

Enseñar filosofía en la escuela secundaria Relato de una experiencia

Miguel Andrés Brenner

Enseñar filosofía a adolescentes de sectores populares es hermoso; en las condiciones actuales desafío y orgullo, de pronto doloroso parto pleno de esperanza y gratitud que vale la pena disfrutar. Disfrutar: el prefijo “dis” significa negación, en nuestro caso “negación del fruto”. Muerte del fruto no en vano, no como mero acto de consumir o placer fugaz y luego la nada. Sí, muerte del fruto que fecunda la esperanza, no una pasión inútil.

Quienes enseñamos, compromiso con la vida

Considero pedagógicamente la unidad **sentir-pensar**, sin embargo, la tendencia del profesor **que enseña** es priorizar el pensar como base de su enseñanza, mientras el alumno prioriza el sentir como base de su aprendizaje.

Agradeciéndoles encontrarme con los educandos en el pensar afectuoso, en el afecto del pensar, les digo que de entrada no definiré lo que es filosofía, ellos lo intentarán a partir de lo que trabajamos, pero recién hacia fin de año. Formulo algunas problemáticas. Así, valga un ejemplo: pregunto a un adolescente “cómo te llamás”, responde a mi solicitud, teatralizando le señalo la falsedad de su enunciado, aparece en los discentes una incógnita, manejo los silencios, de pronto le señalo “te pusieron un nombre para que otros te llamen”. Entonces, reflexionamos acerca de lo acontecido: qué es lo que sintieron, qué piensan, e intento deconstruir entender la realidad según la sustancia individual, precisando la importancia de su comprensión en el plexo de las relaciones y la existencia humana desde la instituyente interpelación del otro.

De pronto, un alumno pide la palabra y dice: “Profe, filosofía es la crítica de lo que creemos obvio”. Entonces, afirmo, no crean obvio lo que les digo, no crean obvio lo que leen en cualquier texto, no crean obvio lo que escuchan y ven por televisión o por otro medio, no sean adictos como que no tienen palabra por decir. Tampoco, quienes les enseñamos, creamos obvio que los alumnos son indolentes, insolentes, que no ponen esfuerzo alguno, que hay que bajar el nivel, que nada les interesa, etc. Si lo creyéramos obvio, sería la muerte del pensamiento crítico fundado en el amor, sería la muerte del amor al prójimo. Próximo o prójimo no es el que se encuentra a mi lado, no pasa la cosa por una cuestión espacial, sino aquél de quien me hago cargo, según la Parábola del Buen Samaritano, Evangelio de San Lucas 10, 29-37. Apreciamos, aquí, una similitud con Immanuel Lévinas.

Nuestros alumnos no son objetos a llenar con informaciones (en este caso provenientes de la filosofía), que sienten demasiado alejadas, y confunden “no estoy de acuerdo” con “no lo entiendo”. El alumno de hoy tiende a rechazar ese modelo de enseñanza, pero también rechaza que no le enseñemos. El problema actual, en general, no es la educación bancaria, sino que ni educación bancaria haya. En este contexto, puede aparecer el currículum simulado, es decir, que simulemos enseñar lo que no enseñamos (a diferencia del currículum oculto, ocultamos enseñar lo que sí enseñamos).

El desafío consiste en que nos animemos a que los alumnos pronuncien su palabra, que digan lo que no se les ocurre decir, lo que no se les permite decir, pues los significantes no están del todo presente, el sentido se ve diferido, según la expresión que le asigna Jacques Derrida, o bien no puede comprenderse *lo dicho* si no se hace un trabajo a la manera de un arqueólogo que excava con pasión y esfuerzo, con dedicación y responsabilidad por el otro, a fin de descubrir, en lo dicho, **lo no dicho**. Así, también nosotros, en nuestra formación debiéramos aprender, cuando estudiamos al mismo Derrida, qué es lo que no está presente en sus discursos, al estudiar a

Foucault, qué es lo no dicho en sus discursos, cuando aludimos enunciados descalificativos a partir de nuestro malestar docente, qué es lo que no decimos.

La pregunta a formular es si ¿nada interesa a nuestros alumnos? Si no hubiere interés alguno, tampoco habría deseo; si no hay deseo, tampoco hay vida. No creo que el alumno, ser viviente como yo, carezca de deseos, en última instancia, carezca de vida.

Ya casi sin esperanza decimos: “nada les interesa, no quieren estudiar”. ¿Es cuestión de bajar el nivel? Creo, aquí, se cristalizó un concepto, “**bajar el nivel**”. Además, ¿qué significaría **subirlo**? ¿Quién establece dónde se halla el nivel? ¿Cuál es la base horizontal desde la que habría que ascender hasta la cúspide? Referimos a categorías espaciales homogeneizando el punto de partida de los conocimientos previos de los alumnos con el de llegada o estándares preestablecidos. Pienso que ni hay que subirlo ni bajarlo, no es cuestión de transportar espacialmente hacia arriba o hacia abajo. Si el **Otro** (el adolescente situado) constituye mi subjetividad docente, mi *estar* es radicalmente diferente. Si enseño con pasión, debo partir de las posibilidades de mis alumnos, de sus experiencias de vida que entren en diálogo transformador con nuestras experiencias de vida enseñante. Entonces, ya no hablaría más ni de subir ni de bajar el nivel, sino de intentar una “traducción” adecuada. En otros términos, el dilema no es “enseño con calidad o enseño con menor calidad” según estándares preestablecidos, válidos tanto para un adolescente de Bélgica como para un adolescente bantú como para un adolescente colla o de la villa o favela o country de cinco estrellas.

El desafío consiste en, conociendo los modos culturales de mis alumnos en tanto sujetos colectivos, hacer de mis palabras un discurso que pueda lograr que ellos lo atrapen desde sus propios códigos y, por lo tanto, logren pronunciar la propia palabra, trascendiéndola. A tal fin, el diálogo. Éste supone que yo pueda ponerme en el lugar de ellos y, a la vez, ellos puedan ponerse en mi lugar, y no como mero artilugio de la palabra, sino como praxis liberadora/transformadora. Intento establecer agenda diciéndole a mis alumnos del nivel superior, futuros docentes, lo siguiente: nunca entren a clase para enseñar a adolescentes la razón en Descartes, la muerte de lo absoluto en Nietzsche, la alienación en Marx. Tensionen la experiencia de los alumnos con la teoría que presentan. Ciertamente, a partir de aquí habría múltiples aristas posibles para la enseñanza-aprendizaje, que nos puede llevar a que no cumplamos con el programa. Pero, la pregunta es: ¿nuestros adolescentes para el programa, o el programa desde nuestros adolescentes?

Por cierto, a tal efecto hay que tener el tino adecuado, sensibilidad a fin de seleccionar textos simples de los pensadores/filósofos, o bien construir textos sencillos en tanto respeten sus ideas, tarea nada fácil, tarea proba.

La enseñanza de la filosofía no significa el conocimiento de los filósofos, cuya luz se troque en sombra y produzca pobreza de la experiencia de vida de nuestros adolescentes.

La práctica de una enseñanza alternativa apunta a que los alumnos **se apropien de lo propio**, pronuncien la propia palabra, y puedan liberarse de la mera disciplina o disciplinamiento, de la mera **bajada** del currículum, libro de texto o manual. Sólo así nuestra enseñanza, nuestros textos, se involucrarán en horizontes significativos diferentes, a efectos de ayudar a intuir mundos reales posibles más justos y solidarios.

En tal sentido, pedagógicamente, radica la importancia de la “traducción”. Traducir: indagar en significaciones lógicas o narrativas, indagar en las argumentaciones o palabras, en las preocupaciones o intereses que surgen como propios de nuestros alumnos, no contemplados en textos o normativas ya **construidos**. Lo que importa es **re-inventar** lo que les enseñamos desde sus propias realidades, para que ellos nos interpreten a nosotros/docentes en tanto los interpretamos en sus identidades.

Luchar contra el olvido de la experiencia, o sea, contra el olvido de la lectura de sí mismo -desde encuadres teóricos diferentes- Walter Benjamin, John Dewey, Giorgio Agamben. A partir de aquí, pero en el contexto de una perspectiva decolonial, en la línea freireana, entiendo que en nuestras escuelas la separación entre la experiencia de las comunidades o pueblos y los textos tiene que ver con el olvido de aquélla y la sobrevaloración de “lo dado”, tan caro al positivismo. Ese “dado” se hallaría más allá de los avatares históricos, y respondería solamente al saber constituido en el Norte político, colonial de por sí, colonizador, capitalista y desde los inicios de la modernidad hasta nuestros días. Su propuesta es que los educandos debieran incorporar el saber que los haría “civilizados”, desconociendo la propia experiencia.

Una de las vías para comprender la educación básica es precisamente la concepción unitaria de la lectura de textos y de la lectura de sí mismo. ¿En qué sentido la lectura de textos implica la lectura de sí mismo? ¿Cuáles son las condiciones históricas a partir de las que se separa en pedagogía la lectura de textos de la lectura de sí mismo? Formulo esta apreciación por cuanto pareciera que el texto es un objeto que miro desde fuera y digo lo que dice, sin darme cuenta de que en el mismo proceso de leerlo me estoy diciendo a mí mismo o, dicho de otra manera, me pongo a mí mismo en palabras. O bien, me constituyo como persona en la palabra, palabra que es diálogo. Es decir, no es una constitución aislada, sino con-otros, comunitaria, con la posibilidad de múltiples interpretaciones como diálogo abierto o, en su defecto, en su borradura, cierre del discurso, muerte de la palabra, silencio comprimido en la palabra de quienes ejercen el poder, de quienes señorean pretendiendo constituirse en *dominus*.