

Didáctica

Constructivismo y enseñanza de la filosofía: apuntes para un diálogo

Paula Cristina Ripamonti

Resumen

Desde las ciencias hay coincidencia en sostener que ya no es posible planear la enseñanza de contenidos como si estos remitiesen a sistemas de referencia simples, unívocos e inmutables en el marco de coordenadas espaciales y temporales inmutables y lineales. La contemporaneidad muestra que su territorio es un entramado complejo y múltiple, donde se articulan procesos globales y locales diversos. Por su parte, la filosofía actual da cuenta de una situación paradójica de la disciplina en su práctica pedagógica. Pensar es crear, crear es resistir y resistir es hacer frente a la abyección, al adoctrinamiento que pretende calcos de la realidad. Pensar es producir mapas con múltiples entradas y por esto se trata en todo caso de una experiencia a vivir antes que de un contenido a enseñar. ¿Qué nos propone entonces la perspectiva constructivista de la enseñanza y el aprendizaje frente a estos supuestos? El trabajo ofrece una serie de interrogantes para abrir un diálogo crítico entre constructivismo y filosofía.

Abstract

From the perspective of the sciences there is a consensus on the impossibility of approaching the teaching of any subject as if it derived from a simple, unequivocal and permanent external reality that is part of a continuum in a changeless realm of time and space. Contemporary thought shows that its field is a complicated network of multiple processes that operate at the global scale and at the local level. Philosophy, in its turn, is today in the midst of a paradoxical situation as an academic discipline. To think is to create and to create amounts to opposing a certain resistance, in the sense of confronting abjectness and refusing an indoctrination that purports to mirror reality. Thinking is mapping a territory so that it can be accessed from many different directions. Rather than a subject to be taught, philosophy is largely experiential. In the light of such premises the present study addresses the contribution of a constructivist approach to teaching and learning. We propose a few lines of inquiry in the attempt to open up the dialogue between constructivism and philosophy.

Palabras clave: Constructivismo, filosofía, enseñanza, aprendizaje.

Key words: Constructivism, Philosophy, Teaching, Learning.

«En aquel Imperio, el Arte de la Cartografía logró tal Perfección que el mapa de una sola Provincia ocupaba toda una Ciudad, y el mapa del imperio, toda una Provincia. Con el tiempo, esos Mapas Desmesurados no satisficieron y los Colegios de Cartógrafos levantaron un Mapa del Imperio, que tenía el tamaño del Imperio y coincidía puntualmente con él. Menos adictas al Estudio de la Cartografía, las Generaciones Siguientes entendieron que ese dilatado Mapa era Inútil y no sin Impiedad lo entregaron a las Inclemencias del Sol y de los Inviernos. En los desiertos del Oeste perduran despedazadas Ruinas del Mapa, habitadas por Animales y por Mendigos; en todo el País no hay otra reliquia de las disciplinas geográficas»¹.

¡Cuánta pretensión! Iniciar un trabajo bajo un título que anticipa conjugar dos campos complejos como los de constructivismo y enseñanza de la filosofía. Para no ocasionar decepción en mis lectores, anticipo que me propongo reflexionar acerca de un posible diálogo entre la perspectiva constructivista de la enseñanza y el aprendizaje y las demandas de una filosofía que, en el contexto de la escuela, se encuentra en un territorio en el que las experiencias de escolarización estructuran procesos de subjetivación y despliegan dispositivos de prácticas de la vida cotidiana que ella misma cuestiona o pone bajo sospecha.

En primer lugar, considero necesario explicitar algunos supuestos teóricos. Entiendo que las Ciencias Sociales y las Humanidades (dentro de las cuales incluyo a la Filosofía) comportan una complejidad conceptual específica que exige rigurosidad y estudio en torno de sus modos posibles de enseñanza. En este punto me permito, además, ampliar la consideración de Mario Carretero, incluyendo a la filosofía respecto de que «Las Ciencias Sociales (...) procuran, a través de discusiones teóricas, métodos específicos y demás, cuestionar y filtrar las simples opiniones; objetivar progresivamente la realidad social y desarrollar teorías que la interpreten»².

Fundamentalmente, adjudico al quehacer filosófico la tarea clave de interrogar, como sostiene Foucault, diagnosticando el presente (al profundizar la pregunta por el sujeto y la subjetividad) pero apun-

¹ BORGES, Jorge Luis: «Del rigor de la ciencia», en *El hacedor*. Emecé, Buenos Aires, 1965, p.103.

² CARRETERO, Mario: *La comprensión y el aprendizaje de las Ciencias Sociales*. FLACSO, Buenos Aires, 2009.

tando a otra cosa, a las posibilidades abiertas desde nuestra finitud e historicidad³.

En los puntos de contacto entre una disciplina y su enseñanza, encuentro interesante focalizar el hecho de que ambas trabajan con mapas en el sentido borgeano. Los mapas son posibles representaciones, imágenes, constructos de lo que en términos generales denominamos realidad. En esa compleja (y hasta quizás imposible) relación mapa- realidad se inscriben las intensas discusiones sobre el concepto de verdad en la ciencia y en la filosofía. No se piensa de igual manera esa relación si sostenemos la noción medieval de verdad como *adecuatio intellectus et rei* (o correspondencia entre pensamiento y realidad o entre palabra y cosa) que si consideramos nietszcheanamente que no existen relaciones unívocas entre símbolos y entidades y que no hay hechos sino interpretaciones.

«¿Qué es entonces la verdad? Una hueste en movimiento de metáforas, metonimias, antropomorfismos, en resumidas cuentas, una suma de relaciones humanas que han sido realzadas, extrapoladas y adornadas poética y retóricamente y que, después de un prolongado uso, un pueblo considera firmes, canónicas y vinculantes; las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son; metáforas que se han vuelto gastadas y sin fuerza sensible, monedas que han perdido su troquelado y no son ahora ya consideradas como monedas sino como metal»⁴.

En nuestra vida cotidiana y aún en nuestra actividad académica o docente nos manejamos con la idea de que la realidad es capturable conceptualmente (más allá de los discursos que suelen hacer alarde de sostener otras posiciones más progresistas). Sostenemos implícitamente que el mapa de la China es la China o que, por lo menos, ella está reproducida fielmente en él. Este implícito silencia los procesos constructivos y sus mediaciones históricas, políticas, económicas, sociales, excluye otras representaciones posibles y soslaya el componente arbitrario que posee toda representación. Los silencios y las negaciones han costado (y cuestan aún hoy) la vida misma de los que quedan excluidos en la periferia de las representaciones sosteni-

³ Cfr. GUYOT, Violeta: «Filosofía y escuela», en: GUYOT, Violeta; NEME, María Alicia y FIEZZI, Nora Alicia (comps.): *La filosofía y la escuela*. Ediciones del Proyecto-Lae, San Luis, 2006.

⁴ NIETZSCHE, Friedrich: *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Tecnos, Madrid, 1998.

das. Pensemos como ejemplos alejados las concepciones antropológicas en torno de la humanidad del indio o de las personas de raza negra, legitimadoras de prácticas concretas (la conquista europea en América, la institución de la esclavitud...) y como casos más cercanos:

los modos en que se conceptúan y significan los procesos de globalización adjudicándoles un carácter integrador frente a miradas más complejas que tratan de mostrar su emergencia en el marco de procesos económicos capitalistas⁵ o

las formas en que se presenta el espacio geográfico, como postal natural fija, inmutable, atemporal frente a una geografía social anclada en los principales problemas referidos a las nuevas (y difusas, dinámicas, móviles) configuraciones de las sociedades, los territorios y las culturas en la actualidad⁶.

No se trata, por lo tanto, de renunciar al lenguaje, a las representaciones, a los conocimientos, pues, como sostiene Arturo Roig:

«...desde ya debemos decir que eso es absolutamente imposible. Para nosotros solamente existe la realidad en cuanto mediada por el lenguaje, la realidad no es pues la realidad, sino nuestra realidad, o si ustedes prefieren, nuestra aproximación a la realidad, la que como sabemos será siempre asintótica.

(...)

Los lenguajes nos recubren absolutamente y es en ellos, y a través de ellos que nos identificamos y que nos identifican, que nos asignan un lugar en la sociedad, una tarea, una función. Y todo eso nos lo cuentan y la sabemos aun cuando percibamos la cuota de constructividad de los mapas que nos recubren por entero»⁷.

Antes bien, el desafío exige reconocer las dificultades de conceptualizar los fenómenos cambiantes y el entramado hermenéutico-político desde el cual son definidos. Es necesario entonces explicitar supuestos, interpelar las nociones ontológicas en juego en cada abordaje y proponer miradas amplias que den cuenta de los cam-

⁵ Como se sostiene en KRIGER, Miriam: *Globalización y ciencias sociales*. FLACSO, Buenos Aires, 2009.

⁶ Como se sostiene en GUREVICH, Roxana: *Nuevas geografías: territorios entre lo nacional, lo local y lo global*. FLACSO, Buenos Aires, 2009.

⁷ ROIG, Arturo: «El cuento del cuento» (conferencia). Mendoza, 1995, trabajo inédito.

bios, los contextos, las condiciones, las subjetividades y las relaciones de poder que atraviesan las representaciones conceptuales sobre lo real. En este sentido, Alejandro Kaufmann al referirse a los cambios sociales en el contexto de la educación (el lugar de la escuela, la producción de subjetividades,...) expresa que

«... la teoría social contemporánea se ve desafiada a establecer conexiones entre fenómenos muy disímiles y no puede recurrir a matrices explicativas coherentes y unívocas. (...)

Las perspectivas contemporáneas que ponen en entredicho las matrices explicativas coherentes no las sustituyen necesaria y consistentemente, como si se tratara de objetos definidos que pudieran ser reemplazados por otros. Cuando se postulan enfoques teóricos «post» (post-críticos, post-históricos, post-modernos), no se afirma necesariamente que se cuenta con una nueva matriz sustituta: esos discursos intentan dar cuenta del estado de cosas por el cual esas matrices explicativas coherentes perdieron su carácter de referencias, de ordenadoras de los discursos.⁸

Abogar por la puesta en práctica de este reconocimiento, es decir, de que los relatos acerca del pasado, los diagnósticos sobre nuestro presente y las proyecciones sobre el futuro posible constituyen una construcción social y, por lo tanto, histórica, no significa caer en el relativismo del ingenuo «todo vale», sino se trata de entendernos como parte de un proceso de reinterpretación social e histórico en el cual tanto investigadores como docentes tienen un lugar fundamental.

Cualquier propuesta de enseñanza de las ciencias sociales y las humanidades (filosofía incluida) debe habérselas con este estado de situación, no sólo en los discursos sino especialmente en las prácticas que las configuran. Esto significa interpelar no sólo los contenidos sino la forma, pero fundamentalmente no sólo el modo en que aprende quien aprende sino la racionalidad enseñante del que enseña. Aquí es donde entiendo que se sitúa uno de los posibles puntos de debate entre constructivismo y filosofía, tema de este trabajo.

A fin de reseñar un apunte para una posible discusión voy a presentar una breve caracterización de la perspectiva constructivista para luego ponerla en diálogo con el modo de entender la filosofía y

⁸ KAUFMANN, Alejandro: *Educación y sociedad: transformaciones culturales y nuevas subjetividades*. FLACSO, Buenos Aires, 2009.

su práctica desde Gilles Deleuze y Félix Guattari⁹, quienes desde su libro conjunto *¿Qué es la filosofía?* (1994) ofrecen un mapa posible para transitar la tarea filosófica del presente. Finalmente, acudo a Walter Kohan¹⁰ y su reflexión en torno al paradójico encuentro entre filosofía y educación, para intentar sostenerme en el intersticio entre filosofía y enseñanza sin abandonar a ambas en sus sentidos (o mejor dicho para no abandonarme a su imposibilidad).

La perspectiva constructivista

Diferentes investigaciones cognitivas permiten afirmar que la comprensión de las Ciencias Sociales implica procesos que articulan el desarrollo cognitivo de los sujetos (es decir, el progreso en las capacidades intelectuales generales) con las oportunidades de aprendizaje de estos respecto de contenidos específicos (es decir, las experiencias individuales o colectivas, socio-económicas y culturales).

Estas oportunidades posibilitan una ampliación del horizonte conceptual e interpretativo y la consecuente constitución de redes semánticas que fortalecen la activación de interrelaciones y conexiones a partir de operaciones lógicas (deductivas, inductivas,...) En este contexto, los conocimientos previos cumplen un papel importante y aunque son condicionantes del cambio conceptual, éste ser promovido sino a partir de y desde ellos. Ya Piaget había afirmado que los niños no conocen los objetos sólo por su actividad individual, dado que siempre existe una significación previa que dota de sentido social el mundo de la vida cotidiana¹¹. Dichas significaciones sociales posibilitan o restringen la actividad intelectual.

La enseñanza de las Ciencias Sociales mantiene el carácter propio de tales ciencias y por lo tanto procura, a través de discusiones teóricas y métodos específicos, cuestionar y desnaturalizar las opiniones y objetivar la realidad social e histórica, desarrollando teorías que la interpreten. En esta tarea pueden observarse las dificultades propias de partir de experiencias concretas o ejemplos cotidianos para tran-

⁹ DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix: *¿Qué es la filosofía?* Anagrama, Madrid, 1994.

¹⁰ KOHAN, Walter: *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*. Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2008.

¹¹ PIAGET, J.; GARCÍA, R.: *Psicogénesis e historia de la ciencia*. Siglo XXI, México, 2004.

sitar hacia formas de conceptualización que los incluyen en generalidades teóricas o los redefinen desde otros marcos de análisis. Se trata de procesos que deben ser estimulados, a fin de lograr el tránsito de entender los conceptos en sus rasgos más concretos a atribuirles cualidades más abstractas, de comprenderlos de un modo estático y aislado hasta ir tejiendo una red conceptual cada vez más completa, en la que cada realidad viene dinámicamente definida por su relación con otras.

La estructuración de las propuestas curriculares y las prácticas pedagógicas juegan un papel importante en los procesos de aprendizaje señalados. Aparece la exigencia de trabajar de forma integrada el sistema conceptual en una relación (tensión) dialéctica constante entre ideas previas e información escolar. Estas interacciones deberían ser el núcleo central a atender a la hora de proponer estrategias o dispositivos de enseñanza, dado que la construcción de nuevas relaciones entre conceptos, la formación de conceptos de un orden superior y los cambios en los conceptos preexistentes (re-estructuración conceptual) presentan diferentes niveles de dificultad en las situaciones de aula según sujetos y contextos.

El supuesto epistemológico que subyace en las posiciones constructivistas del aprendizaje es que construir conocimiento disciplinar es, en gran parte, elaborar conceptos. Esta hipótesis no nos simplifica la cuestión de la enseñanza. Los objetos de la investigación social e histórica son fenómenos, procesos, comportamientos y estructuras en continua evolución y sus modos de objetivación teórica son diversos, situados, contruidos, revisados y criticados continuamente. De hecho, los planteos teóricos acerca del estatus científico de la Historia se traducen «en textos, prácticas y preocupaciones que influyen en los recursos y la información con los que los docentes desarrollan a diario los contenidos en sus clases y se piensan como ciudadanos e integrantes de una comunidad»¹². La enseñanza tiene, por tanto, el desafío de dar cuenta de este complejo proceder en un campo, el educativo, tensionado entre la realidad ya interpretada en la que se mueve el sentido común y los dispositivos conceptuales (curriculares) que jaquean e interpelan esta *doxa*.

¹² LORENZ, Federico: *La historia como ciencia social: ¿mirar a las sociedades o los individuos?* FLACSO, Buenos Aires, 2009.

La filosofía, su enseñanza

Me permito reseñar aquí cómo entiendo la enseñanza de la filosofía, cuestión que es una con el modo cómo concibo la filosofía como campo y digo «La filosofía es el arte de formar, de inventar, de fabricar conceptos»¹³. Con una primera lectura de la cita, estaría en condiciones de afirmar la existencia de una coincidencia entre la perspectiva constructivista del aprendizaje y la tarea de la filosofía. Sin embargo, esto es lo que hay que pensar. En primer lugar, si la filosofía es el arte de crear conceptos, debo precisar en qué consiste semejante tarea y qué la diferencia de otras disciplinas científicas o artísticas que pueden reclamar para sí esta práctica. Luego, reflexionar sobre cómo afecta esta mirada a las prácticas de enseñanza concretas y si hace contacto e interpela de algún modo la perspectiva constructivista. Veamos.

De acuerdo con Deleuze y Guattari, crear conceptos no es postular Universales (valores, conceptos omnicomprensivos o totalizantes), aunque esto lo ha efectuado la filosofía a través de su historia. La diferencia estriba en que los Universales postulados por cada filosofía, han necesitado previamente de la creación del concepto que los sostiene. Así, para señalar la tarea de *inteligir Ideas* como posibilidad específicamente humana (por poseer alma racional), antes tuvo Platón que crear el concepto de Idea; o, en el caso de Descartes, su noción de *cogito* («yo pienso») adquiere sentido en el plano que configura el rechazo a cualquier presupuesto objetivo explícito y exige un concepto primero que no tiene que presuponer nada objetivo y pre-comprendido acerca de pensar, ser, yo.

En este sentido, los conceptos que crean los que filosofan sólo pueden ser valorados en función de los problemas a los que dan respuesta y del plano por el que pasan, y de este modo se modifica sustancialmente el sentido de la verdad y de las preguntas ¿se equivocó Platón? o ¿tenía razón Descartes?... Los conceptos no son Universales, por el contrario, son singulares, es decir han sido contruidos en una intuición que les es propia, en un ámbito (plano, suelo) que no se confunde con ellos pero los alberga junto con sus sujetos de enunciación y por esto:

- «Todo concepto remite a unos problemas sin los cuales carecería de sentido» (recordemos a Jaspers diciendo que en filosofía

¹³ DELEUZE, Guattari: op.cit., p. 8.

son más esenciales las preguntas que las respuestas o a Bergson cuando afirma que un problema filosófico bien planteado ya es un problema resuelto).

- «Todo concepto tiene su historia», aunque esta zigzaguee, discorra por otros problemas o planos diversos, los que también se hacen con ellos.
- «Todo concepto tiene un devenir», que atañe a otros conceptos que se sitúan en el mismo plano, así ellos se concatenan, se bifurcan en otros, se articulan a través de puentes¹⁴.

Así las cosas, es posible señalar algunas características de los conceptos, tales como: remisión (remiten a otros, nunca se crean a partir de la nada), consistencia (vuelve a sus componentes inseparables aunque sean distintos y heterogéneos y él mismo se sostiene en la juntura que lo articula con otros), punto de coincidencia de sus propios componentes (ordenación de sus componentes por zonas de proximidad), expresión de un acontecimiento y no de una esencia o cosa (aunque se encarne o efectúe en los cuerpos, el concepto es incorpóreo porque es un acto de pensamiento), es absoluto y relativo a la vez (relativo del plano sobre el que se delimita y de los problemas que pretende resolver y absoluto por la condensación que lleva a cabo, por el lugar que ocupa en el plano y por las condiciones que asigna al problema) Se plantea a sí mismo y plantea su objeto al tiempo que es creado, «El constructivismo une lo relativo y lo absoluto»¹⁵, no es discursivo (porque no enlaza proposiciones lógicas ni constituye una proposición. Las proposiciones se definen por su referencia a un estado de cosas y posibilidades de ubicación en coordenadas espacio-temporales y de formalización. La ciencia se maneja en este campo. Los conceptos por el contrario, aluden al acontecimiento, a relaciones de resonancia no discursiva que en su enunciación aparecen más bien como máscaras o seudónimos de entidades singulares).

Adquiere importancia para nuestra preocupación por la enseñanza de la filosofía entendida ahora como un hacer (el de crear conceptos), el vínculo con los problemas y las preocupaciones de nuestro tiempo histórico. La filosofía es crear nuevos conceptos, despertar los adormecidos, representarlos en escenarios nuevos, instaurarlos en un plano, aún a costa de sí mismos. El plano es el

¹⁴ DELEUZE, Guattari, op.cit., pp. 22-24.

¹⁵ DELEUZE, Guattari: op.cit., p. 28.

territorio de los conceptos pero también su des-territorialización, debe ser producido, construido, siempre desmontable, conectable, alterable, modificable, con múltiples entradas y salidas, con sus líneas de fuga. Los filósofos pueden crear conceptos nuevos y permanecer en el mismo plano (ej. Platón y los neoplatónicos, Kant y los neokantianos). Nos encontramos con otro orden que no es el cronológico ordinario con el que podríamos armar una historia de la filosofía y sus filósofos. Se trata de un orden otro, estratigráfico. La filosofía es devenir, coexistencia de planos, movimientos infinitos y reversibles y no sucesión de sistemas. Trazar (planos), inventar (personajes filosóficos¹⁶), crear (conceptos) constituyen la trinidad filosófica. Son actividades móviles y simultáneas y su límite es su propia ilimitación.

Estamos hablando del territorio del pensar que jaquea las ideas básicas de la verdad como correspondencia y de la filosofía como búsqueda desinteresada de conocimiento. Estamos en el territorio del sentido y no de la verdad positiva. La filosofía, entonces se mueve en una crisis permanente, en la paradoja misma de utilizar un lenguaje estándar para expresar algo que no pertenece al orden de la opinión ni de la proposición. Los libros de filosofía no son verdaderos ni falsos, en todo caso, poco relevantes o poco interesantes, ora porque no crean conceptos nuevos, ora porque no dan cuenta de los problemas a los que pretenden pensar, porque abundan en Universales.

Por esto cuando Walter Kohan dice que no podemos dejar de percibir la dimensión paradójica o imposible de la filosofía, cuando damos por hecho que ella debe y puede ser enseñada-transmitida como un manojo de conceptos y juicios organizados en una sucesión temporal y lineal, «estamos dejando algo muy propio de su condición y, con ello, una fuerza para su enseñanza» porque «curremos, entonces, el riesgo de abandonar, sin pensar, la filosofía»¹⁷. Quien enseña parte de ciertas ideas acerca del aprender (y de sus aprendices) y conforme a ellas dispone un espacio y un tiempo para llevar a cabo su tarea. En ese disponer, materializa su imagen de lo que significa pensar, insertándose de un modo propio en el

¹⁶ Los personajes conceptuales son las mediaciones del concepto. No es el representante del filósofo ni su representación histórica sino su devenir. Es el sujeto de una filosofía que asume el valor del filósofo, por ejemplo Zarathustra o el Anticristo en Nietzsche, Sócrates en los diálogos de Platón. (DELEUZE, Guattari: op.cit. p. 63 y ss.)

¹⁷ KOHAN, W.: op. cit., p. 11.

intersticio de las palabras y las cosas, de las representaciones y la realidad, de los conceptos y los problemas, afirma un modo de ejercer el poder de y para pensar. Pero también puede proponer otra cosa, revisar los propios supuestos, tensionarse hacia los otros interpelando sus supuestos. Efectivamente «hay siempre un poco de vida y un poco de muerte cuando se enseña filosofía, algo de libertad y de control, de cuidado y su ausencia, de emancipación y embrutecimiento»¹⁸ y es en esta paradoja en la que hay que arriesgarse.

Preguntas para abrir el diálogo

Científicos sociales como Kaufmann, Gurevich, Kriger y Lorenz, coinciden en sostener que ya no es posible plantear la enseñanza de contenidos como si estos remitieran a sistemas de referencia simples, unívocos e inmutables en el marco de coordenadas espaciales y temporales inmutables y lineales. La contemporaneidad muestra que su territorio es un entramado complejo y múltiple, donde se articulan procesos globales y locales diversos. Deleuze, Guattari, Kohan dan cuenta de la situación paradójica de la filosofía como práctica pedagógica. Pensar es crear, crear es resistir y resistir es hacer frente a la abyección, al adoctrinamiento que pretende calcos de la realidad. Pensar es producir mapas con múltiples entradas y por esto se trata en todo caso de una experiencia a vivir antes que de un contenido a enseñar.

Se me ocurren entonces algunas preguntas para entrar en diálogo crítico desde estas afirmaciones con la perspectiva constructivista del aprendizaje.

¿Qué nos ofrece la perspectiva constructivista ante este reconocimiento? ¿Es suficiente moverse entre las ideas previas y el sistema de red conceptual a enseñar para pensar las claves de la enseñanza en ciencias sociales y humanidades (aún cuando se reconozca los condicionamientos sociales como otro elemento a considerar)? ¿Por qué el constructivismo aborda el aprendizaje sólo atendiendo al modo en que aprende quien aprende sin analizar, criticar o discutir a la racionalidad enseñante del que enseña? ¿Cómo proponer el cambio conceptual sin interpelar antes el modo en que se concibe lo real desde el sistema de conceptos que se pretende enseñar? ¿cómo establecer

¹⁸ KOHAN, W.: op. cit., p. 13.

puentes con las ideas previas si no consideramos las experiencias de pensamiento de las que son expresiones? ¿qué papel juegan las relaciones de poder en las prácticas o dispositivos propuestos para producir un cambio conceptual? ¿qué cuestiones no se discuten o explicitan al proponer una comprensión determinada del mundo aún cuando se sostenga que este es complejo y heterogéneo y su conocimiento, fragmentario o múltiple? ¿qué concepción del «concepto» se sostiene cuando se explican las dificultades de enseñanza sólo en torno de la capacidad de abstracción? ¿desde qué concepción de conocimiento se postula noción de «conceptos»? ¿qué reconocimiento se hace no sólo de la diferencia entre el Mapa de la China y la China, sino de la existencia de muchos mapas posibles, siendo el que ofrece la escuela uno entre ellos y constituido (en sus prácticas actuales) en la matriz moderna de educación ilustrada? ¿cuáles imposiciones se (nos) cuelan a la hora de provocar conflictos cognitivos y cambio conceptual?

Quizás estemos ante una empresa tortuosa que deberíamos trocar en una experiencia pedagógica distinta, contemporánea del esfuerzo por seguir siempre preguntando-nos por el sentido de nuestras prácticas y de las aperturas y clausuras de los mapas que proponemos.

«Pero, ¿cómo podremos encontrarnos a nosotros mismos? ¿Cómo puede el hombre conocerse? Se trata de un asunto oscuro y misterioso; y si la liebre tiene siete pieles, bien podría el hombre despellejarse siete veces setenta, que ni aun así podría exclamar: “¡Ah! ¡Por fin! ¡Este eres tú realmente! ¡Ya no hay más envolturas!” Por lo demás, es una empresa tortuosa y arriesgada excavar en sí mismo de forma semejante y descender violentamente por el camino más inmediato en el pozo del propio ser. (...) Pero he aquí una vía para llevar a cabo este interrogatorio tan importante. Que el alma joven observe retrospectivamente su vida, y que se haga la siguiente pregunta: ¿Qué es lo que has amado hasta ahora verdaderamente? ¿Qué es lo que ha atraído a tu espíritu? ¿Qué lo ha dominado y, al mismo tiempo, embargado de felicidad? (...) pues tu verdadera esencia no se halla oculta en lo más profundo de tu ser, sino a una altura inmensa por encima de ti, o cuando menos, por encima de eso que sueles considerar tu yo. Tus verdaderos educadores y formadores te revelan cuál es el auténtico sentido originario y la materia fundamental de tu ser, *algo que en modo alguno puede ser educado ni formado y, en cualquier caso, difícilmente accesible, capturable, paralizable; tus educadores no pueden ser otra cosa que tus liberadores. He aquí el secreto de*

toda formación: no presta miembros artificiales, narices de cera, ojos de cristal; antes bien, lo que tales dones ofrecen sería el envés de la educación...»¹⁹ [las cursivas son mías].

La filosofía, la ciencia y el arte tienen esto en común, la resistencia a la muerte, a la servidumbre, a lo intolerable, a la vergüenza, al presente, pero sobre todo el desafío de liberar aquello que no tienen por qué poder anticipar.

Solicitado el 1 de diciembre de 2011

Aprobado el 14 de abril de 2012

Paula Cristina Ripamonti
Universidad Nacional de Cuyo
paularip@speedy.com.ar

¹⁹ NIETZSCHE, Friedrich: *De Schopenhauer como educador. Tercera intemperata*. Valdemar, Madrid, 1999, p. 9. Traducción de Luis Moreno Claros.