

la educación filosófica desde la incertidumbre: improvisación, disrupción, diálogo contaminado

Marisa Bertolini

Profesora de Filosofía

Asociación Filosófica del Uruguay AFU

marisabertolini@gmail.com

Resumen: Me propongo pensar la educación filosófica resignificando categorías devaluadas. Incertidumbre, improvisación, educación para la vida, disrupción, diálogo contaminado, son los conceptos que elegí para analizar en esta presentación. Supongo que una dosis de incertidumbre es fermental para pensar epistemológica, ética y políticamente. Y muy especialmente para educar, para educar-nos filosóficamente. Educar desde la incertidumbre y habilitando la voz de los participantes exige afinar la capacidad de improvisación, la habilidad para abordar creativamente lo imprevisto, para provocar el acontecimiento, lo disruptivo. En estas condiciones, la educación filosófica puede constituirse en experiencia vital orientada a la transformación social. En un escenario social fragmentado y violento, el tiempo filosófico compartido en cuanto acto político puede generar *deseo de comunidad*, a partir de prácticas de convivencia en diálogo, incitando en los interlocutores la dimensión utópica del pensamiento.

Palabras claves: educación filosófica, incertidumbre, improvisación, disrupción, diálogo, función utópica del pensar.

Abstract: I propose to think about philosophical education by resignifying devalued categories. Uncertainty, improvisation, education for life, disruption, contaminated dialogue, are the concepts that I chose to analyze in this presentation. I suppose that a dose of uncertainty is fermental to think epistemologically, ethically and politically. And very especially to educate, to educate us philosophically. Educating from uncertainty and enabling the voice of the participants requires honing the capacity for improvisation, the ability to creatively address the unforeseen, to provoke the event, the disruptive. Under these conditions, philosophical education can become a vital experience oriented to social transformation. In a fragmented and violent social scenario, shared philosophical time as a political act can generate a *desire for community*, based on practices of coexistence in dialogue, inciting in the interlocutors the utopian dimension of thought.

Keywords: philosophical education, uncertainty, improvisation, disruption, dialogue, utopian function of thinking.

*Enseñar el deseo por la filosofía es
mostrar al otro nuestro propio deseo,
exponernos en nuestra propia vacilación,
indicar el movimiento de la incertidumbre.*

Olga Grau Duhart.

Si tienen la verdad, guárdensela! Lisboa
revisitada. Fernando Pessoa

Agradezco a la organización de este Décimo Octavo Congreso Nacional de Filosofía de Perú y especialmente al compañero Wilbert Tapia por invitarme a participar. Valoro muchísimo estas instancias para pensar juntos filosóficamente.

En mi comunicación reflexiono críticamente sobre la educación filosófica. Y cuando ya había enviado la versión escrita a la organización, me encontré en facebook con una conversación promovida por la Red Peruana de Filosofía, donde se abordaba la cuestión del retorno de la Filosofía al currículo de la Enseñanza Básica. Pero justamente los aportes instalaban las preguntas sobre el para qué y cómo, o sea, se hacía una problematización de la enseñanza de la Filosofía. Y me alegré, porque pienso que estamos en el mismo registro y que podemos construir un diálogo fecundo sobre esta cuestión.

Para pensar la educación filosófica, me propongo, resignificar y recuperar categorías devaluadas o apropiadas en versiones distorsionadas por otros discursos. Nos ubicamos así en una tradición filosófica que aspira a crear o recrear conceptos. Estas categorías se aplican bien a la concepción de la educación filosófica que asumimos como deseable y a las circunstancias especiales que estamos viviendo.

Incertidumbre, improvisación, educación para la vida, disrupción, diálogo, son los conceptos que elegí para analizar en esta presentación.

La reflexión surge de mi experiencia en la práctica como profesora en el nivel secundario y en formación docente, de investigaciones sobre la educación filosófica en las que participé y de intercambios con colegas de América Latina con los que hemos consensuado que la indagación sobre la enseñanza de la Filosofía es en sí misma una cuestión filosófica. Me voy a referir más frecuentemente a la “educación filosófica” que me resulta preferible a la “enseñanza de la filosofía”. Es un concepto más abarcativo, pues no se reduce a un fragmento curricular bajo el nombre de Filosofía. Incluye otros tiempos y otros espacios posibles para desarrollar las prácticas filosóficas con interlocutores no tradicionales. Filosofar con niños, filosofía en la calle, cafés filosóficos, promoción del pensamiento crítico en lugares de encierro, reflexión filosófica desde y sobre otras disciplinas. Además nos parece más adecuado en su especificidad semántica. La educación filosófica, tal como la comprendemos, pone énfasis en el verbo y no en el sustantivo, o sea en la disposición a filosofar. Es una práctica de reflexión radical, que promueve la actitud de sospecha, que produce malestar, que habilita la percepción del carácter complejo de lo que parecía simple, que proyecta penumbra sobre la excesiva claridad que encandila y obtura el pensar. La práctica filosófica deja a los interlocutores a la intemperie, como debe ser, para incitar la indagación, para seguir rumiando las cuestiones.

Hace un tiempo que pienso el sentido de la **incertidumbre** y la cuestión la he desarrollado en algunos artículos¹. El supuesto es que una dosis de incertidumbre es fermental para pensar epistemológica, ética y políticamente. Y muy especialmente para educar, para educar-nos y deliberar sobre educación desde una perspectiva abierta y constructiva.

¿En qué sentido incertidumbre? La incertidumbre como ocasión de creatividad y emancipación y no como estadio incómodo, transitorio, del que hay que escapar rápidamente para al fin guarecerse en la seguridad de la certeza. Vattimo lo plantea como desafío para la condición humana presente: “Se trata siempre de ver si logramos vivir sin neurosis en un mundo en el que ‘Dios ha muerto’; o sea, en el que ha quedado claro que no hay estructuras fijas, garantizadas, esenciales, sino, en el fondo, sólo acomodaciones” (Vattimo, G. 1980).

La incertidumbre como subjetividad que conserva la duda, reconoce matices, preserva la complejidad y la problematicidad de las cuestiones, que rechaza soluciones definitivas, simplificadoras. La incertidumbre no es ignorancia. Es la oscilación entre un saber y un no saber que dinamiza la búsqueda, es una disposición que supera el modelo explicador cientificista y que trasciende la lógica bivalente.

¹ Berttolini, M. (2017).

Esta forma de concebir la incertidumbre como disposición para pensar tiene fuerte tradición al menos en dos filósofos uruguayos. Es la “inteligencia” de Ardao, (Ardao, A. 2000) o el “buen sentido” de Vaz Ferreira. (Vaz Ferreira, C. 1960). Son facultades que permiten la comprensión de la cualidad, el devenir, lo diverso, que admiten y se mueven creativamente en medio de la incertidumbre y la opacidad que habitualmente atraviesan los vínculos de los sujetos con el conocimiento, consigo mismos y con los otros. Neutralizan el logocentrismo, y las desviaciones de la Razón, cuando se despliega como principio omnicomprensivo y legitimante.

Sin embargo, es claro que en la historia occidental ha primado la búsqueda obsesiva de la certeza y el esfuerzo por construir paradigmas con aspiración de universalidad y totalidad, que prometen la posibilidad de conocerlo todo, de preverlo todo, de controlarlo todo, de poderlo todo. Un ejemplo de esta actitud es el afán cuantificador. Decía Galileo: *Midamos todo lo medible, pesemos todo lo pesable, y lo que no es medible ni pesable, hagamos que lo sea...* La máxima de Galileo, es fuertemente representativa del espíritu de la ciencia moderna con su aspiración de certeza y control. En el tratamiento actual de la cuestión educativa, la máxima aún sigue vigente. Fundamentalmente los análisis de los organismos internacionales se sustentan en estadísticas, indicadores, índices, porcentajes, pruebas estandarizadas que bajo el ropaje de información precisa, ocultan la dimensión cualitativa de la educación, la singularidad de los sujetos que intervienen, los contextos específicos en que ocurre el acto educativo.

Pero en el propio entramado de estas estructuras rígidas reside su peligro y su esterilidad. El Profesor Enrique Puchet lo expresa con perspicacia y sutileza en un post desde su página de Facebook: *Al parecer, la naturaleza humana tiene horror a...la INESTABILIDAD. Esto no es malo, si lleva a usar andamios de bambú con que sostener y hacer crecer la torre vacilante. Pero, sí, lo es, si como sucede generalmente, la sacudida despierta la tentación de tender planchas de hierro sobre las aguas agitadas. Entre otras razones porque, dada la empeñada densidad del hierro, el efecto será que la plancha salvadora termine... hundiéndose.* (Puchet,E.2016).

Con estas imágenes potentes, Puchet revela las paradojas a que puede conducir el horror a la inestabilidad. Son los riesgos de “pensar por sistemas”, tal como nos alertaba Vaz Ferreira.

Y en relación a la Educación nos preguntamos: ¿Educación en, desde o para la incertidumbre? Lo más frecuente en la literatura sobre Educación es ubicar la incertidumbre como atributo del contexto social, económico y cultural, y por lo tanto se destaca el desafío de educar **para** un mundo incierto. Turbulencias económicas y políticas a nivel global y nacional, cuarta revolución industrial, renovación permanente de los perfiles laborales, teletrabajo, empleos transitorios, junto con una concepción instrumental, conducen a hacer foco en una educación flexible, orientada al desarrollo de competencias más que a la circulación de contenidos, preparatoria para una inserción “exitosa” o funcional en el mercado.

Muy diferente es educar **en y desde** la incertidumbre. Supone reconocer que el acto educativo, en sí mismo, concebido como “encuentro”, es esencialmente un acontecimiento incierto y que sus efectos posibles son siempre contingentes y a largo plazo. La educación es una apuesta a la transformación y a un futuro abierto. Es incompatible con concepciones que afirmen la sumisión al destino o a determinismos sociales absolutos. La buena práctica educativa incluye un margen de indeterminismo. El interés de cada intervención pedagógica es su carácter aleatorio, imprevisible. Debe generar en los estudiantes y en el docente algún nivel de descubrimiento. Porque no puede ser la repetición de lo mismo, exige del docente tomar decisiones creativas, no sólo antes, sino durante la clase. Sólo así el vínculo pedagógico se vuelve experiencia para todos los interlocutores.

Enseñar el deseo por la filosofía es mostrar al otro nuestro propio deseo, exponernos en nuestra propia vacilación, indicar el movimiento de la incertidumbre. Olga Grau Duhart.

Educar desde la incertidumbre y habilitando la voz de los participantes exige afinar la capacidad de **improvisación** por parte del docente o del coordinador del encuentro. Es una disposición fuertemente vinculada a las artes escénicas y que he revalorado en diálogo con algunos artistas. (Jaluff, L. 2021).

Etimológicamente improvisar proviene del latín *improvisus*, que significa *sin previo aviso*, hacer una cosa sin tenerla prevista o preparada. Frecuentemente suele usarse esta palabra para referirse a algo que no es profesional. Si lo profesional es un saber consolidado, instituido, la improvisación es lo que queda por fuera de ese saber hacer, asociado a lo ambiguo, lo contradictorio, a un mero boceto producto de la irresponsabilidad o el desconocimiento. Pero hay otra acepción que pretendemos rescatar, la improvisación como la capacidad para lidiar con problemas inesperados, reorganizando la experiencia acumulada. Así cambia totalmente la carga del significado.

Dice Rodado: “para poder improvisar debemos partir de aquellos conocimientos adquiridos reorganizados en el instante, siendo prácticamente imposible improvisar satisfactoriamente desde la nada.” (Rodado, V. 2015). Por lo tanto improvisar ya no sería devenir sin reglas.

En el arte dramático, el origen de la improvisación moderna que hoy conocemos proviene de la comedia del arte italiana que mantuvo su popularidad desde el Renacimiento hasta el siglo XVIII.

Vicente Rodado insiste en que “la capacidad de improvisar de los actores de la Comedia del Arte, no se debía a la capacidad innata de la espontaneidad, sino a los conocimientos literarios y a la velocidad para hacer uso de ellos. No hay que olvidar que por entonces muchos de estos actores no deberían saber leer ni escribir, por lo que frecuentemente todo se reducía a una cuestión de memoria. Cuantos más conocimientos se acumulaban, más recursos se tenían para improvisar o salir airoso de una situación ... esta capacidad se adquiría mediante el conocimiento de los secretos más importantes de la profesión actoral.” (Rodado, V. 2015) Por lo tanto, y por analogía, revalorizar la capacidad de improvisar en relación a la educación filosófica no implica la banalización de la práctica. No se descarta la anticipación del docente, la planificación, la profundización en sus saberes. Al contrario, esas condiciones pueden habilitar mejor la disposición del educador a abrirse a las circunstancias impensadas que generan los participantes y los acontecimientos del contexto.

El saber acumulado, el texto filosófico, la formación profunda de los docentes son condiciones ineludibles para educar filosóficamente. Cuanto más dominio tenga el docente de la tradición filosófica y de los dispositivos pedagógicos posibles, con más creativamente podrá procesar las cuestiones imprevistas, inexploradas, que se generen en el encuentro.

Desde la incertidumbre, y dispuestos a la improvisación creativa, el propósito es “**educar para la vida**”. Queremos redimir esta fórmula que ha sido tan mancillada.

Cuando se piensa la sociedad en términos productivistas y competitivos, educar para la vida se reduce a formar para ocupar un lugar eficaz en el sistema laboral, ya sea exitoso o funcional a la demanda empresarial. En pocas palabras adaptar acriticamente., generar subjetividades sumisas, una posibilidad que rechazamos enfáticamente.

Pero claro que educar es educar desde y para la vida, para la vida en la Polis, para la comprensión y transformación del mundo, para la problematización de las instituciones que habitamos. Y esto es un acto político.

Filosofar y educar son siempre actos políticos. La Filosofía no guarda un vínculo ocasional o contingente con lo político sino que tiene una dimensión intrínsecamente política. Esto no significa que todas las filosofías tengan vocación transformadora y emancipatoria. Por el contrario es evidente que ciertas filosofías han sido y son funcionales al *statu quo*, e incluso sostienen y fundamentan sistemas fuertemente injustos y aún totalitarios.

Por eso es pertinente preguntar: ¿Qué filosofía desear? ¿Qué Filosofía nos convoca?

Elegimos una Filosofía **disruptiva** que tenga como efecto no poder pensar más las cosas como se las pensaba. Una Filosofía que implique alteración, interrupción, que ponga en jaque lo que se ha naturalizado, que genere vocación de ruptura, de transformación, que provoque la función utópica del pensar.

Una condición para que se despliegue esta filosofía potencialmente emancipatoria, es pensar filosóficamente el presente, tematizarlo, problematizarlo. El presente interpela a la Filosofía con urgencias impostergables. No es tiempo para la toma de distancia “sabia” que se aparta de las luchas del mundo. La filosofía se contamina del presente, del padecimiento, de la cultura de muerte, de la desesperanza, de una actualidad signada por la exclusión. Pero también es tiempo de una Filosofía que aporte al entramado de una red social que posibilite la reproducción de la vida, el deseo de comunidad.

Foucault en tanto lector de Kant, destaca la dimensión de la Filosofía, como “ontología del presente” y aclara su sentido. (Foucault, M.1991). Dada la pregunta ¿Qué ocurre hoy?, el autor propone reformularla así: ¿Qué es lo que en el presente tiene sentido para la reflexión filosófica? Es otro modo de interrogación crítica, es la cuestión del sentido recuperado por la Filosofía. Es reconocer el presente como suceso filosófico al que pertenece el filósofo que lo tematiza. Ya no ¿Cuál es la actualidad?, sino ¿Cuál es mi actualidad a la que pertenezco y que me involucra inevitablemente?

Desde esta perspectiva, una cuestión que merece ser pensada es la tensión que atraviesa el carácter diverso, plural de nuestras sociedades.

Muchos grupos sociales sufren aún hoy experiencias de exclusión. Los pobres, las infancias, algunas etnias, las mujeres, los migrantes, los disidentes de género, son víctimas de la xenofobia, del clasismo, el adultocentrismo, la misoginia, el patriarcado, el eurocentrismo, la homofobia.

La diversidad provoca frecuentemente la violencia física o simbólica a través de prácticas de encapsulamiento. La consigna parece ser: *el otro es mi enemigo*. Y las alternativas son: o lo destruyo (lo agredo, lo mato, lo encarcelo, lo violo, lo torturo...), o levanto muros suficientemente altos para defenderme e invisibilizarlo. Por este camino lo que aparece claro es un profundo quiebre de la comunidad; es decir, la imposibilidad de compartir lo común.

Pero también constatamos un verdadero estallido de afirmación de las diferencias, luchas de resistencia que reivindican el reconocimiento y la igualdad, luchas en que hay voluntad y potencia para producir una historia nueva. (feminismos, revueltas sociales, movimientos indígenas).

Este complejo escenario social ingresa a las instituciones educativas y las desacomoda. Las instituciones educativas, cuyo reconocimiento en el imaginario social atraviesa una profunda crisis, frecuentemente responden con formaciones reactivas rigidizando su formato tradicional para asegurarse que “la vida” no entre a la escuela y no la jaqueé.

Por eso se vuelve apremiante la tarea de repensar la educación y remover las prácticas pedagógicas. Deben abandonarse las intenciones de aculturación, a partir de modelos

hegemónicos, que escamotean intencionalmente la pluralidad y el carácter estructural de la exclusión. Es urgente hacer de la educación un espacio público, para promover el diálogo, un diálogo potencialmente democratizador porque habilita la circulación crítica de los diversos logos, de las diferentes versiones del mundo, para su traducción, su confrontación, su hibridación. Es deseable que los “diversos” confluyan en un tiempo y un espacio compartido, un ámbito común para habilitar en cada uno la capacidad de narrarse, de autorrepresentarse. Para implementar un trabajo esencialmente filosófico posibilitante de la deconstrucción y la reconstrucción de las subjetividades, para visibilizar la contingencia y la historicidad cultural de la propia identidad. Es tarea del sistema educativo generar condiciones para que cada uno pueda relatar su propia historia, objetivar su propia cultura y descubrir su contingencia. Para confrontarse, para verbalizar el conflicto, para encontrarse, para repensarse desde la relación con los otros.

Para esto es necesario desarrollar prácticas pedagógicas donde no sólo circulen saberes sino que provoquen en los educandos y docentes cambios en la experiencia de sí. Especialmente la educación filosófica puede aportar a que los sujetos reconozcan cómo han entrado a *formar parte de una determinada interpretación, representación de la verdad*, cuáles son las reglas de juego de los dispositivos que han construido su subjetividad.

El diálogo y el trabajo sobre sí permiten modificar las relaciones de poder, y liberar de la dominación, *relaciones de poder fijas, perpetuamente disimétricas y donde el margen de libertad es extremadamente limitado*. (Foucault, M.1994)

Reconocemos con Fonet –Betancourt “el derecho de cada individuo a ver en su cultura un universo transitable y modificable. Es decir: toda cultura tiene derecho a su visión del mundo, pero no a reducir el mundo a su visión”. (Fonet- Betancourt. R. 2000), No debería imponerse a sus miembros como la única posibilidad que pueden y deben compartir. Es deseable que cada sujeto pueda ejercer la crítica cultural y pueda hacer de su cultura una opción y no una imposición. Para esto es necesario transitar por experiencias que faciliten la articulación del sentido de *pertenencia* con una dosis de *extrañamiento* que permita ampliar la conciencia crítica sobre el propio universo cultural. Sin duda esta posibilidad aumenta a través del dialogo y la praxis compartida. “Vivir en este mundo múltiple significa experimentar la libertad como oscilación continua entre la pertenencia y el extrañamiento”. (Vattimo, G. 1990).

Pensamos en un *diálogo contaminado y contaminante*. *Contaminado* porque no hay transparencia absoluta. El intercambio se da desde el horizonte de inteligibilidad de cada participante, lo que hace que el grado de comprensión que habilita la comunicación, implique siempre un margen de distorsión y opacidad. No hay un horizonte más abarcativo que trascienda a los interlocutores y que subsuma sus discursos en un logos único. *Contaminante* porque los participantes se modifican, se impregnan de los otros discursos, de las otras prácticas. Este diálogo contaminante es posible desde el reconocimiento de la precariedad de los interlocutores. Y esto posiciona distinto el problema del “otro”. Ya no hay “alteridad absoluta” en la medida que no hay “mismidad absoluta”. El problema del “otro” se desenfatisa, la alteridad se consume en la contaminación, en la hibridación.

Vattimo, desde el *pensamiento débil* lo expresa con total claridad.

El efecto emancipador de la liberación de las racionalidades locales no reside en el mero garantizar a cada uno un mayor reconocimiento y “autenticidad”, como si la emancipación consistiera sólo en que pudiera venir a manifestarse finalmente lo que cada uno es “de verdad” (en términos todavía metafísicos): negro, mujer, homosexual, protestante, etc. El sentido emancipador de la liberación de las diferencias y los “dialectos” está más bien en el efecto añadido de extrañamiento que acompaña al primer efecto de la identificación. Si hablo mi dialecto en un mundo de dialectos seré consciente también de que la mía no es la única “lengua”, sino precisamente un dialecto más entre otros. Si profeso mi sistema de valores-

religiosos, éticos, políticos, étnicos-en este mundo de culturas plurales, tendré también una aguda conciencia de la historicidad, contingencia y limitación de todos estos sistemas, empezando por el mío. (Vattimo, G. 1990).

Este diálogo profundo de intercambio en la contaminación, exige ciertas condiciones de posibilidad que deberán ser pertinentes a cada circunstancia concreta. Entonces es responsabilidad compartida imaginar y construir esas condiciones.

En síntesis: la propuesta es educar-nos filosóficamente en y desde la incertidumbre habilitando la improvisación para dotar de sentido la experiencia de filosofar juntos en diálogo y así promover la configuración de subjetividades políticamente comprometidas, dispuestas a transgredir y transformar, entusiastas por desplegar la función utópica del pensar, el deseo de comunidad, la vocación de imaginar y construir proyectos múltiples y alternativos de vida en común que no anulen sino que se nutran de las diferencias.

Referencias Bibliográficas

- Ardao, Arturo (2000). *Lógica de la razón y lógica de la inteligencia*. Montevideo: Biblioteca de Marcha, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Berttolini, Marisa (2017). *¿Para qué educación? Pensar desde la incertidumbre*. Revista CONvocatoria, Nro. 31, Montevideo. Disponible en <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=berttolini+incertidumbre>
- Fornet-Betancourt, Raúl (2000). *Interculturalidad y globalización*, Costa Rica: DEI.
- Foucault, Michel (1991). *¿Qué es la Ilustración?* En *Saber y Verdad*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, Michel (1994). *La ética del cuidado de uno mismo como práctica de libertad*. En *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Grau Duhart, Olga. (2009). *Otra vez el deseo, Para pensar la enseñanza de la Filosofía*. *Rev. filos.* [online]. vol.65, pp.97-103.
- Jaluff, Lía (2021). *Capucita en helicóptero. Improvisación teatral en la escuela primaria*. Trabajo final. Posgrado en Docencia de teatro y expresión corporal. Emad, Montevideo. Inédito.
- Puchet, Enrique (2016). Spot en su página de Facebook.
- Rodado, Vicente (2015). *La improvisación dramática como mecanismo de aprendizaje*. Tesis Doctoral. Universidad Carlos III de Madrid. Director: Jorge Urrutia.
- Vattimo, Gianni (1980). Entrevista para Lotta Continua, en *Más allá del sujeto*. (1992). Barcelona. Ed. Paidós.
- Vattimo, Gianni (1990). *La sociedad transparente*. Barcelona: Paidós.
- Vaz Ferreira, Carlos (1962). *Lógica Viva*. BBAA: Editorial Losada.

