



LA INQUIETUD POR LA FILOSOFÍA

ENSAYOS SOBRE CANON, HISTORIA Y CRÍTICA

Editorxs

**Facundo José Moine
María Carla Galfione**

La inquietud por la filosofía

*Ensayos sobre canon,
historia y crítica*

Facundo José Moine
María Carla Galfione
(Eds.)

••
Área de

Publicaciones

ffyh

Facultad de Filosofía
y Humanidades UNC



Universidad
Nacional
de Córdoba

La inquietud por la filosofía. Ensayos sobre canon, historia y crítica / Carla Galfione...[et al.]; editado por María Carla Galfione; Facundo José Moine.- 1a ed.- Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1774-7

1. Filosofía Política. I. Galfione, María Carla, ed. II. Moine, Facundo José, ed.
CDD 199.82

Área de **Publicaciones**

Diseño de portadas: María Bella

Diagramación y diseño de interiores: María Bella y Luis Sánchez Zárate.

2023



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.



Atrévete a enseñar filosofía. Nueva visita a *¿Qué es la Ilustración?*

Alicia Loforte*

Introducción

En 1983 y 1984 Foucault escribe, sobre el final de su vida, dos versiones de un breve texto que, en diálogo con Kant llamará *Qué es la Ilustración*.

En la primera versión de 1983, al iniciar su reflexión se formula algunas preguntas: ¿Cuál es mi actualidad? ¿Cuál es el sentido de esa actualidad? ¿Qué hago yo cuando hablo de esa actualidad?, y fundamentalmente ¿Qué es lo que en el presente le da sentido a la reflexión filosófica?

Algunos de los hilos de discusión que se van tejiendo entre los planteos kantianos y la lectura que de ellos hace Foucault nos mueven en este caso a extender la trama de interrogaciones sumando otras que nos interpelan como docentes de filosofía, y que pensamos encuentran aquí un marco para su problematización, a saber: ¿cuál es el sentido de enseñar filosofía hoy? ¿Cómo concertar en la enseñanza la preocupación del presente con la transmisión de la historia de la disciplina, la tradición, el canon? ¿Cómo recuperar las obras del pasado sin perder de vista el presente como eje de sentido?

¿Puede la genealogía como perspectiva teórico metodológica aportar alguna línea de abordaje que evite en la enseñanza la elección dicotómica y excluyente entre una reproducción cristalizada del canon, que no se entreme con el presente de los sujetos, y un pensar el presente vacío de su construcción histórica, donde la tradición disciplinar se pierde, o se recupera bajo la forma del anacronismo?

Nos proponemos entonces retomar algunas de las herramientas que devienen de ese diálogo de Foucault con Kant en el cual la tradición kantiana, que asociaremos en buena medida a los ideales

* CIFFyH, FFyH, UNC. aliloforte@gmail.com

de la escuela como institución moderna, es re-tomada a la vez que transformada.

La modernidad entendida como una actitud para con el presente y en ese sentido la Filosofía como discurso de/sobre la modernidad nos abre la posibilidad de cuestionar su presencia como asignatura escolar y propiciar algunas formas de abordaje para problemas que son tradicionales en la enseñanza de la Filosofía.

Como institución de los estados modernos, la escuela, acorde al ideal ilustrado kantiano, sostuvo la necesidad de la transmisión del conocimiento experto, científico. Este conocimiento, en tanto ha construido su legitimidad a partir de la definición de un uso adecuado de la razón, que se atiene a los límites que ella misma se da, es el que permite la autonomía necesaria para su uso público (es decir, libre) y el advenimiento de la “mayoría de edad”. El paulatino debilitamiento de una concepción moderna de la razón, así como de los fundamentos trascendentales del conocimiento, tendrá consecuencias importantes. La renuncia a la concepción universal de la razón deja al dispositivo escolar vacío de su pretendido ideal emancipatorio original (decimos emancipatorios sólo como aspiración a la autonomía de la razón para su autodeterminación). En esa línea recuperamos algunas interrogaciones y problemas que siguen mostrando su tensión en el presente.

¿Qué se debería-podría enseñar?, ¿el canon, la historia, la crítica del presente, la práctica del filosofar? Por otra parte, ¿qué se querría decir con eso? Procuraremos en este escrito abrir algunas líneas en esa dirección.

“Sapere aude” y el ethos moderno

“Dimidium facti, qui coepit, habet: sapere aude, incipe” [Quien ha comenzado, ya ha hecho la mitad: ¡atrévete a saber! ¡empieza!],

Horacio, Epístola II, *Epistolarium liber primus*.

Con este imperativo, heredado de Horacio, Kant, en su conocido artículo de 1784, *Respuesta a la pregunta qué es la Ilustración*, llama a abandonar nuestra culpable minoría de edad y a ser libres por medio del uso de la Razón

No sabemos cuánto Kant tenía presente a Horacio cuando escribía, pero el párrafo completo de Horacio hace referencia justamente a la importancia de esos ejercicios con uno mismo, que se han señalado como fundamentales en la filosofía antigua. En esta epístola, que Horacio le escribe al joven Máximo Lolio, dice:

Y por qué,
si algo te hiere el ojo te das prisa a quitarlo, y si algo
te roe el alma lo difieres para el año siguiente?
Medio hecho está lo que se inicia: atrévete a ser sabio;
comienza. Quien posterga la hora de vivir rectamente,
como el rústico espera a que desagüe el río: pero éste
se desliza y se deslizará turbulento por siempre.

Aquí el traductor elige “ser sabio” y no saber, pero en cualquier caso todo el texto es una exhortación a tomar acción sobre uno mismo, eso que Foucault después llamará prácticas de sí.

Kant en este texto instará al uso de una razón que deberá constituirse como libre a partir de un proceso de ilustración, es decir, de acceso al saber experto. Como sabemos, en la teoría de Kant ese saber experto, (docto), que busca recoger la enciclopedia, estará constituido por el conocimiento que podrá considerarse válido si se atiene a los límites que la razón misma se ha dado y por ende estará constituido por juicios sintéticos a priori.

Tenemos entonces que el mandato kantiano de valerse del propio entendimiento no apela simplemente a un espontáneo coraje y voluntad, sino también a un trabajo que debe hacer cada uno: se requiere que nos ilustremos y así consigamos nuestra “mayoría de edad”, trabajo que es individual, indelegable y que nos condena a una culpable dependencia si no lo abordamos.

En su lectura de Kant, Foucault (1984) remarca ciertas ambigüedades en el texto para referir a la salida de la minoría de edad, por ejemplo que ésta (salida) es un proceso, pero también una tarea y una obligación.

Acorde con esta idea de “tarea”, Kant en su Pedagogía sostiene la necesidad de disciplina e instrucción como dos procesos necesarios

y concomitantes: La disciplina va a ser la que impida que el hombre, llevado por sus impulsos animales, se aparte de su destino de “humanidad”. Si la disciplina es meramente negativa, y es necesaria para apartar al hombre de la animalidad, la instrucción por el contrario será la parte positiva de la educación. Someter al niño desde temprana edad a la disciplina e instrucción será lo que le permita acceder a su humanidad, a través del control de sus impulsos animales o salvajes. En esta línea del pensamiento kantiano, la pedagogía, como disciplina e instrucción, está desde el comienzo involucrada con la posibilidad del uso libre, público de la razón, pero también con su uso privado, en tanto aprendemos desde la disciplina a sujetarnos a las normas (de la razón, claro).

Kant también va a señalar en la *Crítica de la razón pura* que la razón humana necesita una “disciplina para poner coto a sus excesos” y que es justamente la libertad la que produce los desvaríos y excesos de la razón. Toda la pedagogía kantiana va a estar atravesada por este problema. Esta razón, accionando dentro de sus propios límites, será la que funde, como dijimos, la posibilidad de un conocimiento legítimo que autorice al uso privado de la razón. A su vez el requerimiento del uso público de la razón sostenido en la necesidad de un proyecto que es igualmente político, se compromete con la constitución de un estado “ilustrado” para el cual se necesitarán ciudadanos.

Foucault al retomar el texto kantiano destaca que “hay Aufklärung cuando hay superposición del uso universal, del uso libre y del uso privado de la razón” (1984), y a continuación se pregunta por cómo entonces se podría garantizar el uso público de la razón. Volverá entonces sobre la cuestión de que el proceso de la ilustración no es solamente una prescripción para cada individuo, sino también un problema político. En ese registro entiende que la respuesta pasa por el contrato del despotismo racional que pretendía que el uso público y libre de la razón podía ser garantía de obediencia, en tanto las leyes del estado fuesen conformes a la razón universal.

Quizás con cierto carácter anticipatorio, muy pocos años después de que Kant publicara *Qué es la Ilustración*, en 1799, Francisco de Goya presentaba su aguafuerte “El sueño de la razón producen monstruos”, tal parece que el sueño ilustrado que soñaba Kant, pre-

sentaba sus limitaciones desde el inicio y la razón será mayormente concebida, apenas un tiempo después, no como facultad universal y natural sino como producción discursiva histórica, sin un fundamento trascendental.

Pese a que el ideal de autonomía de la razón parece haber sido poco convincente, (ya lo ilustraba Goya), es este punto uno de los que intenta recuperar Foucault. El ethos filosófico es para él una actitud en relación con los límites, y de eso trata la crítica kantiana, de los límites dentro de los cuales la libertad podría darse. Foucault propone renunciar a esos límites y realizar la inversión positiva del planteo: ¿Qué cuestiones que se nos presentan como necesarias, universales, obligatorias son en realidad singulares, contingentes y en realidad coacciones arbitrarias? Parece que la Filosofía deberá ocupar ese lugar de crítica del presente que inauguraba como problema Kant en su texto. Foucault señala que aparece aquí la cuestión del presente como acontecimiento filosófico, al cual pertenece el filósofo. Es decir, si la Filosofía es una práctica discursiva que tiene su propia historia, se estaría preguntando por su propia actualidad discursiva. Se podría decir que se sitúa a la filosofía en el tiempo. El filósofo es remitido a reconocerse no ya en una tradición o en la comunidad humana en general, sino en un “nosotros” del que forma parte y que debe ser interrogado. Para Foucault esta forma en que el filósofo debe hacer una interrogación de esa actualidad de la que forma parte es lo que puede permitir pensar a la Filosofía como discurso de la modernidad y sobre la modernidad. Esto lo llevará a proponer a la modernidad como un ethos, una actitud que supone una relación especial con el presente.

¿Qué pasa hoy? ¿Qué es ese ahora dentro del cual estamos unos y otros y que define el momento en que yo escribo? la originalidad de Kant está en estas preguntas, y no porque sea la primera vez que la filosofía se formula alguna interrogación sobre el presente, sino porque es la primera vez que esta pregunta se dirige a pensar el sentido de la filosofía dentro de esas determinaciones que se pudieran reconocer en el hoy, distinto de pensarlo al interior de alguna teleología temporal.

Como señala Chignola (2014) a partir de Kant la tarea urgente de la filosofía es “proporcionar la respuesta al interrogante ¿en qué

punto estamos?, no para descubrir algo de nuestro presente en relación a una historia universal, sino para rechazar eso que descubrimos ser.” Deberíamos entonces intentar despejar cuál es ese “nosotros” cultural que nos contiene en un determinado presente.

Ahora, ¿cómo hacemos para encontrarnos con el nosotros presente, desde sus condiciones históricas de emergencia?

No se tratará de captar el sentido de épocas pasadas, ni de encontrar una teleología en la historia. Tampoco deberíamos interpretarlo desde la falacia presentista, donde pretendemos encontrar en el pasado los problemas en términos del hoy. Tampoco podemos suponer que los problemas del hoy tienen su núcleo en algún pasado lejano, y por ende un desarrollo, que deberíamos recorrer hasta el hoy que sería la meta de esa marcha direccionada hacia su finalidad y que desplazaría a cualquier otro fenómeno a la periferia (finalismo). Nada de esto es para Foucault escribir la historia del presente.

Para explicarla y caracterizar el ethos moderno, recurre a la figura de Baudelaire. A él se le ha sabido atribuir el uso de la palabra modernidad para describir el estilo de vida urbano alocado, fugaz. En su obra “el pintor de la vida moderna” dirá que “cada época tiene su porte, su mirada, su gesto” y caracterizará a la modernidad como “*lo transitorio, fugitivo, contingente la mitad del arte cuya otra mitad es lo eterno y lo inmutable*”.

Esta frase lleva a Foucault a analizar que la actitud de la modernidad no refiere simplemente a sumergirse en una colección de momentos y vivencias sino de captarlos en lo que hay de eterno en el instante presente. Para Baudelaire el artista debe capturar ese presente en su obra. Foucault dirá que se trata de captar lo heroico en el presente pero no como un hecho de sensibilidad sino de voluntad, voluntad de heroificar el presente.

Esta “heroificación” deberá distinguirse del “vagabundeo”, caracterizada como actitud de quien se sumerge en el mero placer del momento y se contenta con la mera colección de instantes y recuerdos. Por el contrario el hombre de modernidad es quien pone en juego la tensión entre realidad y libertad para producir una transfiguración o transformación de ese presente, que no equivale a su destrucción. De igual modo, esta transformación como caracterización de modernidad, será también algo a realizar sobre uno mismo.

Creo que en ese sentido es que Foucault recupera también lo que es la Revolución para Kant. Un acontecimiento. Un signo de su tiempo, pero en ese signo lo que se destaca no es el estrépito, la grandilocuencia, ni siquiera el triunfo o el fracaso del evento. Lo que destaca es el entusiasmo colectivo y silencioso. La simpatía de quienes incluso no están directamente involucrados. “una simpatía de aspiración que bordea el entusiasmo”. Las preguntas por la *Aufklärung* y por la voluntad de revolución serán a su entender los modos de Kant de interrogar su propio presente.

Desde este lugar entonces Kant estaría inaugurando según Foucault, una segunda manera de la crítica en la filosofía moderna y contemporánea; no ya una analítica de la verdad, que defina los criterios y límites del conocimiento verdadero sino otra que refiera a la actualidad y al campo de las experiencias posibles, lo que Foucault dará en llamar una ontología del presente (y de nosotros mismos), tradición en la que inscribe a Hegel, Nietzsche, la Escuela de Frankfurt y a él mismo.

El viejo dictum kantiano (el ethos moderno y la filosofía)

Pese a la celebración del presente que parece emerger de *Qué es la Ilustración* la herencia kantiana en lo que respecta a pensar el lugar de la historia (como disciplina) y de la filosofía y su enseñanza es más compleja. Una de sus frases siempre citada es que no se puede enseñar filosofía sino a filosofar, disyunción reiterada en múltiples contextos cuando se trata de la enseñanza de la filosofía, apelando a la autoridad de Kant más que a una comprensión del dictum al interior de su obra:

El joven que ha terminado su enseñanza escolar ha sido acostumbrado a aprender, a partir de ese momento piensa que va a aprender filosofía lo cual es imposible, ya que lo que tiene que aprender es a filosofar.” (Kant, *Crítica de la Razón Pura*).

Y luego:

De la distinción hecha en los conocimientos racionales según que son objetivos o subjetivos se sigue en cierto modo que se puede aprender filosofía sin saber filosofar. Aquél que quiere ser filósofo debe acos-

tumbrarse a hacer libre uso de su razón y no a un ejercicio de imitación mecánico.” (Lógica, parte III).

El acuerdo ideal entre la filosofía y la razón, y entre el uso público y el privado de la misma, es reconstruido por J. Derrida en “Cátedra vacante”, donde se hace una lectura de “El conflicto de las facultades” que puede contribuir para enmarcar lo dicho por Kant. Derrida destaca el paralelismo que hace Kant entre las facultades de la razón, que demarcan sus límites para legitimar el conocimiento, y las funciones de las Facultades de la universidad pública, que necesitan hacer lo propio, en el marco de la razón de Estado, donde la facultad de Filosofía queda como encargada del uso público y libre de la razón, autónomo del Estado y las otras facultades, sometidas al uso privado.

Estaría entonces planteándose la pregunta sobre ¿cómo es la censura una cuestión de la razón?

Para Derrida la política kantiana, desarrollada a lo largo de sus tres grandes críticas, es una empresa que instala un poder censurante, la razón de estado, al mismo tiempo que se busca delimitar, circunscribir ese poder desde una razón heterogénea: la razón pura. Ese poder que traducido institucionalmente es el de la Facultad de Filosofía.

En esta puesta de límites donde el filósofo se vuelve legislador, realiza un acto que determina la forma que deben adoptar los contenidos legítimos, pero no es un acto de enseñar algún contenido, o donde alguien aprenda, no es una cátedra real sino ideal, vacante, dirá Derrida. La Filosofía como acto legislador no se puede aprender, es la forma y los fines de la razón.

Por el contrario el maestro real se torna un funcionario sometido a los límites diseñados por el filósofo ideal, en tanto funcionario del estado. Esto, porque desde el punto de vista del sujeto que conoce, el filosofar, conocimiento histórico, proviene de los datos, mientras que el conocimiento de la filosofía pura, de los principios de la razón. Al ser datos, los contenidos de la filosofía se enseñan y aprenden escolarmente como una imitación de la razón. Esto explica que Kant indique luego que en la Facultad sólo se pueda enseñar historia de la filosofía y se ubique a la filosofía junto a las ciencias de la historia. En

conclusión, la didáctica se juega en la oposición empírico/trascendental, contenido/forma; entre la posibilidad de enseñar y aprender de memoria las obras de otros como datos empíricos y la imposibilidad de aprender los principios trascendentales de la razón.

Si pensamos la crítica del humanismo como un eje del pensamiento de Foucault, encontramos otra peculiar manera de continuidad con el programa kantiano. Kant en *Qué es la ilustración* y *El conflicto de las facultades* insiste en darle un “lugar” a la censura, defendiéndose de ella y buscando el reaseguro de la libertad y la autonomía para la Filosofía, como Facultad inferior (puesto que no manda, no ejerce cargo de gobierno), el auto gobierno, la relación de autonomía con la norma será la que dicte la propia razón práctica, la conciencia moral universal. Recordemos que Kant en este texto distingue las Facultades Superiores: Teología, Derecho y Medicina, que coinciden con objetivos del gobierno sobre el pueblo: El bien eterno, el bien civil y el bien corporal; y la Facultad de Filosofía, que se compone de dos departamentos: el de la ciencia histórica, que engloba la historia, la geografía, la filología y las humanidades en general, y las ciencias racionales puras, que incluyen las matemáticas y la filosofía puras, la metafísica de la naturaleza y de las costumbres.

Foucault renunciando a la idea de una naturaleza humana que porta una conciencia moral universal, y a cualquier dimensión trascendental de la razón, vuelve a buscar la autonomía del sujeto pero a través de una desujeción que ya no es de una externalidad que se impone a la razón, sino de la externalidad que se nos presenta como razón en tanto nos constituye y por ende nos gobierna.

El conocimiento, en tanto discurso y particularmente el de las ciencias sociales y humanas, es constitutivo de la subjetividad en la medida en que “sujeta” al individuo a un determinado régimen de verdad. En ese sentido se entiende que las ciencias humanas y los sujetos se constituyen mutuamente. La filosofía no puede por lo tanto ser el lugar del uso de la “razón libre”, ni la encargada de dirimir la verdad. La “razón” ya no será una condición necesaria para la emancipación de los individuos, ni el conocimiento “experto” necesario para su uso “libre”, sino que más bien pasará a ser considerada como parte de diversos entramados (dispositivos) que sujetan al individuo de determinadas formas.

En ese sentido la autonomía sigue siendo lo que se pretende, pero las sujeciones contra las que se luchan cambian su localización. De la búsqueda del uso libre de la razón a la búsqueda del sujeto que pretende desmarcarse, desujetarse respecto de alguna “razón” que lo constituye. La relación con la norma en tanto límite sigue siendo lo que define a la Filosofía como crítica y a la crítica como ejercicio de la libertad, pero en un sentido podría decirse que inverso.

El ethos moderno y la Escuela

Podemos decir que el mandato de “sapere aude” condensa en buena medida lo que podríamos llamar ideales emancipatorios de, al menos, la versión kantiana de la ilustración, en tanto que nos promete la libertad si nos apropiarnos del conocimiento, de aquél que ha construido su legitimidad a partir de un uso adecuado de la razón, que se atiene a los límites que ella misma se da, y permite su uso público.

En este contexto la escuela será la institución que, en los nuevos estados modernos, se deberá hacer cargo de esta tarea de ilustrar, introduciendo en el conocimiento experto a las nuevas generaciones, sobre las cuales se deberán sostener estos nuevos estados. Este proyecto no incluirá sólo la instrucción sino también, como se requería en la “Pedagogía” un disciplinamiento que será tanto moral como epistémico, es decir pondrá en juego una disciplina que incluye no sólo un ordenamiento de los cuerpos sino el pensar y razonar dentro de los límites indicados. Esta obediencia a la ley, tanto de la razón, como del estado (institución) permitirían la consecución del ciudadano ilustrado. El triunfo de este dispositivo no fue espontáneo, pero quedó instalado en la modernidad occidental y la escuela se instituyó sin excepciones en todos sus estados, con el mandato de difundir la enciclopedia. En este cometido las disciplinas se reconvertirán en asignaturas escolares. Surgirá así el curriculum como la construcción derivada de estos mandatos.

Las primeras apariciones de este término latino se dan en el siglo XVI, al interior de la pedagogía protestante, preocupada principalmente por la selección, ordenamiento y secuencia de todos estos saberes que debían ser enseñados. Paradójicamente su implementación masiva a través de la escolarización no se produjo en occi-

dente hasta el siglo XX, cuando ya se habían levantado preguntas y sospechas sobre sus funciones reales y la idea kantiana de que la instrucción y el conocimiento docto nos permitirían la autonomía de la razón, no resultaban tan convincentes.

Sin pretender aquí hacer un análisis de las complejidades de la historia de la escuela moderna, podríamos decir que una vez que la categoría de poder va infiltrándose en la de razón y ésta ya no representa esa dimensión kantiana donde el límite es condición de posibilidad y garantía del pensamiento libre, sino por el contrario la prueba de su determinación, el valor del conocimiento es interpelado y su cuestionamiento se traslada también desde el campo de las disciplinas al de las asignaturas escolares. El curriculum centrado en las disciplinas ya claramente no es el mejor camino para un uso “libre” de la razón, sino que más bien parece centrarse en la parte del ;Obedeced!, pero vaciado de su garantía kantiana.

Son múltiples los desarrollos en investigación educativa, a partir de las herramientas provenientes de la obra de Foucault que analizan la escuela como institución disciplinaria, su estructura panóptica, el gobierno de los cuerpos y las relaciones de poder en el vínculo docente alumno. Se diría que se volvieron un lugar común de la crítica a la institución, (no siempre realizadas con demasiado rigor investigativo); sin embargo, las asignaturas escolares como discurso a través del cual circula poder y se construyen cierto tipo de subjetividades, pensamos, sigue siendo un lugar a continuar desarrollando en la crítica al dispositivo escolar.

En primer lugar habría que recordar que las asignaturas no son un mero “recorte” del campo disciplinar. Como bien han desarrollado algunos teóricos como Bernstein, no hablamos de un repertorio de textos y contenidos sino de una *gramática* donde un discurso primario (la disciplina en cuestión) es reorganizado y distribuido en un campo de reproducción discursiva, y donde intervienen otros discursos (pedagogía por ejemplo). Hablamos también de un campo de producción y reproducción social donde las prioridades políticas son a su vez fundamentales.

En este marco se puede sostener que el curriculum, en tanto que discurso, goza de autonomía textual (al decir de Dussel) y procesa de formas diversas, los mandatos políticos, pedagógicos, los desarrollos

científicos y distintos elementos del universo cultural tomando elementos de estas esferas y recolocándolos en términos de dispositivos de enseñanza aprendizaje.

Estos procesamientos nos darán como resultado un nuevo discurso. Su “autonomía” es tanto de la disciplina a enseñar, como de los discursos pedagógicos, psicológicos o políticos aunque estará en relación con todos ellos tendrá sus propias pretensiones de verdad y legitimidad acerca de aquello que debe ser enseñado obligatoriamente a todos los futuros ciudadanos, y que asumirá como forma dominante la de asignatura escolar.

I. Goodson sostiene una posición muy crítica al decir que el currículum estructurado por disciplinas propende a la transmisión lineal de un canon cristalizado (de la disciplina convertida en asignatura), que como mero ejercicio de comprensión de la palabra autorizada de los “expertos” contribuye a la construcción de un sujeto pasivo, (obediente) toda vez que la relación con el conocimiento es sólo de sujeción al discurso de ese “otro” autorizado.

Si lo traducimos a términos foucaultianos, podría decirse que se propone desde esa forma de enseñanza una relación de sometimiento a un régimen de verdad previamente legitimado, donde el sujeto no está autorizado a intervenir. Lo que podría leerse como el resto del modelo kantiano vaciado de su posibilidad emancipadora.

En una de sus varias definiciones Foucault ubica a la crítica en el conjunto de relaciones que entran el sujeto, la verdad y el poder. Esta referencia puede resultar particularmente fértil para analizar a su vez las relaciones que se proponen entre el sujeto y el conocimiento en la escolaridad toda vez que el conocimiento, colocado en el lugar de lo que porta la verdad, invita a alguna forma de sujeción, sujeción a alguna verdad, y en este proceso, cual sea la “forma” de sujeción elegida, conlleva una forma de subjetividad producida como efecto. Ahí encontramos una particular fuerza en la crítica de Goodson, que entrama con nuestros planteos.

Atrévete a enseñar

La pregunta kantiana acerca de qué puedo saber será así reinscripta por Foucault en términos de lucha de poder. En “Qué es la crítica” se

pregunta: ¿De qué excesos de poder, de qué gubernamentalización tanto más inaprensible cuanto más se justifica mediante la razón es responsable históricamente esta razón?, ¿...qué uso de la razón puede acarrear unos efectos en cuanto al abuso el ejercicio del poder y en consecuencia al destino concreto de la libertad?

La crítica al humanismo y a la razón natural universal nos deja frente a la cuestión de la gubernamentalidad, y a la labor crítica como la práctica del arte de no ser gobernados, al menos no de una única manera. Pero también habíamos señalado antes que para Foucault el ethos moderno es una actitud de crítica del presente, tarea que es indicada como propia de la filosofía en cuanto discurso.

Queda entonces por plantearnos la pregunta específica sobre ¿cuál sería el lugar que podría pretender la Filosofía como asignatura escolar en este registro? ¿De qué formas podría contribuir a una labor crítica, si es que puede hacerlo?

No pretendemos aquí plantear alguna suerte de aplicativo o instrucciones, toda vez que esto es prácticamente imposible, sobre todo como lectores de Foucault. No obstante, si creemos que es posible avanzar sobre algunas líneas para pensar el lugar de la filosofía en la enseñanza y las formas de subjetividad que se producen cuando la pensamos (a la filosofía) como un ethos en relación con los límites.

Los límites siempre nos remiten al nosotros presente, pero el presente y la posibilidad de bordear al menos sus márgenes involucren siempre al pasado como su condición de posibilidad. Retomando lo que planteamos antes, esta historización del presente no trata de la repetición de lo ya escrito, sino que implica en primer lugar un diagnóstico de la situación actual, la identificación de un ritual de poder o política tecnológica del cuerpo, algo que identificamos en el nosotros presente, en un campo acotado de cuestiones.

Pensamos a la construcción de una memoria y una historia como lugares activos, productores, no de recepción pasiva de un pasado ya escrito o un legado. Los pasados suelen ser múltiples. Puede pensarse a modo de ejemplo, lo sucedido desde mediados de los 70, cuando se comienza a trabajar sobre la historia de las mujeres. Ese “pasado”, que no estaba en los libros ni en los relatos oficiales, por el contrario se iba construyendo desde un presente interpelado por las luchas del feminismo.

Se propondría entonces un interés centrado fundamentalmente en las formas de nuestra constitución como sujetos a partir de distintas tecnologías de poder, prácticas culturales, disciplinas. Esta perspectiva, si bien no está propuesta para la enseñanza abre horizontes para pensarla y sobre todo para revisar algunas antinomias tradicionales que se presentan en la enseñanza de la filosofía.

Es recurrente encontrar hoy en la fundamentación de distintas propuestas de enseñanzas, la distinción kantiana entre filosofía y filosofar, pero sobre todo para sostener programas que evitan un eje de planteos históricos y proponen distintos ejes “problemáticos” como promotores de la actividad del filosofar.

Puede defenderse algo del espíritu de este tipo de propuestas en tanto evitarían que la filosofía se remitiera en su versión escolar, asignaturizada, a ser lo que en términos de Foucault llamaríamos un mero “comentario”. Recordemos que el comentario es esa función del discurso donde todo puede decirse pero a condición de que no se diga nada nuevo. Si la Filosofía se vuelve un comentario de sí misma, de su propio canon en un momento dado, pareciera que ya no habría acontecimiento, entendiendo que algo del orden del acontecimiento emerge allí donde hay un lugar para la novedad, para lo no necesariamente derivado de una cadena causal determinada. La posibilidad de la libertad, de lo nuevo. Y es que no intervendría allí ningún presente que la despertara de su sueño eterno de discurso pasado.

Sin embargo, pretendemos recuperar la idea de que el presente es construido, y emerge desde una temporalidad. En ese sentido la filosofía y el filosofar, es decir la enseñanza por problemas y el ingreso de los desarrollos de la historia de la disciplina necesariamente se conjugan.

En esa línea puede proponerse un trabajo de indagación desde un presente compartido, problemas donde se involucren las prácticas culturales, discursos o dispositivos en los cuales nos encontramos siendo “sujetados” y desde los cuáles podamos interrogar al pasado, no para reconstruir “su verdad” sino para encontrar las nuestras.

El reconocimiento más o menos común de un nosotros que nos incluye como parte de ese problema nos aleja de una perspectiva de sujeción alienada a un régimen de verdad previo, como se sugiere

en las críticas al curriculum estructurado desde las disciplinas, pero nos permite un diálogo con la tradición y una indagación desde ella. Buscar las condiciones de constitución de esto en lo que nos reconocemos y nos problematiza no siempre significará transitar por el camino lineal de las historias consagradas de la disciplina y de los textos célebres sostenidos por la tradición, o quizás sí, no lo sabemos, pero necesariamente el filosofar estará, se encontrará, en un recorrido temporal.

La búsqueda de aquellas sujeciones que pueden ser franqueadas, el poder pensarse sujetado de otra manera, pueden ser una mutación de aquel ideal de un presente heroico que se entusiasma con la revolución y no renuncia a la voluntad de valerse de su entendimiento, incluso para trasvasarlo.

Elegimos comenzar con una cita de Horacio, que (como buena parte de la filosofía antigua) remarca la necesidad de una vida filosófica, donde el discurso cobre vida. En la misma línea Kant supo distinguir la filosofía “escolar” (que se queda en la pura especulación) de los “filósofos del mundo” interesados en la práctica. Foucault diluirá la distancia entre discurso y acción señalando que el discurso produce los objetos y los sujetos que producen el discurso. Buenas razones para pensar que hacer filosofía y enseñar haciendo filosofía no es algo independiente de ese discurso que llamamos filosofía.

Bibliografía

Baudelaire, Charles (1999), *El pintor de la vida moderna*. Madrid: Taurus.

Chignola, Sandro (2014), *Foucault más allá de Foucault*. Buenos Aires: Cactus.

Derrida, Jacques (1985), “Cátedra Vacante: Censura, Maestría y Magistralidad”. En *El lenguaje y las instituciones filosóficas*. Barcelona: Paidós, 1990/1995

Foucault, Michel (1996), *¿Qué es la Ilustración?* Madrid: La Piqueta.

Foucault, Michel (2018), *¿Qué es la Crítica?* Buenos Aires: Siglo XXI.

Goodson, I. (2000), *El cambio en el curriculum*. Madrid: Octaedro.

Horacio (2008) *Sátiras y Epístolas*. Madrid: Gredos.

Kant, Immanuel (1984), *Crítica de la razón pura*. Buenos Aires: Losada.

Kant, Immanuel (2003), *El Conflicto de las facultades*. Madrid: Alianza.

Kant, Immanuel (2004), "Respuesta a la pregunta *¿qué es la ilustración?*". En: *Filosofía de la historia*, La Plata: Terramar.