservadora.

³ Traducción propia.

El sujeto de la enseñanza de la filosofía cuya actividad central es “mostrar” un proceso de creación conceptual para ser imitado, o desplegar una actitud para ser contagiada, es un sujeto individual, o en su defecto, una pluralidad de individuos. De la misma forma que es individual el sujeto para una enseñanza de la filosofía que destaque los grados de ignorancia personal o los saberes previos con los cuáles cada quien relacionará los nuevos interrogantes⁴.

Destacar la diversidad de cada individuo respecto de sus diferentes grados de ignorancia es plantear como *principio* de la enseñanza de la filosofía un criterio similar al orden diferenciador que el propuesto por la educación respecto de la distinción de posesión de saberes. Vale una vez más la aclaración: no se trata aquí de negar la diferencia de actitudes filosóficas (sobre todo, cuando el despliegue de aquella actitud la hemos postulado como un atributo o una prescripción), sino de si su enseñanza decide enfatizar el aspecto diferenciador o el principio igualitario. Se trata una vez más, de si la enseñanza de la filosofía se basa en una desigualdad, la apropiación *exclusiva* de cada individuo producto de su particular ignorancia, voluntad o deseo, o en una igualdad, la potencia, común a todos, del filosofar.

En este sentido, asumida la filosofía como una actividad o una actitud, postulamos aquí, en primer lugar, que su enseñanza es posible. Sin embargo, no se trata de transferir esta actitud desde el profesor que la posee hacia el estudiante que no la posee (o que la tiene en “menor grado”). Como desarrollamos previamente, consideramos que enseñar y aprender filosofía es “hacer” filosofía, es “filosofar”. Ahora bien, postulamos, en segundo lugar, que la enseñanza de la filosofía es “hacer” filosofía *junto-con-otros*. Y que este filosofar-colectivo subordina la diferenciación estática (los modos de captación empírica de problemas o los modos de reapropiación personal según la diversidad de lo no-sabido o ignorado) a la identidad dinámica (la actualización de un acto productivo a través del despliegue de la potencia común del filosofar).

Esto significa que, desde nuestra perspectiva, el sujeto de la enseñanza de la filosofía es un sujeto colectivo. Y que un sujeto colectivo trasciende la pregunta por la posibilidad de una transmisión, así sea del orden volitivo o actitudinal. El sujeto colectivo de la enseñanza de la filosofía tiene por principio la verificación y la puesta en acto de una capacidad universal: el ejercicio compartido del pensamiento filosófico.

⁴ Cerletti argumenta que la singularidad de “lo no-sabido de cada estudiante” hace imposible la enseñanza del *filosofar*. “lo esencial de la filosofía es, constitutivamente, inenseñable, porque hay algo del otro que es irreductible” (...) “porque toca lo no-sabido de cada uno y la manera peculiar de recorrer un trayecto hacia el saber” (Cerletti, 2008a: 23-24).

Bibliografía

–Badiou, Alain (2007) “Universalismo, diferencia e igualdad”. En: **Acontecimiento**, XVII, 33-34, Buenos Aires, 103-121.

–Badiou, Alain (2006) **Logiques des mondes. L'être et l'événement, 2**. Seuil. París.

–Badiou, Alain (1992) **Conditions**. Seuil. París. [Citas de la traducción al español de Molina y Vedia, E., *Condiciones*, México, Siglo XXI Editores, 2002].

–Cerletti, Alejandro (2008) **La enseñanza de la filosofía como problema filosófico**. Libros del Zorzal. Buenos Aires.

–Deleuze, Gilles (1988). **Diferencia y repetición**. Júcar Universidad. Gijón.

–Deleuze, Gilles. y Guattari, Félix (1991). **Qu'est-ce que la philosophie?** Minuit. Paris.

–Gallo, Silvio (2012). **Metodología de la enseñanza de la filosofía: Una didáctica para la enseñanza média**. Papyrus. Campinas.

–Langella, Simona (2004) “¿La transmisión de la filosofía en forma histórica o problemática? ¿Estamos realmente ante un cisma filosófico?”. En: **Azafea**, núm. 6, Salamanca, 261-272.

–Obiols, Guillermo (1989). “Las grandes modalidades de la enseñanza filosófica”. En: **Paideia**, X, 4.

–Rancière, Jacques (1987). **Le maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle**. Fayard. París.

Recibido en septiembre de 2014.

Aprobado en octubre de 2014.