

Las voces del acontecimiento. un ensayo sobre el aprendizaje filosófico¹ The voices of the event. An essay on philosophical learning

Florelle D'Hoest
Fernando Bárcena²

«Para decir bien hay que pensar bien, y para pensar bien conviene elegir temas muy esenciales, que logren por sí mismos captar nuestra atención, estimular nuestros esfuerzos, conmovernos, apasionarnos, y hasta sorprendernos.»
ANTONIO MACHADO, *Juan de Mairena*.

RESUMEN: El propósito de este texto es ensayar algunas palabras que nos ayuden a pensar el *aprendizaje filosófico*, tomándolo como un caso particular de una reflexión de mayor alcance sobre la *experiencia* del aprendizaje. A raíz de algunas ideas de Jacques Rancière, en este texto se insinúa la importancia de la materialidad del acontecimiento donde hacer resonar voces todavía poco oídas en los discursos que se proponen pensar la educación. Esas voces son las de *incompetencia, pasividad y emancipación*.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizaje. Filosofía. Acontecimiento. Materialidad. Rancière.

PREÁMBULOS: DE LA PRESENCIA MATERIAL

Pretendemos en este texto ensayar algunas palabras que nos ayuden a pensar el *aprendizaje filosófico*, tomándolo como un caso particular de una reflexión de mayor alcance sobre lo que significa el aprender, entendido como una forma de *experiencia*.

No pretendemos aquí decir *cómo* debe aprenderse la filosofía, ni que técnicas o metodologías son las más apropiadas para ello, como tampoco justificar la importancia de la filosofía para la formación humana. Nos bastará recordar la famosa sentencia kantiana: *No se aprende filosofía, se aprende a filosofar*; pero entiéndase bien lo que esto significa: aprender filosofía no es, ni mucho menos, el resultado de una técnica de animación pedagógica, en la que la filosofía deviene una especie de *tormenta de ideas*; más bien sugiere la necesidad, como el mismo Kant señalaba, de “[...] ejercitar el talento de la razón siguiendo sus principios generales en ciertos ensayos existentes,

¹ Una primera versión de este texto fue escrita como ponencia en el *V Congreso Internacional de la Sociedad Académica de Filosofía (SAF)*, celebrado en La Laguna del 2 al 4 de febrero de 2011.

² Universidad Complutense de Madrid.

pero siempre salvando el derecho de la razón a examinar esos principios en sus propias fuentes y a refrendarlos o rechazarlos.” (KANT, 1994, A 838, B 866).

Queremos explorar —tomando como pretexto el aprendizaje de lo filosófico— la experiencia del aprender apostando por un lenguaje más pegado al *acontecimiento* que el usualmente admitido en el orden del discurso pedagógico actual. Pero como siempre se habla, y se piensa, desde cierta perspectiva o desde cierto lugar, es obligado decir cuanto antes que el nuestro es el que se concreta en una *filosofía de la educación*. Aunque no vamos a entretenernos mucho en definir este campo de saber, pues no es este ni el propósito de este texto ni el lugar apropiado para ello, aunque sí conviene realizar algunas puntualizaciones previas acerca de la perspectiva que hemos decidido adoptar para pensar nuestro tema.

Ya que queremos aproximarnos a la educación desde la experiencia, y como este concepto ha sido entendido de diversas formas en educación, creemos útil hacer una clarificación inicial (CONTRERAS, 2010, p. 22). Nos vamos a referir aquí a la experiencia en un sentido cercano al siguiente: «Hacer una experiencia con algo —sea una cosa, un ser humano, un dios— significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma. Cuando hablamos de ‘hacer’ una experiencia, esto no significa que la hagamos acaecer; ‘hacer’ significa aquí: sufrir, padecer, tomar lo que nos alcanza receptivamente, aceptar, en la medida en que nos sometemos a ello» (HEIDEGGER, 1987, p. 143).

La moderna *dramaturgia* pedagógica sobre la noción de “experiencia” —y hay que recordar que «dramático», del verbo *dran*, procede de la raíz indoeuropea *dere*, que significa «hacer»—, al poner el acento en un concepto de «acción», o de «actividad», como algo que no dejaba fuera de sí nada al azar, transformó la experiencia en una *práctica adiestrada*. Una parte de la filosofía de la educación contemporánea se ha centrado en ese uso exclusivo del término, que aunque presenta algunas ventajas también tiene sus inconvenientes. Una de ellas, probablemente la más significativa —y más adelante diremos algo más sobre este punto— es que, de acuerdo con un significado específicamente normativo de lo pedagógico, la experiencia en educación ha sido pensada, casi exclusivamente en términos de control y dominio; es decir, como un *experimentum*. Nada en ella debe dejarse al azar para que podamos, de acuerdo con esta visión, hablar de una experiencia *educativa*.

Pero hay algo más, referido a la misma noción de filosofía de la educación. Consideramos que preguntas del tipo «¿*Qué es la filosofía de la educación?*» revisten una dimensión ontológica que no se ajusta a la experiencia, específica de ella, del *devenir*. El asunto no mejoraría añadiendo a esta pregunta el interrogante hermenéutico *¿qué significa?*, que la vincularía a una cuestión de mera *producción de interpretaciones*. Si la primera pregunta está presidida por una invocación esencialista, la segunda conecta esta disciplina a la pretensión universalista de interpretación,

que busca la *producción de significados*. Lo que se gana en «significado» se pierde en «sentido», y acaba por olvidarse una relación con el mundo fundada en la *producción de presencia*.

Es cierto que, como campo de estudio, la filosofía de la educación forma parte de las humanidades. Y si hay un rasgo que caracteriza la autocomprensión de las humanidades como campo de saber es la convicción de que su tarea primordial, si no exclusiva, es atribuir significado a los fenómenos que analiza. Esta vocación comienza, probablemente, con la modernidad, al mismo tiempo en que el *cogito* cartesiano se reproduce en diferentes dicotomías – espíritu/materia, mente/cuerpo, profundidad/superficie, significado/significante – en las cuales el primer polo del par es concebido como jerárquicamente superior al segundo. La consecuencia de este privilegio de la parte más espiritual de la dicotomía es una *escisión categorial* entre el ser y la apariencia, volviendo incomprendible la afirmación de que en la esfera de los asuntos humanos *ser y aparecer coinciden*, o dicho en los términos Gumbrecht (2004): una *desmaterialización del mundo* provocada por una radical separación entre el concepto y el acontecimiento, que es lo que violenta siempre el pensamiento: lo que da que pensar.

Lo que Gumbrecht señala es que hay una hipertrofia hermenéutica, un exceso de búsqueda de significación en el terreno de las humanidades que impide una *cultura de la presencia*. La tentativa de recuperación de la idea de la presencia puede interpretarse como un ejercicio de crítica de la metafísica occidental, entendida ésta en su acepción más literal de la palabra: lo que está más allá de lo meramente físico. Este es el sentido de la metafísica que Gumbrecht apunta como primordial. En el campo de las humanidades el impulso metafísico supone un gesto intelectual que trata siempre de *ir más allá* de lo que se considera como mera superficie física, como si lo que importase de verdad fuese el significado que siempre está del lado de lo profundo, de lo oculto o de cierta esencialidad (GUMBRECHT, 2010, p. 137). Con ese gesto, como hemos dicho, contribuimos a desmaterializar el mundo. Pensamos aquí la presencia como lo que se hace *visible*, lo que tenemos delante y podemos ver (*prae-essere*), lo que es tangible, corporalmente incluso. Producir (*producere*) la presencia es algo así como «llevar hacia delante», «empujar hacia delante», algo así como hacer nacer, llevar, crear, hacer aparecer algo: la misma presencia. Tornar visible algo en el mundo.

En este sentido, cabe preguntarse si es aún posible, para una reflexión filosófica de la educación, una experiencia no estrictamente conceptual del mundo; o dicho de otro modo: si es posible una experiencia, mediada por el lenguaje, que sea, al mismo tiempo, productora de una presencia no reducida a mera producción interpretativa de significados. El punto central del argumento aquí consiste en tratar de recuperar un modo de experiencia, en relación a un pensamiento filosófico de la

educación, que nos permita hacernos materialmente presentes en lo que pensamos, en lo que hacemos y, por supuesto, en el aprender.

Si la tesis que hemos expuesto es cierta —si esa hipertrofia hermenéutica le ha ganado terreno a una producción de la presencia en el mundo de la educación—, la misma tendrá sus implicaciones en el orden del aprender, en general, y en el ámbito del aprendizaje filosófico, en particular. Pues de ese predominio de la producción de significaciones sobre la producción de presencia se deriva el énfasis que, desde el punto de vista de cierta lógica pedagógica, se ha puesto sobre la necesidad de explicarle al otro (el aprendiz) lo que el maestro sabe y aquél ignora.

Y es que hay un *mito fundador*, inaugural, de la pedagogía; una especie de ilusión que la funda, tanto su quehacer como sus propósitos y su misma trama. Este mito consiste en la *lógica de la explicación*, en el hecho de que para que alguien aprenda es necesario que se le explique algo. Este mito inaugural sostiene que la explicación es necesaria para que se produzca un aprendizaje; que el aprender depende de que un maestro explique, mediante la palabra, lo que no entendemos; que no se puede producir aprendizaje en otro desde la ignorancia. La necesidad de la explicación es paralela a la exigencia de la comprensión, que no se produciría sin aquélla. Según esto, toda pedagogía tiene la obligación de adaptarse a los jóvenes a quienes se dirige —a costa incluso de la trivialización de su objeto—, de modo que la pedagogía dicta que, para que se den la comprensión y el aprendizaje, hay que pasar de lo más simple a lo más complejo. Hay que someter la (falta) de inteligencia del alumno a la inteligencia del maestro, ligar la una a la otra.

Hasta aquí no hemos hecho otra cosa que dibujar, sin mucho detalle, los contornos del lenguaje desde el cual vamos a tratar nuestro tema en este ensayo. De lo anterior se deduce que un pensamiento de la educación que no margine, como algo pedagógicamente impensable, o simplemente como algo pedagógicamente despreciable, esa experiencia de hacernos presentes en lo que nos pasa, tendría, al mismo tiempo, que saber demorarse —precisamente para que algo pase— en la experiencia misma del aprender. Esta capacidad de demora es justamente la que le falta a la Alicia de Lewis Carroll, que se ve atrapada en una carrera que no le permite pararse a considerar el mundo que la rodea.

Al final del segundo capítulo de *Alicia a través del espejo*, Alicia y la reina roja comienzan a correr. Corren sin razón y con prisas; sin razón, ya que no parecen tender hacia ninguna meta, y con prisas, tantas prisas que Alicia se queda sin aliento. Sin aliento para poder hablar. Hablar se ha vuelto de todas formas imposible; ella no tiene la posibilidad de nombrar ningún objeto: «Por más rápido que corrieran, nunca lograban pasar un solo objeto» (CARROLL, 1997, p. 63). Esta sensación del correr que no recorre nada nos hace pensar que Alicia no llega a ninguna parte

diferente del lugar de partida; en términos pedagógicos, podríamos decir que Alicia no ha aprendido nada.

¿En qué consiste, entonces, *aprender*? si tratamos de responder a esta cuestión de forma tentativa e intuitiva, sin decir lo que dicen los sociólogos, los pedagogos, los neurólogos o los filósofos —que hablan desde un saber que ya poseen y del que parecen estar seguros—, entonces tendríamos que adoptar un poco la posición de pensadores siempre principiantes; amantes de una sabiduría a la que tendemos sin pretender imponerla cuando la creemos ya alcanzada, sino más bien *poniendo* en movimiento las palabras. Tal vez, así, diríamos, con Pascal Quignard, que

[D]esafíos que no conciernen a nadie se descubren de pronto en el azar de una consecuencia que no habíamos buscado. Eso es aprender. Caen las barreras, y al caer, desaparecen las distancias. Eso es aprender. La oscuridad del bosque se desvanece. Aumenta el recorrido del viaje. (QUIGNARD, 2004, p. 18).

Hay sin duda un componente azaroso en el aprendizaje, algo que tiene que ver con esos desafíos que nos encontramos sin haberlos previsto, que convierten la ruta señalizada en un camino tortuoso donde poder vivir incalculables aventuras. Pero, en las programaciones de aula, adaptaciones curriculares, medidas de atención a la diversidad y otras herramientas de planificación educativas, ¿dónde queda el azar? Las barreras de las que habla Quignard sólo pueden alzarse en el azar, por casualidad. Dichas barreras remiten, no tanto a nuestras competencias como a nuestra incompetencia; no somos aprendices porque sepamos guiarnos, sino porque, en primera instancia, nos perdemos en el «bosque de las cosas, de los actos y de los signos» (RANCIÈRE, 2008, p. 23). Somos aprendices porque perdemos el rumbo.

Y lo perdemos cuando empezamos a prestar atención a otra cosa que, no estando prevista, irrumpe sin más en el paisaje y nos desorienta. ¿Qué lugar ocupan esas cosas en las situaciones de aprendizaje cuando formulamos «objetivos» o «contenidos», y cada vez más «competencias»? ¿Cómo podemos pensarlas? ¿Desde qué discurso? ¿Con qué actitud? Mientras cierto discurso pedagógico bipolariza la situación de aprendizaje en las figuras del maestro y el alumno, Jacques Rancière (1987, 2008) destaca, desde la filosofía de la educación, la *tercera cosa* o *cosa común*, es decir, el objeto material (texto, imagen, etc.) que media entre el maestro y el aprendiz. A raíz de la propuesta de Rancière, se insinuará un enfoque, el del acontecimiento y su materialidad, donde hacer resonar voces todavía poco oídas en los discursos que se proponen pensar la educación. Esas voces son las de *incompetencia, pasividad y emancipación*.

1 ENSAYAR LA EDUCACIÓN COMO ACONTECIMIENTO

No vamos a detenernos aquí en un análisis de las definiciones de «educación» habidas y por haber, para posteriormente decantarnos por una; primero, porque este artículo quiere dar lugar a otras cosas y, segundo, porque, como ya se ha insinuado antes, se trata aquí no de imponer palabras sino de ponerlas en movimiento, de pro-ponerlas, de ensayarlas. Si no queremos que nos pase lo que a Alicia –o sea, si queremos aprender, la palabra «educación», también habrá que ensayarla.

En su libro *Introducción a la filosofía de la educación* T. W. Moore (1999) distinguió dos formas de darle un contenido sustancial a la palabra «educación». La primera consiste en «desarrollar un análisis del concepto 'educación', para elaborar en detalle los criterios que gobiernan el uso del término». Este análisis nos permitiría diferenciar al ser humano educado del que no lo es en un sentido meramente formal, «independiente del tiempo, del lugar y de la cultura», mientras la otra manera de definir la educación sí sería sensible a las diferentes concepciones espacio-temporales que se tienen del ser humano educado. En cualquier caso, lo que hace que la educación se pueda considerar en una teoría general es, más allá de los supuestos con los que la definimos, «su compromiso con un valor que se pretende alcanzar» En ese sentido, toda teoría de la educación es también práctica, porque elabora un «programa comprensivo» para alcanzar esa meta, o sea, «para producir un determinado tipo de persona, un hombre educado».

Cuando se afirma que «la pedagogía [...] centra su discurso en el *cómo debe ser* la educación y en el *cómo conseguir que lo sea*» (TRILLA, 2005, p. 294), podemos entender que nos estamos refiriendo a lo mismo que Moore cuando éste habla de teoría de la educación. A diferencia de que, para el autor citado la pedagogía no puede ser meramente descriptiva sino esencialmente normativa³; de ahí que Trilla englobe la sociología, la antropología, la psicología, la biología y la filosofía dentro de un conocimiento de tipo descriptivo que, si bien es necesario para hacer pedagogía, lo es únicamente en la medida en que es propedéutico.⁴

Pero, ¿se contenta la filosofía en ocupar un lugar meramente preparatorio en educación, en el sentido de proporcionar un análisis teórico que marcaría el primer paso de una posterior orientación normativo-práctica? Según P. Hirst y R. S. Peters (1998), la filosofía es un tipo de investigación reflexiva que se ocupa de analizar conceptos y de formular preguntas sobre los fundamentos del conocimiento, las creencias, las acciones y las actividades. Ambos autores distinguen una filosofía

³ «Por supuesto que entiendo la normatividad en un sentido amplio que incluye no sólo lo que generalmente entendemos como normas, sino también lo que llamamos criterios, proyectos, propuestas, orientaciones, métodos, técnicas, materiales, instrumentos, etc.» (TRILLA, 1999, p. 294).

⁴ «Claro que los pedagogos han de conocer los condicionamientos sociales de la educación, los ritos de paso y los procesos de enculturación, los mecanismos psicológicos del aprendizaje y las bases biológicas de la conducta, pero no es ahí donde van a realizar aportaciones significativas.» (Íbid., 294).

que se implica en cuestiones tan generales como la naturaleza del mundo o los fundamentos del conocimiento: la metafísica, la lógica o la teoría del conocimiento formarían parte de este tipo de investigación, de una filosofía menos abarcadora y más especializada en conceptos, criterios de verdad y metodologías de formas particulares de pensamiento y actividad como la ciencia, la historia, la matemática, el arte o la política. La filosofía (de la educación) estaría, en este caso, a caballo entre ambos tipos de investigación, y esto tiene que ver con el contenido sustancial del concepto de educación que, independientemente de que lo definamos, tiene que ver con cuestiones de conocimiento, ética, psicología, biología, antropología, política o sociología. Por supuesto que un filósofo de la educación puede decidir centrarse en uno solo de estos aspectos, pero no podemos perder de vista que la educación tiene que ver con todos y cada uno de éstos.

Moore también cree que la tarea principal de la filosofía consiste en analizar conceptos. Semejante análisis no se hace por amor al arte; siempre se espera de éste que arroje alguna luz sobre la validez de ciertos supuestos de un argumento, «por ejemplo, los supuestos acerca de la naturaleza humana o de la naturaleza del conocimiento», imprescindibles para definir la educación. Pero lo que más nos interesa de esta propuesta es cómo presenta la filosofía de la educación: «La filosofía de la educación consiste básicamente en formular *un comentario crítico* sobre la teoría educativa» (cursivas nuestras).

Según vemos, para Trilla la filosofía que pretende pensar la educación es una filosofía de *ida*, una filosofía que tiende hacia la pedagogía, no pudiendo ser pedagógica. La filosofía prepara a la pedagogía en el sentido de que analiza el material sobre el cual actuará aquella cuando formule una teoría educativa e implique en ésta normas y proyectos en relación a metas y propósitos educativos⁵. Por su parte, Moore plantea aquí una filosofía de *vuelta*, una filosofía que comenta lo que hace la teoría educativa. Lo que nos gustaría mostrar aquí es la posibilidad de pensar la educación de otra forma que analizándola o teorizándola: *comentándola*. El comentario acogería unas palabras para ensayarlas; el comentario tendría que ir y venir, partir y volver. Entonces, el comentario no sería meramente crítico sino creador, proletario, poético; como escribieron Deleuze y Guattari en *Qu'est-ce que la philosophie?*: «Crear conceptos siempre nuevos, éste es el objeto de la filosofía» (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 10).

⁵ Vale la pena volver sobre la distinción que establece Moore (1999) entre meta y propósito. Mientras la meta designa un objetivo inherente al programa y es, en ese sentido, «un requisito lógico para formular una teoría práctica», el propósito supone «una finalidad externa a la actividad en sí misma, que ayuda a diseñar la actividad y a lograrla». La meta educativa por excelencia sería la de conseguir que los seres humanos sean educados, mientras los objetivos de convertirse en buenos ciudadanos o buenos trabajadores no serían metas sino un propósitos, puesto que dichos objetivos difieren sensiblemente de la actividad. A menos que las descripciones «ser un buen ciudadano» o «ser un buen trabajador» formen parte del contenido sustancial del término educación, lo cual es altamente discutible. Es fácil que la discusión se evite y ni siquiera llegue a plantearse: basta con confundir las metas y los propósitos.

Una filosofía que se pone como tarea principal, no el análisis, sino la creación de conceptos, es una filosofía comprometida con el acontecimiento; pues «el concepto dice el acontecimiento, no la esencia o la cosa» (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 26). El acontecimiento no es un hecho que podamos anticipar, sino una repentina inversión de un orden de fuerzas (FOUCAULT, 2001) que nos obliga a reajustar a la experiencia nuestros marcos normativos —códigos morales o esquemas epistemológicos. Pensar la educación desde la experiencia sería, por tanto, algo diferente que definir la sustancia o esencia de la educación, o que diferir la educación en proyectos contruidos sobre ideales de una razón instrumentalizada: sería pensar la educación desde lo que está pasando, lo que *nos pasa*, a los maestros y a los aprendices, en cada situación de aprendizaje.

«En el año 1818, Joseph Jacotot, lector de literatura francesa en la Universidad de Lovaina, tuvo una aventura intelectual» (RANCIÈRE, 2002, p. 9); así empieza a contar Rancière *lo que le pasó* al maestro Jacotot. Rancière escribe «*aventura*», y no, por ejemplo, «*episodio*», porque la tranquila ruta de la pedagogía que Jacotot conocía a la perfección se transformó en un camino, con sus oscuros bosques y sus densas barreras. Pasó que empezó a prestar atención a algo que ya estaba ahí pero en lo que todavía no había reparado: la *cosa común* había devenido *acontecimiento*.

2 ENTRE EL MAESTRO Y EL APRENDIZ: LA «TERCERA COSA»

No hace falta ser un experto en pedagogía o en filosofía para poder decir que hay transmisión cuando alguien transmite algo a otra persona que recibe aquello que se transmite. Pero, ojo con la aparente bipolaridad de la estructura: ¿qué papel juega ese «aquello que se transmite»? ¿Qué es eso que se transmite? Vale la pena ahondar en ello porque, hasta cierto punto, el mismo Jacotot lo había perdido de vista.

La palabra del profesor o del maestro juega un papel fundamental en la cuestión de la transmisión. No siempre transmitimos algo mediante palabras; en la transmisión caben otros gestos que no son palabras —volveremos sobre ello más tarde. Pero las palabras son siempre portadoras de otra cosa que no son palabras: hablar es ir y venir hacia el mundo, remite siempre a una *materialidad*. Si Alicia no puede hablar, es justamente porque no hay ningún objeto que ella pueda recorrer con el habla.

Cuando recurrimos a fuentes de saber claramente materiales como textos o imágenes, parece superfluo afirmar que las palabras remiten a una materialidad. Sin embargo, esto no es menos cierto en una cultura oral: siempre podemos ir de las palabras al mundo y del mundo a las palabras. Si nos giramos hacia el mundo, podemos hacer resonar en éste las palabras oídas, y cuando, como los poetas, inventamos palabras, lo que aparece es —otro— mundo.

Hay, sin embargo, cierta lógica del lenguaje que suspende la invención de palabras y la creación de mundos; nos referimos aquí a lo que Rancière entiende por «lógica de la explicación». Esta lógica ordena los polos de la transmisión de tal forma que el maestro se coloca con su palabra entre el objeto y el aprendiz, pudiendo así siempre decidir de la distancia entre ambos: «El explicador es quien pone y suprime la distancia, quien la despliega y la reabsorbe en el seno de su palabra» (RANCIÈRE, 2002, p. 13). En este orden, no sólo resulta muy fácil acabar perdiendo de vista esa cosa, ese algo del que estamos diciendo algo, sino que además, podemos colocar en la palabra de la transmisión *cualquier cosa*. Cualquier cosa que ya no es ni una cosa, ni un saber acerca de la cosa, sino, por ejemplo, un *saber-hacer*, una competencia.

Pero, ¿es la explicación imprescindible a la transmisión? Mientras el maestro siga estando en medio del objeto y del aprendiz, no parece haber alternativa; pero siempre podemos recurrir a otra lógica para ordenar los polos de la transmisión. Esta posibilidad la descubrió el maestro Jacotot en el instante en el que interpuso entre él y sus alumnos un objeto: una edición bilingüe del *Telémaco*.

Jacotot se encontraba en los Países Bajos dando clase a alumnos que, en su gran mayoría, sólo hablaban holandés, lengua que, por otra parte, Jacotot desconocía del todo. La imposibilidad de utilizar una lengua como pasarela común llevó a Jacotot a ensayar su propio desplazamiento: lo común dejó de ser una lengua en la cual colocar la palabra maestra que impone y decide de la distancia entre el mundo y el aprendiz, y pasó a ser una cosa. Una cosa común, es decir, puesta por el maestro sobre la mesa y, por lo tanto, dispuesta a ser recorrida *de nuevo* por las palabras del aprendiz:

El acto de poner algo sobre la mesa lo transforma en un asunto común, y transforma a alguien en un profesor y a otra persona en alumno. [...] alguien que pone, por ejemplo, un libro sobre la mesa acompañado de, aunque sea, una frase mínima como «esto es interesante», deviene un profesor (o un representante del mundo donde el libro ha circulado y sido usado). Colocar el libro sobre la mesa lo desconecta de su uso en sociedad – se convierte en un libro ‘escolar’ o asunto común que deviene libre para el estudio y el ejercicio. Y estar confrontado a algo que es de repente de uso libre transforma a otros en estudiantes; ellos pueden renovar su uso a través del estudio y del ejercicio, pueden hacer un uso nuevo de aquello. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2010, p. 151).

Desordenar⁶ los polos de la transmisión –colocar al objeto entre el maestro y el aprendiz o, lo que viene a ser lo mismo, *descolocar al maestro*– augura otro desplazamiento, esta vez dentro de la lengua. Las palabras pronunciadas por un aprendiz emancipado de la lógica de la explicación no son las que espera oír un maestro acomodado entre el aprendiz y el objeto. Las palabras del alumno vuelven

⁶ El 10 de diciembre de este año, El caricaturista El Roto publicó una viñeta en el periódico español *El País* donde se podía ver a un hombre en traje, bien peinado, rodeado de archivos o libros y consultando lo que bien podría ser un diccionario. El texto dice: «Orden: lo que hay. Desorden: cualquier modificación de lo anterior» En este caso, se pretende desordenar lo que hay para hacer aparecer otra cosa, para que haya otra cosa –de otro orden.

a fluir hacia el objeto, lo empiezan a recorrer a modo de ensayo, porque el alumno ya no está en situación de dar *una* respuesta sino en la de *responder*, y «el dar de una respuesta no se agota en la respuesta dada» (WALDENFELS apud MÈLICH, 2010, p. 152). Entonces, las palabras del aprendiz y las del maestro se igualan, en el sentido de que tienen la misma validez, toda la validez que pueda tener un ensayo. Esta igualdad la pone el objeto, que, una vez recolocado entre el maestro y el aprendiz, ha devenido tan visible para el aprendiz como para el maestro.

Pensemos ahora un par de objeciones a este planteamiento. La primera, que no podemos prescindir de la explicación, porque sin ella, los alumnos no comprenderían nada. Así entendida, la explicación sería justamente la que permitiría al aprendiz salir de su ignorancia y acercarse al saber del maestro –o incluso igualarle, y por qué no, sobrepasarle. La segunda objeción a la lógica de la emancipación vendría a acusarla de reducir la función del profesor a la nada; pues no se ve muy bien qué papel podría desempeñar un profesor en un acto de transmisión donde su palabra vale tanto como la de sus alumnos –de hecho, parece que, por la misma razón, haya dejado de cobrar sentido hablar aquí de «transmisión».

La respuesta a la primera objeción, la encontramos en Rancière: no es la incapacidad de comprender la que necesita la explicación, sino, al contrario, la explicación la que precisa de la incapacidad de comprender para justificarse. La explicación sólo tiene sentido si suponemos la desigualdad entre sabios e ignorantes como punto de partida y postulamos la igualdad en el saber como punto de llegada (RANCIÈRE, 1987, p. 15). Pero, ¿por qué suponer la división del mundo en sabios e ignorantes, o sea, la desigualdad, y no más bien la igualdad? Supongamos la igualdad de las inteligencias y verifiquémosla:

¿Cómo introduce la madre, dentro del cuerpo de su hijo (de su sin-habla) la lengua materna? La supone en el niño al que hipnotiza [...]. Suponiendo que comprendemos el lenguaje, lo comprendemos. [...] Ese don asiduo obliga al niño al devolverle a su madre el don que le otorga. De repente, está investido; de repente, habla. (QUIGNARD, 2004, p. 93).

Lo que Jacotot descubre es que puede haber desigualdad en las manifestaciones de la inteligencia, pero inteligencia, sólo hay una, y es la misma para todos; de la misma inteligencia nacen nuestras primeras palabras y arrancan nuestros primeros pasos. La desigualdad de las inteligencias es, en realidad, una ficción de la lógica de la explicación (RANCIÈRE, 1987, p. 15): se puede comprender sin explicaciones, porque «no hay una jerarquía en la ignorancia» (RANCIÈRE, 1987, p. 56). Pero todavía hay que poder verificar ese supuesto: colocando entre dos inteligencias una cosa material. El «tercer objeto» mantiene las inteligencias a la misma distancia; es decir, que las iguala.

Vamos ahora a la segunda objeción, ya que esto de suponer la igualdad de las inteligencias no parece augurar nada bueno para el gremio. ¿Podemos seguir llamando

maestro a aquel que abdica de la lógica de la explicación? ¿Qué es un maestro sin sus explicaciones? Un maestro ignorante. En esto que parece un chiste se cuela la verdadera audacia del pensamiento Jacotot-Rancière: se puede enseñar algo sin explicarlo, porque no hace falta saber algo para enseñarlo. Lo que importa no es que el aprendiz encuentre algo determinado –que dé esa respuesta anticipada por el maestro– sino que busque, y «quien busca siempre encuentra algo» (RANCIÈRE, 2002, p. 48).

Entonces, lo que el maestro tiene que procurar es que el aprendiz se adentre en el bosque de los signos, que aprenda a reconocer las barreras chocando con éstas. No se ha reducido en nada el papel del maestro que decide emanciparse de la lógica de la explicación; pues su tarea consiste en nada menos que devolverle a la educación su dimensión de acontecimiento. Primero, dejando de esconder el mundo bajo su palabra; devolviéndole su visibilidad. Segundo, y una vez supuesta la capacidad de comprensión en el aprendiz, transformando la pregunta por la inteligencia en un asunto de deseo. Esto significa que el maestro abdica del régimen de la explicación para situarse en el régimen de la *invitación*. Mediante palabras y otros gestos, lingüísticos o no, no trata de decir nada; sólo *muestra*. Rancière (1987) afirma que el maestro ignorante incita al aprendiz a mirar *esto* que está puesto sobre la mesa, a prestarle atención; luego, le invita a *decir* lo que ve, lo que piensa y lo que hace con eso que ve y que piensa.

3 INCOMPETENCIA, PASIVIDAD Y EMANCIPACIÓN.

Hasta aquí, hemos intentado esbozar una forma de pensar el aprender desde una dimensión hospitalaria del acontecimiento. No hemos querido sugerir que la educación pueda o deba prescindir de sus marcos normativos y prácticos, pero sí hemos creído importante tratar de pensarla al margen de una lógica de significados cerrados. El significado es un hijo del sentido que tiende a conducirse como único y celoso de sus hermanos, cuando el sentido pide a ser constantemente ramificado, reabierto. En este sentido, hemos tratado de pensar, con Rancière, el papel que juega la «cosa en común» o «tercera cosa» en la situación de aprendizaje. Colocar la cosa sobre la mesa, convertirla en común, significa desconectarla de sus significados usuales y abrirla a los sentidos. Primero, en la medida en que acogemos la cosa en toda su materialidad con todos nuestros sentidos; segundo, porque tratamos de dar sentido a ese acontecimiento que supone para nosotros la aparición de una cosa que ninguna de nuestras palabras había podido *pre-ver*.

Por todo ello, necesitamos comentar — en el sentido de ida y vuelta que planteábamos más arriba — algunas palabras que estamos — demasiado — acostumbrados a oír y decir en el terreno educativo. Necesitamos comentarlas, ensayarlas de nuevo; sacudirlas, en todos los sentidos, para darles otros sentidos y hacer aparecer otra realidad. Se dice que la educación debe movilizar unas «competencias» que,

entre otras cosas, permiten el desarrollo «autónomo» del alumno y que el ser humano educado es aquel que deviene autónomo a través del saber-hacer, de sus competencias. Pero, como también suponemos que el mundo cambia permanentemente, resulta que lo que aprendimos ayer ya no nos sirve hoy, que ser competente en el mundo de hoy es devenir incompetente en el de mañana. Por eso, tanto la educación como la formación de los educadores deben plantearse en términos permanentes y continuos, o sea, que la «actividad» debe ser constante. Basta con que consideremos el vertiginoso ritmo de innovaciones pedagógicas: la educación es un terreno donde no se puede dejar de innovar. Para combatir la amenaza de la obsolescencia, un remedio: la actividad permanente, no pararse en ningún momento, no detenerse jamás. Innovar, dinamizar. Que el ritmo no pare. Transformar lo que hay hasta el punto de que consigamos, finalmente, no ver nada de lo que existe.

En palabras como «competencia», «actividad» y «autonomía», nos gustaría ahora hacer resonar otras voces. Lo que nos proponemos mostrar aquí es una educación que no busca formar seres en la autonomía sino en la *emancipación*, que no condene sino que elogie la *pasividad*, y que resalte nuestra condición de seres *incompetentes* que se convierten en aprendices, no por evitar la pérdida de rumbo sino justamente por exponerse a ello.

Somos incompetentes porque no sabemos qué hacer con el mundo; pero esto lo olvidamos cada vez que colocamos entre el mundo y nosotros una explicación o una guía práctica. Como escribe el escritor Saul Bellow: «Había que ser un excéntrico para empeñarse en tener razón. Tener razón era en buena medida cuestión de dar explicaciones. El intelectual se había convertido en una criatura dedicada a dar explicaciones. Los padres a los hijos, las esposas a los maridos, los conferenciantes a los oyentes, los expertos a los legos [...]: todos daban explicaciones» (BELLOW, 2010, p. 7).

Si armarse de una teoría o de un manual para estar en el mundo significa adquirir autonomía, entonces aquella forma de mirar la educación comprometida con el acontecimiento no querrá tener nada que ver con la autonomía, sino con la emancipación. Y la emancipación, sea entendida en una dimensión ética o política, comienza por una emancipación de la lógica de la explicación. Abogar por la emancipación es caer en la cuenta de que no hay jerarquía en las capacidades intelectuales, que no existen inteligencias más sabiamente investidas para explicar el mundo a inteligencias menos sabias. Es la aparición de un objeto —del mundo— la que descoloca la palabra del maestro, llevándola del régimen de la explicación al régimen de la invitación. El maestro invita al aprendiz a exponerse, es decir, a devenir *pasivo*. Como dice Jean-Luc Nancy:

La pasividad no tiene buena prensa en los pensamientos de la significación, porque la significación, por esencia, es actividad: imprime el sentido, lo acuña en caracteres inteligibles, no lo recibe (qué lo recibe, ese elemento de cera infinitamente dúctil, esa materia sin ley ni forma, la filosofía nunca pudo decirlo). Pero la pasividad de la que se

trata aquí no se deja determinar por una oposición a la actividad. Ella no consiste en ser 'pasivo': consiste en ser, si puede decirse así, pasible al sentido. Es decir, capaz de recibirlo, susceptible de acogerlo. El pensamiento no es un discurso, es la disposición y la actividad pasibles del acontecimiento del sentido: deja venir el acontecimiento, lo que quiere decir que lo hace advenir como tal, o que lo inscribe. Es, por tanto, un 'hacer' y, sin embargo, no es una producción. (NANCY, 2003, p. 76).

La pasividad no designa aquí una actitud que deberíamos sustituir por la actividad, sino nuestra condición normal de *espectadores* (RANCIÈRE, 2008, p. 23). Conocer y actuar son actividades que se apoyan también en dimensión pasiva, en esa disposición de nuestro ser que acoge esas cosas que irrumpen en nuestras vidas en forma de acontecimiento.

Lo que le pasa a Alicia es que se ha visto arrastrada por una carrera que ya no le permite detenerse. Ella pasa por el mundo con tanta prisa que el mundo ha dejado de pasar por ella. Hablar se ha vuelto, en este caso, imposible. Siempre se podrán repetir palabras ya oídas, ya dichas, ya sabidas. Pero si Alicia no se detiene, si no deviene pasiva, si no se expone en su incompetencia al mundo, entonces no le acontecerá nada, y, por lo tanto, tampoco podrá emanciparse de aquellas palabras que le saben al acontecimiento como hongos podridos en la boca.⁷ Alicia no puede hablar, es decir, que no está en condiciones de ponerle palabras al acontecimiento. Es este sentido del habla que quisimos recuperar al principio de este texto. Una filosofía que decide vivir y mirar la educación como acontecimiento tiene que comprometerse con las condiciones de visibilidad del mundo, y no sólo analizar, sino crear, conceptos, es decir, *aprender a contar cada acontecimiento*. Los filósofos (en general y en o de la educación) quizá tienen que aprender a hacer palabras con acontecimientos.

EPÍLOGOS: EL TERCERO INSTRUIDO

Lo que se ha intentado presentar hasta aquí es una forma de habitar la educación que permitiría hacer del aprendizaje filosófico una producción de palabras a partir de acontecimientos. «Hacer palabras con acontecimientos» sería algo así como *narrar*, y de la narración —de ese *contar cada acontecimiento* del que hablamos— tenemos necesidad cuando, como le pasa en general a la educación, nos enfrentamos a actividades que no son predecibles en sus resultados, como si se tratase de procesos regulados por leyes estrictas. Allí donde lo imprevisto aparece —donde un acontecimiento tiene lugar: lo sorprendente— buscamos orientación a través de la narración. Lo que hemos querido decir en este ensayo es que es precisamente la *materialidad* del objeto, lo que media entre un maestro y un aprendiz, el referente

⁷ «[...] las palabras abstractas, de las cuales la lengua por ley natural debe hacer uso para sacar a la luz del día juicios de cualquier clase, se me desmigajaban en la boca igual que hongos podridos.» (VON HOFFMANNSTHAL, 2008, p. 126).

para buscar esa orientación cada vez que, en el aprender, buscamos saber de qué se trata aquello en lo que estamos.

El filósofo español Ortega y Gasset decía, en *Unas lecciones de Metafísica*, que «la tragedia constitutiva de la pedagogía» consistía en no haber reconocido suficientemente la *falsedad* de esa, en el fondo, extraña actividad en que consiste tener que estudiar algo para poder aprenderlo. Ortega no pretendía decretar que no se estudie, sino otra cosa. Sugirió «volver del revés la enseñanza y decir: enseñar no es primaria y fundamentalmente sino enseñar la necesidad de una ciencia y *no enseñar* la ciencia cuya necesidad sea imposible sentir al estudiante» (ORTEGA Y GASSET, 1974, p. 27). Ahora bien, ¿De qué tiene necesidad el hombre? La respuesta de Ortega era: de *orientación*. Vivir es estar desorientado, tener que preguntarse, a cada instante, *qué hacer*. Porque la vida es un *quehacer*, un proyecto que se hace hacia delante. Hay un componente azaroso, contingente, en la existencia humana, la misma que existe en el enseñar y en el aprender. Lo propio del hombre es desorientarse y buscar — tener íntima necesidad— de orientación, y precisamente por eso, porque la situación humana es desorientación, parece natural que busquemos un poco de orientación en la filosofía. Deseamos saber, nos embarcamos en el aprendizaje de lo filosófico.

No obstante, en esa tarea el pensamiento nos es nada sin algo que *fuere* a pensar: un signo que un objeto emite y deviene, en nosotros, acontecimiento. Deleuze lo decía de este modo: «Mucho más importante que el pensamiento es 'lo que da a pensar'» (DELEUZE, 1995, p. 178). El pensamiento se ve forzado —se violenta— cuando sale de una ruta que ya estaba trazada, cuando un acontecimiento le sobresalta y rompe la continuidad o la linealidad de un tiempo. En nuestro caso, la continuidad de un tiempo de aprendizaje. Cada ruptura, cada brecha abierta —entre un pasado y un futuro, entre un antes y un después— en la continuidad del tiempo del aprender supone una nueva *potencia de aprendizaje*. El caso es, sin embargo, que en esas rupturas que nos dejan atónitos —el *Studium* es un estado de aturdimiento que nos deja asombrados— hay una indiscutible experiencia de soledad que no necesariamente nos encierra en una isla de pensamiento desierta. Aprendemos solos —es una experiencia del todo individual, y en cierto modo trágica— pero siempre junto a alguien y en correspondencia con la materialidad de un objeto que se nos hace presente y exige nuestra presencia en él, nuestra atención. Ese es también un punto de orientación: «Nunca aprendemos actuando *como* alguien, sino actuando *con* alguien, que no tiene relación de semejanza con lo que se aprende» (DELEUZE, 1995, p. 32).

Todo aprendiz tiene que hacerse sensible a los signos que emite la cosa que es objeto de su aprender: los signos del bosque, en el caso del aprendiz de carpintero; los signos de la enfermedad, en el caso del médico. En cada uno de estos casos la cuestión está en hacernos correspondientes con el objeto. Hay que tener un trato con el objeto de que se trate: verlo, mirarlo, pensarlo, tratarlo, considerarlo. Y, sin duda, se requiere

también de alguien dotado del arte necesario para enseñarlo. Sin embargo, ahí reside la dificultad. Si no es fácil aprender, tampoco lo es el enseñar. Y quizá es más difícil enseñar que aprender; aunque su complejidad no estriba en que la actividad del maestro requiera de más competencia que la del aprendiz, o de más conocimientos o de más talento. No es eso: «¿Por qué enseñar es más difícil que aprender?», se preguntaba Heidegger, y él mismo daba la respuesta: «No porque los docentes hayan de estar en posesión del máximo posible de conocimientos y tenerlos siempre a disposición. Enseñar es más difícil que aprender porque implica un hacer aprender. Es más, el auténtico maestro lo único que enseña es el arte de aprender» (HEIDEGGER, 2005, p. 77). Y por eso un maestro así produce la impresión de que no se aprende nada de él, si por aprender entendemos «la transmisión de conocimientos útiles». Por eso el maestro debe estar dispuesto a aprender más que los aprendices mismos, porque siempre tiene que dejar —y hacer— aprender al otro. En este *dejar-hacer*, nada está previsto, nada determinado, y cualquier planificación estricta contiene un destino de fracaso posible. Como escribe Michel Serres: «No existe aprendizaje sin exposición, muchas veces peligrosa, a lo otro. Jamás sabré lo que soy, dónde estoy, de dónde vengo, para dónde voy, por dónde avanzar. Me expongo a los otros, a las singularidades» (SERRES, 1993, p. 24). El juego de la pedagogía no se efectúa a dos bandas, el viajero y su destino, sino a tres: el *tercer lugar* interviene ahí tanto como el límite del paisaje. Sin embargo, ni el *aprendiz* ni el *iniciador* saben muchas veces cual es el lugar de esa puerta de entrada al tercer elemento —el *tercero instruido*—, ni tampoco su uso exacto. Un día, en cualquier momento, algo pasa, algo acontece. Atravesamos la senda, cruzamos el río o el bosque, y todo, *quizá*, queda finalmente comprendido.

D'HOEST, Florelle; BÁRCENA, Fernando. The voices of the event. An essay on philosophical learning. *Educação em Revista, Marília*, v. 12, n.1, p. 1-18, Jan.-Jun. 2011.

ABSTRACT: The purpose of this paper is trying a few words that may help us to think about the *philosophical learning*, taking it as a special case of a broader reflection on the learning *experience*. Following some ideas of Jacques Rancière, this text suggests the importance of the materiality of the event where some voices, still little heard in those speeches that try to think about education, could resound. These voices are those of *incompetence, passiveness and emancipation*.

KEYWORDS: Learning. Philosophy. Event. Materiality. Rancière.

REFERÊNCIAS

- BELLOW, S. *El planeta de Mr. Sammler*. Barcelona: Galaxia Gutenberg: Círculo de Lectores, 2010.
CARROL, L. *A través del espejo y lo que Alicia encontró al otro lado*. Madrid: Alianza, 1997.
CONTRERAS, J.; PÉREZ DE LARA, N. (Comp.). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata, 2010.
DELEUZE, G. *Proust y los signos*. Barcelona: Anagrama, 1995.

- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Qu'est-ce que la philosophie?* Paris: Minuit, 2005.
- FOUCAULT, M. Nietzsche, la généalogie, l'histoire. En: _____. *Dits et écrits* (v. 2, 1970-1975). Paris: Gallimard, 2001. p. 136-156.
- GUMBRECHT, H. U. *Lento presente: sintomatología del nuevo presente histórico*. Madrid: Escolar y Mayo Editores, 2010.
- GUMBRECHT, H. U. *Éloge de la présence*. Paris: Maren Sell, 2004.
- HEIDEGGER, M. *Del camino al habla*. Barcelona: Piados, 1987.
- HEIDEGGER, M. *¿Qué significa pensar?* Madrid: Trotta, 2005.
- HIRST, P.; PETERS, R. S. Education and philosophy. En: *Philosophy of education*, v. 1. London, New-York: Routledge, 1998. p. 27-38.
- KANT, I. *Crítica de la razón pura*. Tradução e notas Pedro Ribas. Madrid: Alfaguara, 1994.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. The hatred of public schooling. The school as the *mark* of democracy. En: *Igualdad, democracia y educación*. A propósito de Jacques Rancière. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2010. En prensa.
- MÈLICH, J.-C. *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder, 2010.
- MOORE, T. W. *Introducción a la filosofía de la educación*. México: Editorial Trillas, 1999.
- NANCY, J.-L. *El olvido de la filosofía*. Madrid: Arena Libros, 2003.
- ORTEGA Y GASSET, J. *Unas lecciones de Metafísica*. Madrid: Revista de Occidente El Arquero, 1974.
- QUIGNARD, P. *Vida secreta*. Madrid: Espasa, 2004.
- RANCIÈRE, J. *Le maître ignorant*. Paris: Arthème Fayard (10/18), 1987.
- RANCIÈRE, J. *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes, 2002.
- RANCIÈRE, J. *Le spectateur émancipé*. Paris: La fabrique, 2008.
- SERRES, M. *O terceiro instruído*. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.
- TRILLA, B. J. Hacer pedagogía hoy. En: RUIZ BERRIO, J.; VAZQUEZ GOMEZ, J. (Coord.). *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. Madrid: Ed. Universidad Complutense, 2005 p. 287-309.
- VON HOFMANNSTHAL, H. *Una carta*. Valencia: Pre-textos, 2008.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- FOUCAULT, M. *Les mots et les choses*. Paris: Gallimard, 1966.
- LARROSA, J. Experiencia y alteridad en educación. En: SKLIAR, C.; LARROSA, J. (Comp.). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: Homo Sapiensa Ediciones, 2009.
- RANCIÈRE, J. *Et tant pis pour les gens fatigués: entretiens*. Paris: Amsterdam, 2009.
- ROSSET, C. *El principio de crueldad*. Valencia: Pre-Textos, 1994.