

Es preciso, dijo, acallar la propia algarabía
–el silencio es una conquista, un fruto difícil–
y quedarse donde lo coja a uno el amor

José Manuel Arango



Alberto Restrepo.
Fotografía de Olga Lucía Echeverri.
Medellín, mayo de 1984.

LAS ENSEÑANZAS DE UNA HISTORIA DE BÚSQUEDA

Walter Omar Kohan

RESUMEN	REVISTA	EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA	RESUMEN
RÉSUMÉ			RÉSUMÉ
ABSTRACT			ABSTRACT
PALABRAS CLAVE			PALABRAS CLAVE

RESUMEN

LAS ENSEÑANZAS DE UNA HISTORIA DE BÚSQUEDA

Este trabajo –homenaje al profesor Guillermo Obiols– es un ejercicio de pensamiento a partir de un texto del Subcomandante Marcos, “La historia de la búsqueda”. Extraemos de esta historia dos principios para pensar la enseñanza de la filosofía: 1) un principio para educar: terminar es labor de todos; 2) un principio para filosofar: el pendiente es buscarse. A partir de referencias a Sócrates, M. Foucault y J. Rancière discutimos estas dos dimensiones –educacional y filosófica– del aprender y enseñar filosofía.

RÉSUMÉ

LES LEÇONS D’UNE HISTOIRE DE RECHERCHE

Ce travail en hommage au professeur Guillermo Obiols, est un exercice de pensée à partir d’un texte du Souscommandant Marcos, dont le titre “La historia de la búsqueda”, (l’histoire de la recherche). Nous avons pris deux principes de cette histoire pour penser l’enseignement de la philosophie: 1) Un principe pour éduquer: finir est l’oeuvre de tous. 2) un principe pour philosopher: Il reste à se chercher. Nous discutons ces deux dimensions: éducationnelle et philosophique, à partir des références à Socrate, M. Foucault et J. Rancière. Celles d’apprendre et d’enseigner la philosophie.

ABSTRACT

TEACHINGS OF A HISTORY OF SEARCHING

This work- a tribute to Professor Guillermo Obiols- is a reflection exercise on “La historia de la búsqueda”, a text by Subcommander Marcos. Two principles are extracted from it that help thinking about the teaching of philosophy: 1) A principle to educate: to finish is everyone’s job; 2) A principle to philosophize: the task is to search for oneself. These two dimensions- educational and philosophical- of the learning and teaching of philosophy are discussed here, based on references to Socrates, M. Foucault, and J. Rancière.

PALABRAS CLAVE

*Subcomandante Marcos, Michel Foucault, Jacques Rancière, Sócrates, Guillermo Obiols, enseñanza de la filosofía.
Subcommander Marcos, Michel Foucault, Jacques Rancière, Socrates, Guillermo Obiols, teaching of philosophy.*

LAS ENSEÑANZAS DE UNA HISTORIA DE BÚSQUEDA*

Walter Omar Kohan**



Antes que nada quiero agradecer la invitación para estar en estas Jornadas, en especial a Alcira Bonilla, quien me la hizo llegar en un encuentro de desayuno imprevisto en Porto Alegre y a todo este grupo en el que tengo tantos amigos. Quiero decir que es una alegría y un privilegio estar entre los invitados de estas ya prestigiosas Jornadas. Esta vez la alegría y el privilegio tienen algo de ambiguo y de contradictorio, porque son Jornadas en homenaje a Guillermo Obiols. Y confieso que me siento bastante dolido de ser éste el motivo de unas Jornadas. No se trata de discutir el motivo, al contrario, nada parece más justo. Se trata de la herida que provoca la muerte de un buen tipo, alguien generoso, abierto, solidario. Cuando esa buena persona es amiga se sufre todavía más su muerte, tal vez porque la muerte de un amigo es, siempre, una anticipación de la propia muerte. Como decía Aristóteles, un amigo es un “otro mismo”, un

héteros autós (Aristóteles, *Ética a Nicómaco*); entonces, un amigo que muere es uno mismo que empieza a morir. Y el dolor se torna más intenso cuando esas partes son de las buenas, las nobles, las generosas, aquellas que es tan raro encontrar en estos tiempos. De modo que son el dolor y la amistad lo que me traen por aquí. Pensé, para homenajear al amigo, en ayudarme con una historia, que voy a contar y luego comentar.

LA HISTORIA DE LA BÚSQUEDA

El autor de la historia es el Subcomandante Marcos, del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). Para los que no lo recuerdan, el EZLN es un grupo insurgente que entró en armas contra el gobierno mexicano, en el Estado de Chiapas, el sudeste del país, el 1° de enero de 1994, día en que México firmaba su adhesión al Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá. Pasaron

* Este texto fue presentado en las IX Jornadas sobre la enseñanza de la filosofía - Coloquio internacional: “Homenaje a Guillermo A. Obiols”, organizado el 3, 4 y 5 de octubre de 2002, por el Programa para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Filosofía, UBACYT, Universidad de Buenos Aires. Guillermo Obiols murió, recientemente, a los 52 años, en Buenos Aires. Su campo principal de interés académico ha sido el de la “Didáctica especial y prácticas de la enseñanza en Filosofía”, que ejerció como profesor titular y adjunto en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata y en Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, desde 1985. Desde este ámbito realizó algunas incursiones sobre la problemática educativa, en general, y en particular sobre la problemática de la enseñanza media, la divulgación científica y la enseñanza de la filosofía, además de desempeñar diversos cargos en la gestión institucional. Publicó numerosos artículos y libros, entre ellos, el último: *Una introducción a la enseñanza de la filosofía* (2002).

** Profesor titular de filosofía de la educación en la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil.
Dirección electrónica: walterk@uerj.br

ya más de ocho largos años y el movimiento zapatista no ha dejado de crecer. En marzo de 2001, los zapatistas hicieron una marcha desde Chiapas al Distrito Federal para ganar apoyo a una causa que buscaba el reconocimiento de derechos indígenas inéditos en la historia moderna de México. Mientras una serie de acuerdos eran tratados –según se vio luego, mal-tratados– en el Parlamento, Marcos dio a conocer esta historia en el camino de regreso a Chiapas cuando marzo ya se terminaba. Esta es la historia:

La tarde se va parpadeando el sofoco de la noche. Las sombras se descuelgan de la gran Ceiba, el árbol madre y la sostenedora del mundo, y van a tomar cualquier lugar para acostar sus misterios. Con la tarde, también se va apagando marzo y no éste que hoy nos sorprende andando con los muchos. Hablo de otra tarde, en otro tiempo y en otra tierra, la nuestra. El Viejo Antonio volvió de rozar la milpa y se sentó a la puerta de su champa. Dentro la Doña Juanita preparaba las tortillas y las palabras. Y como si tal, las fue pasando al Viejo Antonio, adentrando unas y sacando otras, el Viejo Antonio masculló, mientras fumaba su cigarro de doblador,...

LA HISTORIA DE LA BÚSQUEDA

«Cuentan nuestros más antiguos sabios que los más primeros dioses, los que nacieron el mundo, las nacieron a casi todas las cosas y no todas hicieron porque eran sabedores que un buen tanto tocaba a los hombres y mujeres el nacerlas. Por eso es que los dioses que nacieron el mundo, los más primeros, se fueron cuando aún no estaba cabal el mundo. No por haraganes se fueron sin terminar, sino porque sabían que a unos les toca empezar, pero terminar es labor de todos. Cuentan también los más antiguos de nuestros más viejos que los dioses más primeros, los que nacieron el mundo, tenían una su morraleta donde iban guardando los pendientes que iban dejando en su trabajo. No para hacerlos

luego, sino para tener memoria de lo que habría de venir cuando los hombres y mujeres terminaran el mundo que se nacía incompleto.

Ya se iban los dioses que nacieron el mundo, los más primeros. Como la tarde se iban, como apagándose, como cobijándose de sombras, como no estando aunque ahí se estuvieran. Entonces el conejo, enojado con los dioses porque no lo habían hecho grande a pesar de haber cumplido con los encargos que le hicieron (changos, tigre, lagarto), fue a roer la morraleta de los dioses sin que éstos se dieran cuenta porque ya estaba un poco oscuro. El conejo quería romperles toda la morraleta, pero hizo ruido y los dioses se dieron cuenta y lo fueron a perseguir para castigarlo por su delito que había hecho. El conejo rápido se corrió. Por eso es que los conejos de por sí comen como si tuvieran delito y rápido se corren si ven a alguien. El caso es que, aunque no alcanzó a romper toda la morraleta de los dioses más primeros, el conejo siempre sí alcanzó a hacerle un agujero. Entonces, cuando los dioses que nacieron el mundo se fueron, por el agujero de la morraleta se fueron cayendo todos los pendientes que había. Y los dioses más primeros ni cuenta que se daban y entonces se vino uno que le llaman viento y dale a soplar y a soplar y los pendientes se fueron para uno y otro lado y como era de noche ya pues nadie se dio cuenta dónde fueran a parar esos pendientes que eran las cosas que había que nacer para que el mundo fuera completo.

Cuando los dioses se dieron cuenta del desbarajuste hicieron mucha bulla y se pusieron muy tristes y dicen que algunos hasta lloraron, por eso dicen que cuando va a llover primero el cielo hace mucho ruido y ya luego viene el agua. Los hombres y mujeres de maíz, los verdaderos, oyeron la chilladera porque de por sí cuando los dioses lloran lejos se oye. Se fueron entonces los hombres y mujeres de maíz a ver por qué se lloraban los dioses más

primeros, los que nacieron el mundo, y ya luego, entre sollozos, los dioses contaron lo que había pasado. Y entonces los hombres y mujeres de maíz dijeron: “Ya no lloren ya, nosotros los vamos a buscar los pendientes que perdieron porque de por sí sabemos que hay cosas pendientes y que el mundo no estará cabal hasta que todo esté hecho y acomodado”. Y siguieron diciendo los hombres y mujeres de maíz: “Entonces les preguntamos a ustedes, los dioses más primeros, los que nacieron el mundo, si es que se acuerdan un poco de los pendientes que perdieron para que así nosotros sepamos si lo que vamos encontrando es un pendiente o es algo nuevo que ya se está naciendo”.

Los dioses más primero no contestaron luego porque la chilladera que se traían no les dejaba ni hablar. Y ya después, mientras tallaban sus ojos para limpiar sus lágrimas, dijeron: “Un pendiente es que cada quien se encuentre”.

Por esto es que nuestros más antiguos dicen que, cuando nacemos, nacemos perdidos y que entonces conforme vamos creciendo nos vamos buscando, y que vivir es buscar, buscarnos a nosotros mismos.

Y ya más calmados, siguieron diciendo los dioses que nacieron el mundo, los más primeros: “Todos los pendientes de nacer en el mundo tienen qué ver con éste que les decimos, con que cada quien se encuentre. Así que sabrán si lo que encuentran es un pendiente de nacer en el mundo si les ayuda a encontrarse a sí mismos”.

“Está bueno”, dijeron los hombres y mujeres verdaderos, y se pusieron luego a buscar por todos lados los pendientes que había que nacer en el mundo y que les ayudarían a encontrarse».

El Viejo Antonio termina las tortillas, el cigarro y las palabras. Se queda un rato mirando a un rincón de la noche. Después

de unos minutos dijo: «Desde entonces nos la pasamos buscando, buscándonos. Buscamos cuando trabajamos, cuando descansamos, cuando comemos y cuando dormimos, cuando amamos y cuando soñamos. Cuando vivimos buscamos buscándonos y buscándonos buscamos cuando ya morimos. Para encontrarnos buscamos, para encontrarnos vivimos y morimos».

– ¿Y cómo se le hace para encontrarse a uno mismo?– , pregunté.

El Viejo Antonio me quedó mirando y me dijo mientras liaba otro cigarrillo de doblador:

– Un antiguo sabio zapoteco me dijo cómo. Te lo voy a decir pero en castilla, porque sólo quienes se han encontrado pueden hablar bien la lengua zapoteca que es flor de la palabra, y mi palabra apenas es semilla y otras hay que son tallo y hojas y frutos y ese encuentra quien es completo. Dijo el padre zapoteco: «*Primero andarás todos los caminos de todos los pueblos de la tierra, antes de encontrarte a ti mismo*» («*Niru zazalu ´guiráxixineza guidxilayú ti ganda guidxelu ´lii*»).

Tomé nota de lo que me dijo el Viejo Antonio aquella tarde en que marzo y el día se apagaban. Desde entonces he andado muchos caminos pero no todos, y aún me busco el rostro que sea semilla, tallo, hoja, flor y fruto de la palabra. Con todos y en todos me busco para ser completo.

En la noche de arriba una luz ríe, como si en la sombra de abajo se encontrara. Se va marzo. Pero llega la esperanza.



Subcomandante Insurgente Marcos.
Juchitán, Oaxaca.
México, 31 de Marzo del 2001 (Marcos, 2001).

Imagino que muchos profesores de filosofía, sobre todo de enseñanza media, estarán pensando en la llamada *transposición didáctica* de esta historia. Pensarán tal vez que ella podría ser usada con adolescentes y jóvenes en la medida en que propone, en un lenguaje simple, temáticas de cierta actualidad e interés para los jóvenes, destacando su dimensión filosófica. Con todo, aunque no descarto esta opción y estoy de acuerdo en su productividad didáctica, no es este aspecto el que más me interesa destacar en estas Jornadas. Antes bien, voy a extraer, de esta historia, dos principios para pensar la enseñanza de la filosofía en los tiempos que corren.

1. UN PRINCIPIO PARA EDUCAR: TERMINAR ES LABOR DE TODOS

Marcos cuenta que los dioses hicieron el mundo incompleto. No lo hicieron así por perezosos, sino por principio, por convicción, porque consideraron que «unos tienen que comenzar, pero terminar es labor de todos». Simpáticos estos dioses, poco omnipotentes, perfectos o dueños de certezas. Eran dioses casi humanos: incompletos, buscadores, atrevidos. Lloraban, reían y sentían dolor. Estos dioses notaron que la creación de un mundo exige la participación de todos los que irán a habitarlo, que la creación primera –por tanto, espejo de toda creación– dice algo respecto de un movimiento inicial que instaura lo nuevo y abre las puertas para que los otros participen de esa creación. También notaron que no hay creación individual, sin la intervención de los otros.

De esta forma, tal vez estén situando un principio interesante para pensar la enseñanza de la filosofía y la educación en general. Este

principio está de algún modo invertido en los sistemas educacionales contemporáneos, mucho más agudamente en nuestros países periféricos. Digamos que hay dos formas básicas de exclusión: aquella interna, episódica, fluctuante, la que se explica dentro de cada escuela, dentro de cada salón de clase; por otro lado, una expulsión externa, endémica, estructural, provocada por razones políticas, económicas, culturales, que atraviesan el sistema educacional. Como ustedes saben –y los números parecen agravarse continuamente en Argentina–, son cada vez menos los que están incluidos en el sistema y, lo que es peor, de esos incluidos son siempre muchos más los que participan al comienzo que los que participan al final; son siempre más los que inician que los que terminan.

Lo que estos dioses están sugiriendo es que no hay creación posible si no hay participación de todos en la creación. La educación es, tal vez, una de las dimensiones de la vida humana donde ese mandato creador se actualiza más radicalmente: parece imposible educar si no se hace de este acto, sobre todo, una acción creadora. Y las posibilidades de creación están seriamente comprometidas entre nosotros, con las escuelas cada vez más limitadas a una función de asistencia y de contención social. ¿Cómo pensar en creación cuando muchos niños¹ van a la escuela sobre todo a tener su única alimentación diaria o para escapar de un contexto violento y amenazador? Para qué negarlo: si la educación no puede renunciar a su dimensión creadora, la educación contemporánea está en severa crisis. Pero esa es otra cuestión. Aquí me importa distinguir el valor de algunos principios, la fertilidad de algunos inicios, para pensar la enseñanza de la filosofía.

Alguien podría preguntar: pero, ¿qué tiene que ver la enseñanza de la filosofía con todo esto? A esta duda podrían agregarse otras,

1 En este y otros casos semejantes utilizamos el genérico masculino para facilitar la legibilidad del texto, pero estamos pensando en masculino y femenino.

ligadas a la especificidad de la enseñanza de la filosofía. Los profesores de filosofía no estamos demasiado preocupados por la participación de todos y algunos hasta podrían discutir su pertinencia para el caso de la filosofía. Además, pensarán otros, tenemos tantas dificultades generadas en la propia transmisibilidad del texto filosófico; estamos usualmente preocupados en tornar comprensible lo que parece inaccesible, en acercar el lenguaje usualmente abstracto y hermético de los filósofos a las preocupaciones aparentemente más banales de nuestros alumnos; estamos acostumbrados a buscar actividades que los “motiven”; que los inviten a leer lo que pensamos que tienen que leer. No estoy negando la importancia ni la pertinencia de todas estas preocupaciones. Pero me importa señalar que pueden distraernos de una más fundante y duradera: aquella que haga de nosotros, profesores de filosofía, sólo iniciadores de algo que tiene que tener a todos al final o estará condenado inexorablemente al fracaso y al sin sentido.

Voy a detenerme en una figura poética del texto de Marcos que refuerza lo que quiero acentuar. Ustedes saben que en la lengua castellana el verbo nacer no es, según la gramática, un verbo transitivo. No pide un objeto. Es un verbo intransitivo, dicen las gramáticas. «Salir del vientre materno», dice el diccionario de la Real Academia Española (1988, 1422). Se nace; alguien nace, pero nadie es nacido por otra persona. Decimos, por ejemplo, que una mujer «tuvo un hijo», no que ella «nace un hijo». Decimos que nació Manuel, Sofía, o Milena, pero nunca decimos que ellos son nacidos o que alguien los nace. Decimos que el nacimiento es una acción que alguien trae consigo y que lo lleva a darse a la vida, a ponerse en el mundo. Alguien nace y punto final. La idea es interesante porque revela la importancia que cada cual asume en su propia entrada en el mundo.

Sin embargo, nuestra historia sugiere una idea diferente, tal vez complementaria. Marcos dice, con esa figura literaria, que los dioses «nacieron el mundo». Podría haber dicho simplemente que «el mundo nació» o podría haber usado otros verbos para expresar la idea de que el mundo fue creado. Podría haber dicho, por ejemplo, que los dioses «crearon el mundo» o «produjeron el mundo» o, aun, que ellos «fabricaron el mundo». Pero prefiere decir que ellos «nacieron el mundo». El mundo es nacido por los dioses. Para la liturgia “occidental y cristiana”, acostumbrada a la figura de un dios creador, podría haber poca novedad. Pero hay mucha. Es cierto, sin los dioses el mundo no habría nacido. Sin embargo, no se trata de una creación de la totalidad. No es un nacimiento totalitario, acabado, definitivo. Los dioses no nacieron un mundo completo; nacieron un mundo que llevaría consigo la necesidad de nuevos y continuos nacimientos. Nace un mundo necesariamente incompleto porque este mundo no puede ser nacido en sentido pleno, de verdad, sin la participación de los que nacen.

El nacimiento es, tal vez, una de las tareas más sublimes de la creación. Es una creación entre creaciones. Y la gramática, haciendo el verbo nacer intransitivo, deja en las manos de un único sujeto, el propio sujeto que nace, la responsabilidad toda de ese acto sublime de creación. Lo individualiza. No está mal. Pero en la figura literaria de Marcos encontramos inspiración para pensar desde otra perspectiva esa creación suprema. Y tal vez podamos encontrar inspiración para pensar de otra forma otro acto esencialmente creador como es el acto de educar.

Educación quiere decir, básicamente, enseñar y aprender. Y enseñar y aprender han sido comprendidos, tradicionalmente, según la lógica de la transmisión. Esto es verdad en la enseñanza de la filosofía, pero no sólo. Estamos

acostumbrados a pensar que enseñar sería brindarle algo a quien no lo posee, en cuanto aprender sería traer para sí el signo, la señal, que está en quien enseña. Enseñar filosofía sería transmitir un saber filosófico que nuestros alumnos harían bien en incorporar, para tornarse más críticos, más autónomos, más responsables, o cualquier otro sentido que queramos dar a la tarea de enseñar filosofía. Algunos pondrán el acento en la filosofía y otros en el filosofar; algunos darán énfasis a la historia, otros a los problemas, otros a las llamadas habilidades o procesos cognitivos, incluso a una combinación de estas alternativas. Todos pensarán, en común, que enseñar filosofía tiene que ver con dar algo que no está en el alumno y aprender, justamente, con incorporar eso –la historia, los conceptos, las habilidades– que se ofrece en el acto de enseñanza.

Estos dioses que precisan de las criaturas para crear, permiten pensar el enseñar y el aprender como actos menos individuales y menos completos. Como acciones que precisan afirmar cierta solidaridad en el principio de la creación, cierta incompletud en lo creado y cierta cooperación en la tarea creadora. Como si enseñar y aprender exigiesen por lo menos dos fuerzas igualmente actuantes. Como si fuesen realizaciones que no es posible hacer por el otro, pero también sin que el otro ponga algo de sí. Como si enseñar y aprender fuesen trabajos de solidaridad y de incompletud. Cosas que nunca acaban.

Quiero decir algo más sobre la figura del profesor de filosofía, inspirado en algunas ideas de J. Rancière en *Le maître ignorant* (1987). Los que enseñamos filosofía estamos tal vez excesivamente espejados en la figura de Sócrates. Imagino incluso que muchos de ustedes habrán pensado en Sócrates, cuando me referí al nacer, al parir y a la creación. Pero creo que tenemos que tener algunos cuidados con Sócrates.

Sócrates no parece un buen ejemplo de un enseñante solidario, cooperativo, no totalitario. Ustedes se acuerdan, por ejemplo, del *Menón*, donde “ayuda” a parir los conocimientos matemáticos que el esclavo ya tiene y Sócrates contribuye a recordar. El esclavo, a partir de la perplejidad a que lo lleva Sócrates, aprendería un contenido nuevo que de alguna manera él ya tenía aunque no lo recordase. Sin embargo, el esclavo no aprende por sí mismo ese conocimiento ni aprende como aprender sin alguien que lo lleve, como Sócrates, de la mano, a saber lo que tiene que saber. No hay creación ni incompletud en el aprendizaje. El esclavo sólo puede aprender lo que Sócrates ya sabe de antemano, y ese saber socrático medirá el valor de cualquier saber que el esclavo llegue a producir. No hay solidaridad o cooperación entre iguales: el esclavo no sólo no aprende a buscar por sí, sino que, además de toda la matemática “recordada”, también aprende que sin el maestro él no podría buscar nada por sí mismo.

Alguien podría pensar que la situación es diferente en los llamados *diálogos socráticos* o *aporéticos* en los que, a diferencia del *Menón*, no aparece ningún saber positivo sobre las cuestiones que allí se indagan, que los interlocutores de Sócrates deban aprender al final del diálogo. Estos textos acaban con un mutuo reconocimiento, por parte de Sócrates y sus co-dialogantes, de un no saber la respuesta a la cuestión tratada. Allí, Sócrates tampoco enseñaría un saber de transmisión y aprendería junto con sus discípulos o interlocutores. Sin embargo, lo que Sócrates y sus interlocutores aprenden es algo que Sócrates ya sabe de antemano y hacia allá conduce a los otros premeditada e inevitablemente: a reconocer que no saben lo que pensaban saber sobre el asunto en cuestión. No hay *diálogo* que no enseñe lo mismo, lo que Sócrates ya sabe desde que su amigo Querefonte visitó al oráculo. En estos

diálogos no hay creación ni novedad en el aprendizaje, por lo menos para quien enseña.

Por su parte, los que dialogan con Sócrates no aprenden a buscar por sí mismos lo que quieren buscar. Sólo aprenden a reconocer lo que Sócrates quiere que reconozcan. Esto explica la rabia, la vergüenza o la furia de personajes como Trasímaco, Calicles, Eutifrón y tantos otros. Estos sentimientos surgen, tal vez, porque Sócrates no pregunta porque ignora, para saber y para instruirse, sino que pregunta porque sabe, para que el otro sepa –lo que no sabía (*Menón*) o que no sabe lo que cree saber (*diálogos* aporéticos)– y así se instruya. También pregunta para que el otro sepa que él, Sócrates, es, como dijo el oráculo, el más sabio de todos. Esto es, en cierto modo, la inversión de nuestro principio: siempre son más los que participan del comienzo de los diálogos que los que participan del final en que Sócrates acostumbra a quedarse bastante solitario.

Sócrates pregunta a la manera de quien está en contacto con dioses oraculares y no con dioses incompletos. Dice estar cumpliendo una misión divina: sacar a los otros de su arrogancia, de su autosuficiencia, de su pseudosabiduría. Se trata de una tarea política revestida de forma religiosa. Es una política de la iluminación, de superior a inferior, de alguien que enseña a la manera de un pastor. En el fondo, Sócrates se cree superior a todos los otros seres humanos. No hay nadie que pueda conversar con él en pie de igualdad. Sócrates sabe que todos tienen que aprender de él, por lo menos, una cosa, que él sí sabe: que no saben lo que creen saber.

De modo que tal vez Sócrates no sea una buena ilustración para el *enseñar* y el *aprender* filosofía. Porque, por detrás de su aparente modestia, enseña demasiado y aprende demasiado poco. Porque no permite ni ayuda a

crear lo que sea disonante con su propia creación. En suma, porque es un maestro políticamente mucho más totalitario de lo que estamos dispuestos a aceptar.

Al enseñar filosofía estamos acostumbrados a movernos entre extremos. O bien pensamos que enseñar filosofía significa transmitir un conocimiento ya listo para nuestros alumnos, o bien pensamos que no tiene nada que ver con transmitir conocimientos y entonces serían los alumnos quienes construirían los conocimientos filosóficos por sí mismos. Pasamos de pensar que enseñar filosofía tiene que ver con que los alumnos aprendan algunos contenidos de la *Crítica de la razón pura*, del *Discurso del método* o de cualquier otro texto clásico, a pensar que enseñar filosofía no tiene contenidos, sino que tiene que ver con propiciar que los alumnos «piensen por sí mismos» y vaciamos ese pensar de toda sustancia filosófica. O bien les damos todo o no les damos nada. O bien les damos las preguntas y las soluciones, o bien los dejamos que pregunten sus preguntas y respondan sus respuestas. O bien pensamos por ellos, o bien los dejamos que piensen lo que se les ocurre pensar. O bien les pasamos nuestros valores, o bien dejamos que valoren lo que se les ocurre valorar. Sobre la máscara de sus opuestos, Sócrates sería un abanderado de las primeras opciones de estas alternativas.

La imagen de dioses que nacen un mundo que necesita seguir naciendo inspira otra educación y otra forma de pensar la enseñanza de la filosofía frente a estas alternativas. Inspira una acción educadora que nace conocimientos que no dejan de nacer en cada uno de los que participan de esa acción. Inspira una educación que no da, o para decirlo mejor, que no nace todo o nada. Nace, tal vez, una de las bases de la potencia de toda creación: lo que puede cualquier ser humano cuando se considera capaz de continuar na-

ciendo sus conocimientos; aquello que puede alguien que recibe de quien enseña la atención, el cuidado y la hospitalidad que necesita para nunca dejar de aprender junto a él. Quien enseña filosofía ofrece aquello sin lo cual nadie sería capaz de nacer conocimientos que merezcan el nombre de *filosóficos* y, con lo cual, podrá participar de continuos nacimientos: una pregunta, un gesto, una lectura, la actitud de quien, entre otras cosas, está siempre aprendiendo junto a otros. Una enseñanza para la fecundidad y el nacimiento constantes, conjuntos, siempre presentes. Una enseñanza que nunca deje de nacer filosofías. Una enseñanza que nunca deje de nacer Sócrates y no Sócrates, filósofas, filósofos y no filósofos. Y que dé siempre la oportunidad de decir a todos «yo también soy un filósofo o una filósofa».

2. UN PRINCIPIO PARA LA FILOSOFÍA: EL PENDIENTE ES BUSCARSE

El caso es que los dioses dejaron el mundo con pendientes. Lo hicieron así a propósito, ya lo sabemos. Pusieron los pendientes en una mochila para poder reconocer si cada nueva creación correspondía a alguno de aquellos pendientes determinados por ellos. Pero un conejo, travieso y dolido por la forma recibida en la creación, hizo un agujero en la mochila. Algunos pendientes cayeron. Entonces vino el viento y los pendientes se despararraron por el mundo todo. Hombres y mujeres irían a buscar los pendientes, pero, ¿cómo saber si lo que encontrarían es un pendiente o algo nuevo que está naciendo en el mundo? Los dioses explican cómo: «un pendiente es que cada quien se encuentre» y todos los otros pendientes tienen que ver con éste. De modo que sabrán si lo que encuentran es un pen-

diente, si les ayuda a encontrarse a sí mismos. Vamos a explorar esta frase.

El pendiente principal, con el que se relacionan todos los demás, es que cada quien se encuentre a sí mismo. El sentido de este pendiente no parece obvio: ¿qué significa encontrarse? ¿Dónde concretar este encuentro? ¿Cómo propiciarlo? ¿Quién es ese “se” que busca encontrar-se? ¿Quiere decir, este pendiente, que existe, para cada quien, una identidad ya definida y que vivir es simplemente reconocer esa marca previamente determinada? Evidentemente, este pendiente lleva a complejas cuestiones, ligadas a cuestiones filosóficas tales como «¿quiénes somos?» o «¿qué hace que seamos aquellos que somos?».

Preguntas difíciles de responder para seres humanos. En todo caso, algo parece claro: si un pendiente de todo ser humano es encontrarse, entonces quien esté dispuesto a aceptar el desafío tendrá que buscarse. El encuentro –real o no, posible o quimérico– marca el sentido de la búsqueda. Buscamos para encontrar, aunque no necesariamente encontremos lo que buscamos. Nos buscamos para encontrarnos, aunque no necesariamente nos encontremos. Buscamos para producir encuentros, aunque sepamos que algunos encuentros nunca serán encontrados. Por eso Marcos dice que vivir es buscar, «buscarnos a nosotros mismos».

Entonces, hay muchos pendientes, pero éste es el fundamental, al que todos los otros remiten. Muchos otros pendientes pueden ayudarnos con éste, muchos encuentros pueden ayudarnos a encontrarnos. Pero si no nos encontramos, de poco valor serán todos los otros encuentros. Y de hecho difícilmente nos encontraremos. Por no decir que es casi imposible que lo hagamos. Porque para eso, dice el antiguo sabio zapoteca, hay que andar todos los caminos de todos los pueblos de la tierra.

Tarea imposible para cualquier ser humano: andar *todos* los caminos de *todos* los pueblos. Otra vez el fantasma y la ilusión de la totalidad.

¿Qué están queriendo decir estos dioses? ¿Están considerando la humanidad una quimera? En parte. Es verdad que la condición humana no puede alcanzar la totalidad. Así, ella se reviste de una cierta imposibilidad, la de buscar algo que su propia condición no le permite encontrar. Con todo, igualmente hay que buscarse, siempre, obstinadamente, para que todo otro encuentro merezca la pena. ¿Cuál es el sentido de esta paradoja? Parece que lo que sugiere este sabio zapoteca es que el sentido de la vida humana no está en la posesión del encuentro, sino en el camino de la búsqueda. El encuentro tiene el valor de la utopía, de dar sentido al andar. Lo importante parece ser la propia búsqueda.

En esta utopía del encontrarse, en esta tarea de buscarse, reaparece, con toda su fuerza, el valor del otro, de la otra, de los otros. Si para encontrarse hay que andar todos los caminos de todos los otros, esta búsqueda de sí mismo no se puede hacer sin el otro, sin la otra, sin los otros. En otras palabras, los otros no pueden faltar en nuestra búsqueda. Si fuésemos más osados todavía, diríamos que encontrarnos es buscarnos a nosotros en los otros, o buscar a los otros en nosotros. Como si los otros fueran, al mismo tiempo, compañeros en la búsqueda y el propio sentido de lo que se busca. Como si el sabio zapoteca quisiera decir que en nosotros mismos están los otros y que nosotros también estamos en los otros. O por lo menos que en nosotros mismos podemos buscar a los otros y que los otros pueden buscarse a sí mismos en nosotros.

¿Qué tiene que ver todo esto con la filosofía y su enseñanza? Voy a valerme de dos referencias, en cierto modo contrastantes, para ana-

lizar esta relación. La primera es, tal vez, más obvia. Ustedes deben haber sentido un cierto olor a los griegos y a Sócrates en este pendiente de Marcos. Deben haber recordado la sentencia inscrita en el oráculo de Delfos: «conócete a ti mismo» y la recuperación que de esta frase hace Sócrates, por ejemplo, en el *Alcibíades I* de Platón (1979). Ustedes saben incluso que el *Alcibíades I* fue considerado en la Antigüedad –por filósofos como Albino, Jámblico, Proclo y Olimpiodoro– una excelente introducción a la filosofía. Allí, Sócrates cuestiona en qué medida alguien como Alcibíades está preparado para ejercer la política, en función de la formación que ha recibido. Compara su crianza y educación con la de los persas y espartanos y muestra a Alcibíades la necesidad de que quien pretende ocuparse de los otros, de la política, comience por «ocuparse de sí mismo» (128a-129a). Para eso tendrá que «conocerse a sí mismo». ¿Cómo alguien se conoce a sí mismo? ¿Qué debe conocer? Según Sócrates, sólo se conoce a sí mismo quien conoce su propia alma, ya que el ser humano es cuerpo y alma y es ésta la que gobierna a aquél. Quien conoce su cuerpo sólo conoce “lo gobernado” (130b), “las cosas de sí mismo” pero no “a sí mismo” (131a). Así, quien pretende gobernar a los otros, el político, antes debe mostrarse capaz de gobernarse a sí mismo, lo que supone conocer, ocuparse y cuidar de la propia alma.

Soc. Ejercítate primero, feliz amigo, y aprende lo que es preciso aprender para intervenir en las cosas de la ciudad; pero no antes, para que vayas poseyendo antídotos, y nada terrible experimentes.

Alc. Me parece que lo dices bien, Sócrates. Pero trata de explicarme de cuál manera deberíamos ocuparnos de nosotros mismos.

Soc. Pues bien, tan lejos hacia adelante hemos penetrado –pues se ha convenido suficientemente lo que somos–, pero temíamos que extraviados de esto, lo olvidásemos, ocupados de alguna otra cosa, pero no de nosotros.

Alc. Así es.

Soc. Y después de esto, entonces, que debe cuidarse del alma y a esto debe mirarse.

Alc. Evidente.

Soc. Y el cuidado del cuerpo y de riquezas debe dejarse a otros.

Alc. Sí, ¿y bien?

Soc. ¿De qué manera entonces conoceríamos esto más claramente?, puesto que habiendo conocido esto, como es probable también nosotros nos conoceremos a nosotros mismos. ¿Es que por los dioses, no comprenderemos la bien expresada inscripción délfica que justo ahora recordábamos? (Platón, 1979, 132b-c).

El diálogo sigue y Sócrates dice que tal vez el único ejemplo de algo que se conoce a sí mismo sea el de la mirada, cuando una pupila se espeja en otra pupila y se ve a sí misma. Un ojo sólo se ve a sí mismo en otro ojo, allí donde surge su virtud, en la propia visión. Del mismo modo, un alma debe conocerse a sí misma allí donde radica su virtud: la sabiduría, el conocer, el pensar, de otra alma que espeje lo que hay en ella de mejor (132d-133c). En este breve ejercicio filosófico, Sócrates, el filósofo, dice a Alcibíades, el joven aspirante a político, la verdad de la política: para transmitir la virtud antes de todo hay que ser virtuoso. El (aspirante) a político se rinde a la verdad del filósofo, a la verdad sobre sí que el filósofo le revela y el diálogo acaba con la promesa del primero de ocuparse de la justicia y de buscar para eso ser compañero del filósofo (135d-e).

El segundo camino es más cercano. Me refiero al último Foucault, el que decide cambiar el rumbo de sus investigaciones en la historia de la sexualidad hacia la formación en la Antigüedad de lo que denominaba *hermenéutica de sí* o, en otras palabras suyas, de *juegos de verdad* a través de los cuales se fue constituyendo una cierta experiencia de sí. Leamos cómo Foucault explica este desplazamiento:

En cuanto al motivo que me impulsó, fue bien simple. Espero que, a los ojos de algunos, pueda bastar por sí mismo. Se trata de la curiosidad, esa única especie de curiosidad, por lo demás, que vale la pena de practicar con cierta obstinación: no la que busca asimilar lo que conviene conocer, sino la que permite alejarse de uno mismo. ¿Qué valdría el encarnizamiento del saber si sólo hubiera de asegurar la adquisición de conocimientos y no, en cierto modo y hasta donde se puede, el extravío del que conoce? (1986, 11-12).

Foucault invierte la posición del filósofo socrático: la curiosidad filosófica no busca aumentar el conocimiento de sí, sino, al contrario, alejarse de lo que se conoce sobre uno mismo. Como si el buscarse llevase a un dejar de conocerse, a un dejar de saber lo que ya se sabe sobre sí.

Estas breves referencias a Sócrates y Foucault permiten visualizar dos posibilidades opuestas, transitadas ambas por la filosofía, de entender aquel «buscarse a sí mismo» del que habla Marcos. La primera opción, socrática, anhela aprender lo que se considera que hay de virtuoso en lo más importante, valioso o singular de sí mismo: el alma. Aunque Foucault no usaría estas palabras, podríamos decir que su opción es opuesta: buscarse significa alejarse de sí, perderse, des-encontrarse.

Sigamos leyendo a Foucault:

Hay momentos en la vida en los que la cuestión de saber si se puede pensar distinto de como se piensa y percibir distinto de como se ve es indispensable para seguir contemplando o reflexionando. Quizá se me diga que estos juegos con uno mismo deben quedar entre bastidores, y que, en el mejor de los casos, forman parte de esos trabajos de preparación que se desvanecen por sí solos cuando han logrado sus efectos. Pero, ¿qué es la filosofía hoy –quiero decir la actividad filosófica– si no el trabajo crítico del pensamiento sobre sí mismo? ¿Y si no consiste, en vez de legitimar lo que ya se sabe, en emprender el saber

cómo y hasta dónde sería posible pensar distinto? Siempre hay algo de irrisorio en el discurso filosófico cuando, desde el exterior, quiere ordenar a los demás, decirles dónde está su verdad y cómo encontrarla, o cuando se sitúa con fuerza para instruirles proceso con positividad ingenua; pero es su derecho explorar lo que en su propio pensamiento puede ser cambiado mediante el ejercicio de un saber que le es extraño.

Foucault parece estar ironizando la máscara de la filosofía de Sócrates. Porque este último encarna, sobre su aparente no saber, la consumación de la voluntad de saber sobre sí y sobre los otros. Sócrates es el filósofo erigido en legislador, el que instauro la ley de lo que debe ser la experiencia de sí, de la forma del encuentro consigo mismo, la figura del juez que sanciona política y filosóficamente los desvíos, las debilidades, las faltas de los otros. Al contrario, la actividad filosófica defendida por Foucault se parece más a la de un demolidor, un explorador de sus propias normalidades u obviedades que las denuncia a sí mismo como tales; un barrendero de lo que no quiere moverse de su lugar en sí mismo. Saber cómo podría pensarse diferente en vez de legitimar lo que ya se sabe.

Un último párrafo de Foucault:

El “ensayo” –que hay que entender como prueba modificadora de sí mismo en el juego de la verdad y no como apropiación simplificadora del otro con fines de comunicación– es el cuerpo vivo de la filosofía, si por lo menos ésta es todavía hoy lo que fue, es decir, una “ascesis”, un ejercicio de sí, en el pensamiento.

Estamos otra vez en el núcleo de la cuestión que nos ocupa: la propia filosofía. En verdad, se trata de la filosofía en movimiento, de su cuerpo vivo, de una relación entre quien la practica, quien la enseña y la propia filosofía. Nos encontramos, entonces, con la enseñanza de la filosofía, o mejor, con el profesor de filosofía. Parece que no hay vida, que no hay

filosofía, diría Foucault, si no hay una forma de “ensayo”, esto es, un ejercicio de pensamiento que nos permita transformar lo que somos, que nos posibilite extranjerizarnos del juego de verdad en el que estábamos cómodamente instalados, que nos permita deshacernos no ya de esta o aquella verdad, sino de una cierta relación con la verdad, todo ese trabajo del pensamiento que busca pensarse a sí mismo para tornarse siempre otro de lo que es.

De modo que Sócrates y Foucault ejemplifican dos formas casi opuestas de afirmar un ejercicio filosófico. El primero enseña que buscarse tiene que ver con encontrar, conocer y cuidar lo más importante que cada quien tiene en sí mismo. El segundo, que se trata, antes bien, de abandonar lo que se es, de abrir espacio para ser otro del que se es. Uno y otro aceptarían, tal vez, el pendiente de los dioses de Marcos, la permanente búsqueda de sí mismo, como un genuino *leitmotiv* de una vida filosófica. Ambos aceptarían tal vez que valdría la pena pensar cada vida humana a partir de la búsqueda permanente de sí mismo y que la filosofía puede desempeñar un papel importante en esa búsqueda. Con todo, ambos señalarían formas diametralmente opuestas de entender ese papel y esa búsqueda.

Resulta para nosotros evidente que Foucault presenta una alternativa más interesante para la filosofía en estos tiempos. A la vez, parece establecer un horizonte más propicio para constantes transformaciones y sostenidas creaciones. La búsqueda que cada quien entabla consigo mismo para transformar lo que es, es también la posibilidad de que el mundo sea diferente de lo que es. En el caso del profesor o la profesora de filosofía, es la lucha por ser otro profesor del que se es. Buscarse como profesor sería evitar legitimar lo que se sabe y el lugar que se ocupa. Sería perderse

en lo que no se piensa, en lo que no se sabe, jugar otro juego de verdad del que se participa. Sería un ejercicio de pensamiento que busca abrir ese pensamiento a lo que todavía no ha pensado.

CONSIDERACIONES FINALES

He presentado una historia, un ensayo, un ejercicio de pensamiento, del que he extraído dos principios para pensar la enseñanza de la filosofía. Se trata también de un ensayo provisorio, modesto, sin pretensiones de establecer una verdad sobre la enseñanza de la filosofía, sino con el sentido de ejercitar un pensamiento que nos permita transformar lo que somos en tanto profesores de filosofía. De modo evidente, muchas otras cuestiones que sólo tocamos tangencialmente –como el valor del ensayo como texto filosófico, la relación de la filosofía con la no filosofía, el estatuto de las verdades de la filosofía, etc., etc.– podrían ser abordadas con mucho mayor detenimiento. Hemos querido simplemente ensayar un ejercicio vivo de filosofía, pensando en su enseñanza.

Este ejercicio tuvo dos motivos principales. Primero, enseñar filosofía es un ejercicio que precisa de todos, porque vale la pena pensar un mundo educacional en el que todos puedan ser artífices de sus propios pensamientos, sostenedores de sus propios ejercicios de pensamiento, creadores de aquello que piensan. Si enseñar y aprender filosofía tienen que ver con ejercitar de cierta forma el pensamiento, nadie puede quedar afuera de este ejercicio. Segundo, este ejercicio tiene mucho más que ver con dejar de saber sobre sí, con una afirmación de lo que no somos, con una apuesta a la transformación de lo que somos y a una diferencia por venir, que con la legitimación, el aumento o la consolidación de lo que sabemos sobre nosotros mismos.

En este ejercicio, me he referido a Sócrates y a Rancière, a Sócrates y a Foucault. He sido un poco impiadoso con Sócrates. Tal vez por la dominancia con que suele presentarse a Sócrates como modelo de un profesor de filosofía. Y hablando de profesores de filosofía, tal vez sea hora de volver a recordar a Guillermo Obiols. Hay dos aspectos de la búsqueda de Guillermo que me gustaría destacar, para concluir este trabajo. Primero, su antisocra-tismo en el sentido caracterizado en este trabajo, esto es, su negativa a constituirse o erigirse en verdad o ley para los otros, antisocra-tismo como negación de la pretensión totalitaria de un profesor que ya sabe, de antemano, lo que un alumno debe saber. Segundo, su pluralismo, su irrenunciable respeto y aceptación por la diferencia. Teóricamente, esto lo llevó a proponer recientemente un “modelo formal general para la enseñanza de la filosofía”, esto es, una propuesta metodológica donde pudieran caber todas las filosofías. Prácticamente, esto lo llevó a trabajar, sin discriminaciones, con profesores que defendían posturas diversas, a veces contrarias a su propia postura. Y, sobre todo, lo llevó a trabajar incansablemente en la formación de otros profesores de filosofía, de profesores de otras filosofías. Enseñante de enseñantes; buscador de buscadores, tal vez Guillermo represente otro modo de entender la vida filosófica como búsqueda de sí mismo. Al modo abierto y antitotalitario como entendió esa vida, a su esfuerzo y compromiso irrenunciables a auxiliar la búsqueda de otros, dedicamos este trabajo y nuestra propia búsqueda.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARISTÓTELES. *Ética a Nicómaco*. IX 9, 1169b6 y 1170b6.
- FOUCAULT, M (1986). *Historia de la sexualidad. Vol. 2: El uso de los placeres*. México: Siglo XXI.

MARCOS, Subcomandante (2001). *La historia de la búsqueda*. En: www.jornada.unam.mx y www.ezln.org. Consultado en octubre de 2002.

OBIOLS, Guillermo A. (2002). *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

PLATÓN (1979). *Alcibiades I*. Traducción de Oscar Velázquez. Santiago, Chile: Dionysos.

RANCIÈRE, J. (1987). *Le maître ignorant*. Paris: Fayard. [*El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes, 2003].

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1988). *Diccionario de la lengua española*. Tomo II. 21ª. ed. Madrid: Espasa Calpe.



REFERENCIA

KOHAN, Walter O. "Las enseñanzas de una historia de búsqueda". En: *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol. XV, No. 37, (septiembre-diciembre), 2003. pp. 161 - 173.

Original recibido: marzo 2003

Aceptado: agosto 2003

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

