

## LOS A-PRIORI DE UNA DIDÁCTICA FILOSÓFICA

Ignacio Silveti-Facultad de Humanidades y Artes UNR

### Resumen

Contemporáneamente ha cobrado importancia el análisis de las dicotomías en que suele plantearse la enseñanza en filosofía (Obiols: 2008): saber histórico vs. crítica filosófica; producción vs. repetición; conocimientos vs. procedimientos. A pesar del consenso generalizado en que estas dicotomías resultan insatisfactorias, tanto la solución  *sintética*  como la opción por alguno de los términos en pugna yerran, a nuestro juicio, en aceptar los dualismos de base. Ninguno de estos pares mencionados es reductible a los otros, pero todos suponen la separación entre una “cosa” filosófica y las actividades por las que ésta se insertaría en los circuitos sociales. Ambos momentos no son sino abstracciones irreales.

Nosotros nos proponemos un objeto diverso: el  *pensamiento*  filosófico como momento de experimentación personal y de transmutación social. Nuestro problema será, por tanto, el  *ensamble*  que pueda establecerse entre una instancia de rarefacción de la propia subjetividad, como es el filosofar, y los mecanismos formales de la educación oficial. Habremos de preguntarnos, e intentar responder: ¿Se puede inducir a alguien a filosofar? ¿Qué  *condiciones*  debe reunir una clase para  *hacer posible*  una  *experiencia*  filosófica de parte de sus protagonistas?

## Los a-priori de una didáctica filosófica

«En definitiva, lo que distingue al sabio del ignorante es el poder enseñar, y por esto consideramos que el arte es más ciencia que la experiencia»

ARISTÓTELES, *Metafísica* 981b5

### Introducción

Es corriente comenzar a hablar de la filosofía recordando que ella es *amor*, y no dominio, de la sabiduría. En sintonía con las ramificaciones filosóficas de los postulados del psicoanálisis, Jean-François Lyotard<sup>1</sup> interpreta el relato de Diotima en el *Banquete* (201d ss.) como una descripción mitológica ajustada a la realidad en general, o por lo menos a la realidad antropológicamente concernida. Nosotros nos hallamos totalmente atravesados por el deseo, pero éste no coincide ni con la privación total ni con la posesión plena.

Por el contrario, el deseo combina una curiosa superposición de presencia y ausencia: el *objeto* que se desea está en falta, lo que genera justamente el movimiento de búsqueda para colmar dicha carencia; pero en tanto motor de la acción y generador de múltiples desplazamientos, el objeto está presente como *constitutivo* esencial del deseo. Lyotard apunta a que la forma específica del deseo que es la filosofía, consiste en un *repliegue*, en una reflexión deliberada sobre sí. Por eso es esencial a la filosofía el *problematizar* todas las dimensiones que se abren a los flujos deseantes que nos atraviesan (el devenir, la realidad, la estructura del mundo, la significatividad, la unidad en la multiplicidad de lo dado, las aspiraciones humanas, las configuraciones sociales...).

La actividad filosófica ha hecho suya desde siempre la prerrogativa inquisitiva que se desprende del oráculo de Delfos, nunca ha dejado de pensar su propia tarea, su lugar en el mundo, y las condiciones de su ejercicio. De estas consideraciones se desprende que *si* hay una presencia de la filosofía en el ámbito de la educación oficial, ella estará comprometida con la problematización de su actividad bajo las condiciones de ese entorno. Que esta ha de ser una reflexión filosófica y no meramente una decisión curricular o didáctica sobre una materia (o conjunto de materias) denominada «filosofía», se puede comprobar por lo menos por dos vías.

---

1 LYOTARD, J-F: *¿Por qué filosofar? Cuatro conferencias*, Barcelona, Ed. Paidós, 1989, p. 85 ss.

Comencemos por la negativa. La resistencia de la filosofía ante una manipulación estrictamente profesional por parte de los agentes educativos se evidencia en lo siguiente: una planificación de la filosofía como esta *materia*, que se atenga únicamente a las dimensiones del *qué* y el *cómo* enseñar, se movería desde presupuestos inviables. Dos de los principales serían: la preexistencia de un *contenido* filosófico (material a ser enseñado), y la autonomía de unos métodos y estrategias (generales o específicos) adecuados para su *transmisión*.

Por un lado, esto estaría en tajante oposición con la crítica que la antropología, desde la década de los 60', ha realizado al *modelo clásico* de dicha disciplina; modelo que explicaba la cultura como conjunto *homogéneo* de resultados  *finales* susceptibles de ser *pasados* de una generación a otra sin mayores alteraciones<sup>2</sup>. Por otra parte, la filosofía aporta dificultades *sui generis*. Atendiendo la formación profesional en este campo, Eduardo Rabossi<sup>3</sup> constata que no puede aplicarse la norma que rige en las disciplinas científicas, y recuerda lo que ya advirtiera Kant al respecto.

«La filosofía es la mera idea de una ciencia posible, que no está dada en ninguna parte *in concreto*, a la cual, empero, uno procura aproximarse por varios caminos (...) mientras eso no se haya alcanzado, no se puede aprender filosofía; pues ¿dónde está, quién la posee, y cómo se la puede reconocer?»<sup>4</sup>

No sólo que la filosofía, por resistirse a ser *conocimiento*, impide invocar en su favor la máxima pedagógica según la cual «en la escuela se enseñan los rudimentos de las ciencias»; sino que ella, teniendo una tradición que recorre las más variadas expresiones, tampoco presenta homogeneidad interna en lo que respecta a representaciones simbólicas, juicios de valor, elementos folklóricos, o narraciones míticas. La filosofía es más bien el campo de una gran dispersión. Todo lo cual reclama la explicitación de un interrogante crucial: ¿qué entendemos, entonces, por filosofía?, y ¿qué sentido tiene hablar de *la* filosofía? Estas preguntas nos conducen finalmente a la vía positiva de reflexión sobre la enseñanza de la filosofía.

---

2 Al respecto, la bibliografía es abundante. Para un panorama esquemático, cf. LISCHETTI, M.: *Antropología*, Buenos Aires, EUDEBA, 2007.

3 RABOSSI, E.: «Enseñar filosofía y aprender a filosofar: nuevas reflexiones». En *La filosofía y el filosofar*, compilación de Guillermo Obiols, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1993, pp. 13ss.

4 KANT, I.: *Crítica de la razón pura*, Buenos Aires, Colihue, 2009. Traducción de Mario Caimi, p. 849. Secciones [A838] y [B866] de la paginación original.

La alternativa anterior había evidenciado la imposibilidad de resolver a partir de criterios profesionales el *qué* y el *cómo* enseñar en filosofía, so pena justamente de que ésta se queda afuera de las aulas y de los programas. Que se trata de un *problema filosófico*, y no de una cuestión técnica, Alejandro Cerletti lo demuestra elocuentemente<sup>5</sup> explicitando que para enseñar filosofía primero es necesario plantearse y responder a la pregunta: *¿qué es filosofía?* Se trata del interrogante central de la meta-filosofía, uno que sólo puede ser formulado y eventualmente respondido *filosóficamente*.

Vemos que por una necesidad interna, la educación en filosofía se retrae sobre la *práctica* filosófica, haciendo que para enseñar sea preciso filosofar. Por eso Cerletti sentencia que si ha de existir la posibilidad de una enseñanza filosófica, esto no se deberá a una decisión didáctica sobre de lemas incidentalmente (considerados como) filosóficos: el compromiso educativo ha de formar parte integrante de la propia definición y auto-posicionamiento filosófico del enseñante. El profesor no puede ser sólo un archivo de información (extrínseca por lo demás) acerca de la filosofía, sino que ha de estar entregado por completo a los problemas filosóficos, atravesado por ellos.

La enseñanza de la filosofía, entonces, sólo es posible atravesando una interrogación que brota del *interior* de la filosofía misma y que se pregunta por el “qué” de ella. Desde allí, el retorno a la (pre)ocupación pedagógica habrá de plegarse por completo al movimiento inmanente del filosofar. La educación en filosofía supone, entonces, como condición suya de posibilidad, que tal enseñanza configure uno de los momentos constitutivos de la respuesta por el *qué* de la filosofía, respuesta que profesor/filósofo ha de darse a sí mismo.

La enseñanza de la filosofía habrá de revestir, por fuerza, la modulación de una “formación” *filosófica*, entendiendo la formación (a la manera de Cerletti) como *auto-formación* y *trans-formación*<sup>6</sup>. No podrá haber, entonces, entre la filosofía y su enseñanza la heterogeneidad que se supone entre la investigación científica y su divulgación. Apuntamos a concebir el *ejercicio didáctico de la filosofía* como una prolongación de su *práctica auto-poietica*, de su arte de inventar problemas y conceptos en un plano de inmanencia<sup>7</sup>.

---

5 Cf. CERLETTI, A.: *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2008, p. 13 ss.

6 Cf. CERLETTI, A.: Op. Cit., p. 61

7 Cf. DELEUZE, G. y GUATTARI, F.: *¿Qué es la filosofía?*, Barcelona, Ed. Anagrama, 1993. Traducción de Thomas Kauf.

Nuestro problema sobre las *condiciones de enseñabilidad de la filosofía* puede reformularse, entonces, de la siguiente manera: *¿Qué características ha de tener la indagación filosófica de modo que ella resulte isomorfa con su enseñanza?* O a la inversa: *¿Cómo podría el aprendizaje de la filosofía presentar todas las notas fundamentales que signan a la producción filosófica?* Para responder estas preguntas, nuestra estrategia consistirá en revisar las condiciones generales de *surgimiento* y *ejercicio* de la filosofía a partir de un caso con el que la tradición nos ha familiarizado a todos: la filosofía en Grecia. Nuestra pesquisa intentará determinar los factores que nos permitan replicar un *milagro griego* en nuestras aulas.

### **DESARROLLO**

Los motivos de nuestra predilección por esta referencia retrospectiva no sólo son la familiaridad compartida con el material, o la relativa “austeridad” del experimento griego, en comparación con los complejos avatares de la historia posterior. Lo que fundamentalmente nos motiva es el fuerte paralelismo con nuestra situación didáctica. Es decir, en ambos casos se trata de la irrupción imprevista de la filosofía en un medio que *no la reclama con necesidad*: la matriz disciplinar de la escuela o las condiciones materiales de la antigua Hélade.

Si la filosofía es esencialmente *creativa*, entonces ella no podrá ser deducida de ninguna combinación de factores ambientales. Este rasgo intempestivo, de introducción de la discontinuidad, se refleja en la historia con la radical imposibilidad, para pensamiento filosófico, de repetirse a sí mismo o de radicarse en posiciones firmes: siempre que hay auténtica filosofía, se hace presente la irrupción de un factor diferencial en el pensamiento, surge la novedad en el plano de los conceptos.

Ahora bien, el factor diferencial de la filosofía cuenta con la posibilidad de un importante punto de apoyo en el elemento diferencial de las aulas: la irrupción de la novedad y de lo imprevisto es algo que los alumnos se encargan de “garantizar” cada vez, a pesar de las planificaciones que realizan las autoridades; y con ello la filosofía puede hacer alianzas prometedoras. «En este marco, cada situación de aula constituye un

desafío filosófico inédito, porque si en efecto se filosofa, se da lugar al pensamiento del otro, lo que supone, como dijimos, la irrupción de su novedad»<sup>8</sup>.

Esto es, en cierto sentido, contrario a los presupuestos usuales de la instrucción pública. Los dispositivos disciplinarios de las instituciones educativas modernas cifran su eficacia en el poder estandarizante, en la capacidad de promediar. Se trata de hacer que un grupo heterogéneo de alumnos adquiera determinado número de hábitos y de representaciones cuya homogeneidad con otras esferas de lo social les permita moverse allí con el menor grado de conflicto, con la mayor *comprensión* de las normas vigentes. La configuración de los aparatos de poder del Estado no es algo de lo que el cuerpo docente sea responsable, ni siquiera es algo que se pueda revertir por simple voluntad. De hecho, en la medida en que nosotros mismos llevamos inscriptos los efectos de la misma disciplina, podemos funcionar mejor como colaboradores de su reproducción.

Jacques Rancière ha logrado describir y analizar con exactitud los supuestos culturales (sumamente difundidos por lo demás) que están a la base de la tarea docente regida por el método de la educación «tradicional»<sup>9</sup>. Nos interesa destacar dos de los principales: la desigualdad de las inteligencias, y el orden explicador. Lo que Rancière denomina el Viejo (método de enseñanza), parte de que el mundo está poblado de espíritus que se ubican en diferentes niveles jerárquicos según la medida de la inteligencia. Aquellos que se hallan en posesión de la sabiduría, pueden medir la distancia que los separa de los ignorantes, y pueden incluso, si desean, acortarla, comunicando parte de su saber por medio de explicaciones.

«Es necesario invertir la lógica del sistema explicador. La explicación no es necesaria para remediar una incapacidad de comprensión. Todo lo contrario, esta *incapacidad* es la ficción que estructura la concepción explicadora del mundo. El explicador es el que necesita del incapaz y no al revés, es él el que constituye al incapaz como tal»<sup>10</sup>

Cómo antídoto contra esta modalidad *atontadora* de enseñanza, Rancière reivindica el método emancipador de Joseph Jacotot. Según éste, el aprendiz ha de *producir* sus propios conocimientos: *el rol del maestro consiste en proveerle de problemas, y pedir que*

---

8 CERLETTI, A.: Op. Cit., p. 77.

9 Cf. RANCIÈRE, J.: *El maestro ignorante*, Barcelona, Laertes, 2002.

10 RANCIÈRE, J.: Op. Cit., p. 8.

*se le exhiban los procesos de resolución.* Sólo hay aprendizaje en la medida en que el alumno construye sus propios saberes, pero esta construcción *personal* exige una libertad que es incompatible con la imposición de resultados ya hechos por parte del maestro. «Y quien emancipa no ha de preocuparse de lo que el emancipado debe aprender. Aprenderá lo que quiera, quizá nada. Sabrá que puede aprender *porque* la misma inteligencia actúa en todas las producciones del arte humano, que un hombre siempre puede comprender la palabra de otro hombre».

La legitimidad para considerar al nacimiento de la filosofía como un suceso milagroso únicamente puede hallarse en el carácter del *autopoietico* acontecimiento en cuestión: los filósofos hienden el espacio para una nueva forma de pensamiento cuando *inventan* sus propios *problemas*, cuando se *plantean* preguntas inéditas, que acarrearán redistribuciones portentosas en las relaciones de *sentido*. En un espacio áulico que quiere ser propicio para experiencias filosóficas, la principal tarea del profesor no podrá ser sino la exploración radical de ejes problemáticos. La construcción de significados tendrá que surgir en la clase desde la inmanencia de los intentos de resolución. La actitud frente a un problema y su correspondiente solución es siempre un desafío *personal*<sup>11</sup>. Por eso Cerletti afirma que el profesor no puede aportar respuestas a preguntas que los alumnos nunca se han formulado<sup>12</sup>. Rancière nos propone la alternativa: que el enseñante *haga las preguntas, y pida cuenta al alumno de sus respuestas*, presuponiendo siempre su capacidad.

«Existe inteligencia allí donde cada uno actúa, cuenta lo que hace y da los medios para comprobar la realidad de su acción. La cosa común, colocada entre las dos inteligencias, es la prueba de esa igualdad (...) la cosa es una instancia siempre disponible para la comprobación material (...) La emancipación es la conciencia de esta igualdad, de esta reciprocidad que, ella sola, permite a la inteligencia actualizarse en virtud de la comprobación»<sup>13</sup>

El «círculo de la potencia» es iterable al infinito, favoreciendo un enriquecimiento en la complejidad de las respuestas a medida que son nuevamente sometidas a cuestión. El método de la emancipación se opone a los usos vigentes en la medida en que estipula

---

11 Cf. CERLETTI, A.: Op. Cit., p. 76 ss.

12 Cf. CERLETTI, A.: Op. Cit., p. 79.

13 RANCIÈRE, J.: Op. Cit., pp. 21, 25.

que el aprendizaje sólo puede comenzar una vez que el maestro reconoce que no tiene ninguna mediación que desempeñar en la comunicación de un saber, *que no tiene nada para transmitir*<sup>14</sup>. El poder está en el que busca sus propias respuestas.

«Quien busca siempre encuentra. No encuentra necesariamente lo que busca, menos aun lo que es *necesario* encontrar. Pero encuentra algo nuevo para relacionar con la cosa que ya conoce»<sup>15</sup>

La propuesta de Rancière introduce en la escena de aprendizaje una dosis de libertar para la diversidad, para *crear* soluciones diversas, que contrasta con los rígidos moldes que vertebran el esquema *formativo* de la educación. Formar al alumno equivaldría modelar su pensamiento y su conducta conforme a un patrón prefijado, sancionado con la fuerza de la autoridad. Esta visión artesanal de la educación sólo puede erigirse ocultando la inviabilidad de sus objetivos, disimulando que no existe un punto medio en la dicotomía entre organismo vivo y artefacto inerte.

Meirieu señala la debilidad del mito de la educación como fabricación, denunciando el imperativo paradójico<sup>16</sup> sobre el que trabaja, que rezaría algo así: «te obligo a adherirte libremente al plan que he ideado para ti». El alumno puede ser inducido a adoptar hábitos de reproducción mimética, o se puede contar con su iniciativa y fomentar su espontaneidad, pero entre las respuestas propias y las respuestas de otro, no hay término medio.

«[Es necesario] aceptar que la transmisión de saberes y conocimientos no se realiza nunca de modo mecánico y no puede concebirse en forma de una duplicación de idénticos como la que va implícita en muchas formas de enseñanza. Supone una reconstrucción<sup>16</sup>, por parte del sujeto, de saberes y conocimientos que ha de inscribir en su proyecto y de los que ha de percibir en qué contribuyen a su desarrollo»<sup>17</sup>

---

14 Philippe Meirieu nos recuerda la afirmación de Cousinet, según el cual «si el maestro quiere que el alumno aprenda, debe abstenerse de enseñar». Cf. MEIRIEU, P.: *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes, 1998, p. 75.

15 RANCIÈRE, J.: Op. Cit., p. 22.

16 MEIRIEU, P.: *Frankenstein educador*, Op. Cit, p. 47.

17 MEIRIEU, P.: Op. Cit, p. 77.



Si ninguno puede calcar sus conocimientos en la mente de otro, ni desplazar al que aprende de su protagonismo en la elaboración del propio pensar, entonces el escenario educativo habrá de estar impregnado de una notable pluralidad. Ésta puede ser silenciada por la verticalidad de los vínculos pedagógicos, pero lo que nos interesaba marcar era la alternativa opuesta: la *diferencialidad* del pensamiento filosófico puede aprovechar la *diversificación* del pensamiento en el aula, y aunar fuerzas, trabar alianzas, potenciar la novedad. La multiplicidad de procesos personales de construcción de significados sólo puede abrirse a la sinergia de una dinámica grupal sobre el principio, defendido por Rancière, de la *igualdad intelectual*.

Esto tiene consecuencias de capital importancia en el plano de la *palabra*: «No hay nada detrás de la página escrita, nada de doble fondo que requiera el trabajo de una inteligencia a otra, la del explicador; nada del lenguaje del maestro (...) que tenga el poder de decir la razón de las palabras y frases de un texto (...) no hay lenguaje que diga la verdad del lenguaje»<sup>18</sup>. Es necesario tomar conciencia de que la palabra no es privilegio del rango o la posición, y de que no hay nada en ella que pueda sustraerse a la inspección *de cualquiera*, siempre que se *quiera* y se proceda con *atención*<sup>19</sup>. Para emanciparse, «sólo hay que decir la forma de cada signo, las aventuras de cada frase, la lección de cada libro. Hay que empezar a hablar»<sup>20</sup>.

La articulación del propio discurso, y sobre todo la búsqueda constante de un estilo personal, supone afirmarse a sí mismo y afirmar la disponibilidad de condiciones de igualdad, en la apropiación de los medios por los que se deciden los destinos humanos. El paralelismo entre esta constatación pedagógica y la situación de la *polis* griega, es notable. Para los que aprenden un lenguaje, «todo su esfuerzo, toda su búsqueda, se centra en esto: quieren reconocer una palabra de hombre que les ha sido dirigida y a la cual quieren responder, no como alumnos o como sabios, sino como hombres; como se responde a alguien que os habla y no a alguien que os examina: bajo el signo de la igualdad»<sup>21</sup>.

Al respecto, Merieu nos reconduce al universo espiritual de la Grecia antigua, para aplicar al campo de la educación la distinción categorial entre *praxis* y *poiesis*. Aristóteles<sup>22</sup>

---

18 RANCIÈRE, J.: Op. Cit., pp. 10, 17.

19 Cf. RANCIÈRE, J.: Op. Cit., pp. 11, 19.

20 RANCIÈRE, J.: Op. Cit., p. 17.

21 RANCIÈRE, J.: Op. Cit., p. 10.

22 Cf. ÉTICA A NICÓMACO 1140a.

establecía que la actividad (*energeia*) productiva aplicaba saberes técnicos (*tekhne*) para generar una obra (*ergon*) o efecto perdurable; éste constituía el *fin* (*telos*) extrínseco de aquella, en el doble sentido de terminación y de medida de su valor. Las actividades prácticas, por el contrario, constituyen un fin en sí mismas; no dejan como saldo ningún producto externo, sino que alteran (positivamente para el estagirita) al sujeto que las realiza, mientras las realiza. Merieu ilustra la aplicación que cabe hacer de estos conceptos en educación:

«Frankenstein, es evidente, reduce la educación a un *poiesis*; para él, la acción termina con la fabricación (...) En vez de aceptar la tarea, desde luego compleja y difícil, por la cual un hombre introduce a otro en el mundo y le ayuda a construir su diferencia, se enreda en un proyecto infernal que sólo podía conducirles, a él y a su criatura, a esa carrera hacia la muerte por las soledades polares»<sup>23</sup>

Conforme a una sensibilidad muy típicamente helénica, los objetivos de las artes e industrias particulares son inferiores, y por tanto han de subordinarse, al fin de «la principal y más eminente» de todas las actividades humanas: la política. Pero mientras aquellas se ocupan en *producciones*, esta se aboca a la *acción*<sup>24</sup>. Más específicamente, consiste en la *interacción entre hombres libres e iguales*<sup>25</sup>, que discurren sobre cuestiones de valor<sup>26</sup> y deliberan en común sobre lo que les concierne a todos<sup>27</sup>. Aplicando este esquema a nuestro escenario pedagógico, resulta que la propuesta que estamos describiendo dista mucho de orientarse hacia la ironía del Sócrates platónico, quien monopoliza el recurso a la pregunta para *conducir* mejor a sus propias respuestas, implícitas desde el comienzo, en un diálogo meramente aparente<sup>28</sup>.

En contra de esta sofisticación del adoctrinamiento, la función *problematizadora* que reivindicamos para profesor sólo puede revestir un valor filosófico en un el contexto de un diálogo simétrico, articulado a partir de un intento de resolución colectiva. Únicamente si el profesor está afectado por las preguntas, y no sólo lleno de respuestas, podrá *interpelar* a los alumnos y expresar su parecer de manera que ellos puedan reaccionar ante éste

---

23 MEIRIEU, P.: Op. Cit, pp. 63-65.

24 Cf. ÉTICA A NICÓMACO 1094a-1095a.

25 Cf. POLÍTICA 1255b15.

26 Cf. ÉTICA A NICÓMACO 1140b.

27 Cf. POLÍTICA 1275a20.

28 Cf. RANCIÈRE, J.: Op. Cit., p. 20

significativamente, es decir, construyendo una postura personal respecto del punto de vista enunciado. Por eso nos plegamos a Merieu en su reivindicación de la *praxis*:

«Porque resulta, explica Cornélius Castoriadis, que “*en la praxis la autonomía de los otros no es una finalidad; es, y no jugamos con las palabras, un comienzo*” (...) Y Francis Imbert añade: (...) “*Mientras que la poiesis exige una Figura de Autor, Señor del Sentido, capaz de garantizar la predecibilidad y la reversibilidad de sus operaciones de producción, la praxis se propone obrar con actores, con sujetos singulares que se comprometen y se encuentran en base a su no-dominio del sentido y de la imprevisibilidad de lo que puede derivar de su compromiso y encuentro*”»<sup>29</sup>

## Conclusión

Lo nexos entre política y filosofía no son nunca meramente externos. Menos aún en el mundo antiguo. Jean-Pierre Vernant se ha dedicado a demostrar la importancia de una estructura social basada en la noción de *isonomía* para la emergencia del pensamiento filosófico<sup>30</sup>. Quebrado el personalismo de la figura de *Anax*, la Ciudad se torna coextensiva con el imperio de una ley escrita, para la cual todos los ciudadanos son iguales. El poder ya no es patrimonio exclusivo de nadie, sino que se encuentra situado en el centro de la vida pública, *to meson*, a igual distancia de todos. De ahí la centralidad del *logos* para incidir en la orientación que habrá de adoptar ese poder: la articulación adecuada, persuasiva, del propio discurso, es la única manera de influir sobre el parecer de hombres libres e iguales. Según Vernant, la filosofía adopta la matriz argumentativa con la que elabora su saber, del género de discursos probatorios del ámbito judicial<sup>31</sup>.

Históricamente, la filosofía sólo puede afirmarse cuando la verticalidad de la unidad imperial es sustituida por la horizontalidad de una democracia expansiva, incluso colonizadora<sup>32</sup>, que trastoca y reaprovecha las tareas y los recursos con los que se

---

29 MEIRIEU, P.: Op. Cit, pp. 62-63.

30 Cf. VERNANT, J-P.: *Los orígenes del pensamiento griego*, Barcelona, Paidós, 1992.

31 Cf. VERNANT, J-P.: Op. Cit., p. 62.

32 Esto vale incluso para el escenario actual. Deleuze y Guattari analizan cómo el imperialismo económico y político de la Atenas del siglo V es relevado sucesivamente, en su movimiento horizontal y sus operaciones

encuentra, incorporándolos en su matriz. En éste terreno móvil pudo la filosofía encontrar un apoyo adecuado para afirmarse. Deleuze y Guattari sostienen que, en filosofía, el sentido se mueve a través de relaciones de *horizontalidad*<sup>33</sup>. Cada propuesta filosófica, para ser consistente, debe imbricar e inscribir todas sus construcciones de sentido en la unidad de un mismo *plano*, todos los conceptos han de co-pertenecerse en las sinuosidades de un único trazado.

Por fuerza, la filosofía renuncia a una verdad trascendente, y para surgir, debe desmarcarse de la verticalidad de la religión: Nietzsche decía que, mientras «otros pueblos tienen santos, los griegos tienen sabios». La posibilidad de una experiencia filosófica en el aula exige de nosotros que nos abstengamos de introducir un criterio vertical para zanjar las discusiones; exige que los que se exponen a la experimentación con el pensar, renuncien al monopolio de la verdad. En todo caso, la veracidad habrá de quedar en el medio, a igual distancia de todos, y sólo cederá ante el discurso mejor templado en una confrontación abierta y honesta.

---

de re-funcionalización material, por el capitalismo de las pequeñas urbes, de la era industrial, y de la globalización contemporánea.

33 Cf. DELEUZE, G. y GUATTARI, F.: Op. Cit., p. 89 ss.

## Bibliografía

- LYOTARD, J-F: *¿Por qué filosofar? Cuatro conferencias*, Barcelona, Ed. Paidós, 1989.
- DELEUZE, G. y GUATTARI, F.: *¿Qué es la filosofía?*, Barcelona, Ed. Anagrama, 1993.
- RANCIÈRE, J.: *El maestro ignorante*, Barcelona, Laertes, 2002.
- MEIRIEU, P.: *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes, 1998.
- VERNANT, J-P.: *Los orígenes del pensamiento griego*, Barcelona, Paidós, 1992.
- CERLETTI, A.: *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2008.
- OBIOLS G.: *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2008.
- RABOSSO, E.: «Enseñar filosofía y aprender a filosofar: nuevas reflexiones». En *La filosofía y el filosofar*, compilación de Guillermo Obiols, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1993.