

La Enseñanza De La Filosofía Y El Avance De La Insignificancia

Gustavo Ruggiero (UNGS – Argentina)

Quisiera comenzar esta presentación afirmando que la batalla a la que nos enfrentamos –que por cierto no comienza hoy sino que lo hecho hace rato ya– es una batalla desigual. Es por esta razón que el título escogido para estas jornadas está muy bien logrado. Porque la palabra resistencia, colocada en el título de las jornadas, da cuenta ya del desequilibrio de fuerzas en pugna. Y puesto que estamos enfrentados a un modelo civilizatorio, al que queremos resistir desde una posición de completa minoría de fuerzas, debemos ser más exigentes con nosotros mismos y determinar de qué tipo de resistencia se trata y, por supuesto, precisar a qué y a quiénes estamos resistiendo. Y si pudiésemos ser un poco más precisos aún, tenemos que poder explicar a qué pretendemos resistir desde la filosofía y su enseñanza. Tanto en Chile como en Argentina –diría en este caso con menos evidencia–, como en España o México, las asociaciones de profesores y profesoras de filosofía han pronunciado ya su preocupación por el destrato curricular y las decisiones de política educativa que expulsan a la filosofía del ámbito escolar. En esos pronunciamientos, que en algunos casos van acompañados de acciones públicas, se expresa con claridad la preocupación por la desaparición de la filosofía como espacio curricular en las escuelas medias o secundarias (liceos en otros casos). Una observación rápida de los argumentos esgrimidos nos permite encontrar un hilo conductor que unifica las luchas de las profesoras y los profesores de filosofía en la actualidad. De modo muy resumido podríamos decir que entre los argumentos principales se observa la preocupación por el avance de un modelo societario y de producción de un tipo humano correspondiente a ese modelo, basado en la mercantilización de casi todas las cosas. Este modelo de sociedad, sostenido en la acumulación de capital y el consumo ilimitado, para decirlo muy rápidamente, no requiere de individuos reflexivos. Sí requiere, por el contrario, de individuos “racionales”. Pero racionalidad no equivale automáticamente a reflexividad. Por esta razón, el desarrollo y despliegue de la reflexividad que puede proveer la actividad filosófica, no se encuentra entre las destrezas que requiere el capitalismo como modelo societario. Sobre esta distinción entre racionalidad y reflexividad volveremos un poco más adelante en esta exposición.

Dicho esto debemos ahora asumir la exigencia reflexiva para con nosotros mismos. No sólo para describir un estado de situación sino para entrever posibles líneas de intervención individual y colectiva. Para comenzar entonces, postularé, con una intención de precisión, que a lo que resistimos desde la enseñanza de la filosofía es al *avance de la insignificancia*. Esta expresión pertenece al filósofo greco-francés Cornelius Castoriadis, de quien hablaremos un poco en breve y nos será muy útil para comprender la magnitud del problema al que nos enfrentamos.

I. El proyecto civilizatorio del capitalismo y su expresión escolar

Todo proyecto económico y político se sostiene como tal en virtud de la institución de unas prácticas sociales. Pero tales prácticas son posibles porque existen a su vez unas significaciones que les dan sentido. Esas significaciones son las que toman forma material en las instituciones por donde llevamos adelante nuestras vidas. Si no fuese así, no habría vida en común. De modo tal que esto ya nos advierte que la forma en que consideraremos a toda sociedad es como algo más que una sumatoria de individuos. Así, una sociedad puede ser considerada como el efecto de la institución de unas significaciones que le dan sentido y razón de ser, permitiendo su cohesión y su mantenimiento como tal. El término institución debe considerarse aquí más allá de su expresión organizacional. La virtud, el pecado, las leyes del mercado o Dios, el género, la niñez o la pedagogía, son instituciones sociales. En esta consideración inicial debemos agregar que esas significaciones que orientan y ordenan la vida de la tribu, son *significaciones imaginarias*. Vale decir, no se deducen racionalmente ni son expresión inmediata de una naturaleza previa a ellas. Son pura invención humana. Desde el punto de vista antropológico esto remite a una definición de lo humano que nos permite superar la mera funcionalidad. El ser humano es un tipo de ser que inviste a los objetos de una significación. *Tal investidura no es el efecto de su racionalidad sino de su imaginación*. Dicho esto, ahora desde un punto de vista ontológico, podemos decir que no hay determinación absoluta de lo que es, en tanto existe un ser que es capaz de crear significaciones imaginarias. Existe entonces al menos un ser que crea lo otro, es decir, la alteridad, y es de ese modo que son posibles nuevas determinaciones del ser. No hablamos de una indeterminación radical sino de nuevas posiciones y nuevas determinaciones del ser. En términos sociales esto equivale a nuevas figuras y formas del pensamiento. Vale decir, a la libertad y la creación.

Este brevísimo rodeo conceptual es necesario para encarar una descripción del estado de situación actual de nuestras sociedades. Ello permitirá comprender tal vez un poco más el punto en el que se encuentra la enseñanza de la filosofía.

El mundo actual parece volverse cada vez más unipolar, tanto desde un punto de vista económico como desde un punto de vista ideológico. Para decirlo rápidamente, lo que entendemos por capitalismo es una significación imaginaria social, construida por el colectivo anónimo en los últimos siglos, con efectos totalizadores en el plano de la individualidad. El efecto de las significaciones imaginarias sociales, además de cohesionar y dar curso a una sociedad, implica en el plano del individuo su socialización. Para decirlo con más precisión aún y como lo propone Castoriadis, hablamos de la socialización de la psique. La psique socializada es el individuo. Que este devenga en una subjetividad reflexiva será posible en función de un proceso de *elucidación* de aquellas significaciones imaginarias por las que ha sido socializado. Vale decir, que hablar de individuo y de sujeto no es lo mismo. Un proceso de elucidación que Castoriadis sintetiza de este modo: “pensar lo que se hace, saber lo que se piensa”.

Pero volviendo al punto de la descripción de las sociedades en que vivimos, la pregunta sería entonces por las características de esas significaciones imaginarias que le hacen ser a esa sociedad lo que es. ¿Qué significaciones imaginarias sociales son las que dan sentido y finalidad a nuestras sociedades contemporáneas? Existen dos significaciones imaginarias contrapuestas, dice Castoriadis, que en pugna entre sí, dan cierta posibilidad de entender el proyecto civilizatorio actual. Se trata, por un lado, del proyecto de autonomía individual y colectiva y, por otro, del dominio (pseudo-dominio) racional (pseudo-racional) de las fuerzas productivas como expansión ilimitada del control de la economía, principalmente. Estas dos significaciones imaginarias sociales constituyen el núcleo del Occidente moderno desde hace por lo menos dos siglos. Son como podrá notarse dos significaciones imaginarias sociales totalmente opuestas pero que al mismo tiempo se han “contaminado” mutuamente. El proyecto de autonomía, cuyo origen hay que rastrear, en la perspectiva que propone Castoriadis en la creación de la filosofía y la democracia de la Grecia del siglo V a.C., es la lucha del ser humano por la emancipación tanto “intelectual y espiritual como efectiva en la realidad social. Y la otra significación imaginaria social “nuclear” de nuestras sociedades, es la instaurada por el proyecto capitalista, ciertamente demencial, de una expansión ilimitada del control pseudo-racional (por eso será pseudo-dominio) de las fuerzas

productivas de la economía, pero no solo de ella, puesto que se ha transformado en un proyecto global de “dominio total de los datos físicos, biológicos, psíquicos, sociales y culturales”¹.

Ahora bien, cuál es la forma que esto toma en el ámbito escolar propiamente dicho. Precisaríamos un tiempo bastante largo para repasar la propia historia de la institución escolar y no es el objeto en este caso. Sin embargo, no podemos obviar la estrecha correspondencia que se verifica entre las significaciones imaginarias sociales que sostienen el despliegue del capitalismo y la escuela que tenemos. Que dicho sea de paso, es también ella una significación imaginaria.

A los efectos de comprender mejor cuál es la magnitud de la confrontación política en la que estamos inmersos y considerando que estamos tomando parte en esa batalla desde una posición de “resistencia” nada menos que desde la enseñanza de la filosofía, preguntémosnos entonces cuáles son las significaciones imaginarias sociales que sostienen y dan sentido a la escuela, puesto que es en su interior en donde ocurre eso que llamamos enseñanza de la filosofía y en donde buscamos que esto tenga algunos efectos. A propósito de estos efectos solo diremos a modo de anticipación que la productividad deseable de *una enseñanza de la filosofía como educación filosófica* es que la misma aliente el proyecto de autonomía individual y colectiva. Volveremos sobre esto en el último punto.

Hay por lo menos cuatro significaciones imaginarias identificables que son tributarias del sentido social que tiene la escuela. En primer término, la escuela es un modo privilegiado de transmisión de la herencia cultural. En segundo lugar, constituye un ámbito de creencia firme en la validez de un modo de saber asociado con la “ciencia”. Una tercera consideración merece la relación establecida con la escuela como ámbito de formación de la ciudadanía. Y por último, la escuela representa una posibilidad de progreso social, vale decir, un ámbito de desarrollo individual que pone al final de su recorrido una premiación al esfuerzo personal (esto debe comprenderse como la cultura meritocrática). La escuela monopoliza –y dinamiza socialmente– el funcionamiento individual y colectivo de estas significaciones imaginarias.

El orden presentado no supone preponderancias. De hecho, estas significaciones imaginarias, funcionan con mayor peso simbólico según las posiciones sociales ocupadas por los individuos e incluso por las posiciones geográficas. En todo caso, funcionan de modo relacional. Puede destacarse una por

¹ Castoriadis, C., *El avance de la insignificancia*, Eudeba, Buenos Aires, 1997, p. 112.

sobre otra según los contextos de enunciación. En conjunto o por separado, estas significaciones imaginarias soportan la cotidianidad institucional tanto como los discursos de la política pública.

Si estamos en lo cierto en cuanto a la descripción de los soportes que dan sentido a la escuela, entonces ya no nos resulta para nada extraño que desde los ámbitos de diseño e implementación de políticas educativas se persista en la desaparición de la filosofía, en tanto la filosofía constituye una actividad de contra-sentido. Una actividad contra-hegemónica respecto de las significaciones imaginarias sociales instituidas. Digámoslo de una vez, la filosofía, en su sentido radical, es inviable para la significación imaginaria que precisa sostener el proyecto civilizatorio capitalista. A excepción de que entendamos que la filosofía ayuda a nuestros jóvenes, simplemente a razonar mejor y en función de ello a construir mejores argumentos. Si la filosofía se reduce a esta función instrumental, entonces no habría mayores inconvenientes con las cuatro características que sostienen la escuela que recién describimos. Ahora bien, si la filosofía es la capacidad de preguntarnos por qué tenemos que seguir haciendo lo que hacemos, entonces su sentido se radicaliza y no se reduce a una cosmética pedagógica. Decimos esto especialmente porque frente a la ofensiva contra la presencia de la filosofía en los planes de estudio de la escuela media, podemos vernos tentados a negociar su unificación, por ejemplo, con la formación ética y ciudadana. A nuestro modo de ver, esto no sería sino una claudicación de la pretensión radical del pensamiento filosófico en tanto su objeto no puede quedar subordinado ni reducido a un aspecto “funcional” o “instrumental”.

II. La escuela y el avance de la insignificancia

Que las cuatro significaciones imaginarias que recién describimos sostengan el funcionamiento actual de la escuela no quiere decir que las mismas predominen por siempre. De hecho, podríamos aventurar que ellas se encuentran en cierta crisis. A esta crisis preferimos denominar aquí, tomando la expresión de Castoriadis, como el avance de la insignificancia. ¿En qué consiste el avance de la insignificancia? La idea de *insignificancia* es formulada por Castoriadis para describir las sociedades contemporáneas. Sociedades caracterizadas por la crisis de las significaciones imaginarias de la sociedad moderna, es decir, las significaciones imaginarias sociales construidas en torno a la idea de progreso y a la expectativa de emancipación. A la privatización del individuo complementa el conformismo

generalizado, el cinismo y la apatía con relación a la política y la creciente despolitización de las esferas públicas de la vida social, la destrucción del medio ambiente y finalmente la crisis del sentido.

No es difícil identificar el avance de la insignificancia con la consolidación como valor y estímulo supremo la acumulación de dinero y el consumo de todo tipo de cosas. Esto solo es equiparable con la expectativa de notoriedad pública bajo las condiciones estéticas y políticas establecidas por los medios masivos de comunicación hegemónicos. A la par ocurre que las comunidades o los espacios de expresión colectiva son destruidos y la solidaridad se reduce a disposiciones administrativas reguladas por campañas desprovistas de contenido político, generalmente a cargo de ONG's. Y frente a este vacío de significaciones que sostengan realmente la vida en común, las significaciones imaginarias religiosas se mantienen e incluso ganan en poder. Al sinsentido del aumento indefinido del consumo se le apareja la supervivencia de una libertad reactiva. Libertad como complemento instrumental maximizador de los disfrutes individuales. Los individuos son supuestamente libres de darles a sus vidas el sentido que quieran pero en realidad no le dan sino un sentido previamente instituido por el propio mercado.

Cuando Castoriadis habla del *avance –o ascenso– de la insignificancia*, alude al deterioro del peso social que tenían algunas significaciones imaginarias. Él expresa que hay un “desgaste antropológico” de los tipos humanos que han hecho funcionar la sociedad capitalista liberal. Es el caso del obrero que hace su trabajo a conciencia, del empresario emprendedor y audaz, del juez íntegro, del burócrata racional, etc. La pregunta, frente a ese deterioro de las formas de la subjetividad que dieron lugar a la sociedad moderna, sería: ¿qué relato, discurso, proyecto, puede inspirar y ser sostén de las acciones de estos sujetos hoy, cuando el imperativo por excelencia se ha vuelto el consumo y el enriquecimiento?

El tipo humano que hizo funcionar el sistema capitalista (en parte creado por ella y en parte heredado de la sociedad precedente), esos tipos antropológicos ahora la sociedad no puede reproducirlos. Y esto quizás explique por qué quedan sin respuesta firme por parte de la política pública educativa la desesperación y la angustia que atraviesan las maestras y los profesores. No se trata de lidiar únicamente con la incertidumbre constitutiva de lo porvenir. Se trata de la intuición de que en estas condiciones no hay porvenir. Y si no lo hay ¿cómo se sostiene la tarea educativa?

Se trata de una crisis antropológica. Hay entonces, a la par de un evidente “límite externo” que impone el medio ambiente al desarrollo capitalista, también un “límite interno” puesto que este sistema

no puede reproducir el tipo humano que lo lleve a seguir funcionando indefinidamente. ¿Por qué debería haber empresarios capitalistas pioneros –en el sentido tradicional–, capaces de buscar mejorar la producción con invención técnica, que exploren y arriesguen explorando mercados? ¿Por qué habría de ocurrir esto cuando la economía se ha vuelto un gran casino planetario?

No hay sociedad en la medida de que no sea algo para sí misma. Es decir, no hay sociedad si esta no se representa como siendo algo. La pregunta es qué lugar tiene la escuela en la representación que de sí mismas tienen nuestras sociedades. Hablamos de crisis de la institución escuela no sólo en el sentido del agotamiento de la representación de sí misma de las sociedades tales como se constituyeron a lo largo del siglo XX, sino como auto-derrumbe de su capacidad de representación. Crisis de sentido, entonces. Crisis de las significaciones imaginarias sociales que operan como instituyentes y que motivan a los individuos a hacer lo que hacen invistiendo de sentido a sus prácticas, mediante referencias, normas y valores más o menos sustanciales. Frente a este panorama, ¿no resulta extemporáneo entonces pensar que la escuela pueda ser un lugar de disputa y proposición de otras *significaciones imaginarias*, distintas esta vez de la que sostienen el ordenamiento capitalista?

La crisis “identificatoria” a la que nos referimos, no es en modo alguno equivalente a un proceso de “desalienación”. Hay crisis identificatoria en tanto los individuos no pueden subjetivarse en torno a la conservación/reproducción del orden dado, o en su contrario, la transformación/alteración de ese orden. Cuando carece de fuerza ese proceso identificatorio es cuando decimos, que hay un *avance de la insignificancia*. Es el proyecto de sociedad, encarnado en los individuos, el que inviste a las instituciones. La escuela por ejemplo –ahora en el sentido material del término– da sentido y marco de referencia para el despliegue de innumerables prácticas sociales. A diferencia de una representación de la historicidad que tenía al futuro como una repetición indefinida o la realización de una promesa mítica, nuestras sociedades –las sociedades nacidas en la modernidad occidental– construyeron una percepción de la temporalidad como progreso indefinido –liberalismo– o como ruptura, transformación, alteración –marxismo, anarquismo–. En cualquier caso, la fatalidad del progreso, sea liberal o revolucionario, era un hecho que alimentó las significaciones imaginarias sociales que en torno a la escuela se crearon.

Como hemos dicho más arriba, la institución siempre debe responder a la búsqueda de sentido que caracteriza a nuestra psique. Cuando esto no ocurre, la compensación queda en suspenso y uno de los efectos es la ausencia de proyecto colectivo. La violencia afuera, adentro y en torno a la escuela tiene

aquí algunas herramientas para su análisis. En las escuelas hay un “como si” en lo que se hace. Por necesidad de los roles o por falseamiento o distorsión del objeto de la práctica.

Una sociedad que inhibe la creación de nuevas figuras del pensamiento es una sociedad que anula sus caminos de creación de sentido. Que se sostiene en una ilusión casi inevitable: la de clausura. La idea de que atravesamos un tiempo histórico caracterizado por el ascenso de la insignificancia es la idea de un tiempo en el que los proyectos emancipatorios no tienen lugar. Una pura heteronomía de las voluntades sostiene la ilusión de administración de las cosas.

Advertir que no hay “relato” fuerte que sostenga las prácticas sociales, el sentido de las instituciones, el proyecto de sociedad, o el sentido de lo común, no quiere decir que haya que sostener irremediablemente –o automáticamente– la tesis de la muerte del sujeto. Antes bien, podríamos decir que todo lo contrario. La caída de los grandes relatos históricos (la religión, la filosofía de la historia hegeliano-marxista, el progreso indefinido de la razón) no tiene por qué hacernos suponer que no hay sujeto, o que hay un *sujeto débil*. Sí podemos decir que hay un sujeto (o en todo caso es mejor decir unos individuos puesto que hemos hecho reserva del término sujeto para asociarlo a la reflexividad) que están subsumidos en una cultura del sinsentido y la insignificancia. Cuando sus prácticas se limitan al consumo, su capacidad de instituir, es decir, de crear nuevas formas y figuras del pensamiento, se desvanece.

En resumidas cuentas, lo que pretendemos decir es que si debemos hablar de crisis de las sociedades occidentales, esto no nos conduce necesariamente desde la filosofía a agotar la reflexión en el problema de los relatos históricos. Pero lo que sí queremos advertir es que toda sociedad es algo para sí. Hablar de crisis en este sentido es hablar de la ausencia de un proyecto identificador que en términos sociales es la auto-representación que cada sociedad tiene de sí misma. Si la vida se privatiza y reduce al resguardo del ámbito doméstico como espacio de nueva sacralización, entonces no hay proyecto en común. No hay ciudadanos sino consumidores.

IV. La enseñanza de la filosofía y el proyecto de autonomía

Para entrar en la última parte de esta exposición, luego de haber postulado la situación de nuestras sociedades en términos de un avance de la insignificancia, quisiera dejar planteada una posible

perspectiva de acción. Pensar filosóficamente el problema actual de la enseñanza de la filosofía, tanto en Chile como en Argentina, implica construir un problema. Un problema que tiene una parte descriptiva, es decir, un estado de situación. Esto nos remite directamente a las horas asignadas (o no asignadas) a la filosofía como materia escolar, la titulación de los profesores a cargo, los diseños curriculares, etc. Y el problema tiene otra parte que combina la descripción con la interrogación propiamente filosófica. Vale decir, ¿qué razones (políticas, pedagógicas y filosóficas) han llevado a este estado de cosas? Llegados a este punto quisiera poner el problema de la enseñanza de la filosofía en la perspectiva de los problemas que nos presenta una educación con pretensión emancipatoria.

Hemos dicho hace un momento que hay un conjunto de significaciones imaginarias sociales que dan forma y continuidad al ordenamiento escolar que hoy tenemos (ilusión de movilidad social, construcción de ciudadanía, transmisión de la herencia cultural, predominio del conocimiento científico) ¿Por qué razón podríamos suponer que esta escuela puede volverse un lugar receptivo para la filosofía y su enseñanza?

Veamos por un momento la paradoja constitutiva de la pedagogía moderna y pongámosla en relación con su dimensión política. Esta paradoja es perfectamente identificable en el ensayo de Kant “¿Qué es la Ilustración?”. Hay en ese ensayo, por un lado, algo así como un imperativo intelectual o filosófico, el de pensar por uno mismo las cosas de este mundo; y por otro, una preocupación por la sujeción de ese pensamiento libre y su gobernabilidad. La escuela, en este sentido, es sostenida por un discurso pedagógico que va en dos direcciones. Por una parte, pone en juego la transmisión de la herencia cultural, pero al mismo tiempo pide a los estudiantes que pongan esa herencia bajo la crítica. Es por eso que Alejandro Cerletti² sostiene que todo acto educativo actualiza un problema filosófico y político: el de la repetición de lo que hay o el de su alteración y transformación. Puesta esta paradoja en una perspectiva política, advertimos el señalamiento que tanto Walter Kohan³ (2008) como Alejandro Cerletti⁴ (2008) hacen respecto de la relación trágica entre filosofía, educación y Estado que se verifica desde el comienzo mismo de la filosofía y su enseñanza en la figura de Sócrates. Trágica aquí es la

² Cerletti, A., *Repetición, novedad y sujeto en la educación*, Del estante, Buenos Aires, 2008.

³ Kohan, W., *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*, Del Zorzal, Buenos Aires, , 2008.

⁴ Cerletti, A., *Repetición, novedad y sujeto en la educación*.

muerte del individuo Sócrates y trágica es la muerte política de Sócrates. Pero trágico es también, debemos decir y no en forma figurada, todo régimen verdaderamente democrático.

Esta tensión constitutiva de la pedagogía moderna se refleja con mayor intensidad en la enseñanza de la filosofía, en tanto se trata de una actividad que busca que el pensamiento se despliegue con libertad pero al mismo tiempo esa actividad debe efectuarse bajo un número bastante alto de restricciones (diseño curricular, horarios, etc.) que el formato escolar requiere.

Dicho esto, tenemos entonces que evaluar cómo y bajo qué supuestos filosóficos, pedagógicos y políticos sea posible sostener una enseñanza de la filosofía en una perspectiva emancipatoria.

Volvamos brevemente a algunas ideas de Castoriadis. En su perspectiva, el proyecto de autonomía es un proyecto que comienza en Grecia con la creación de la filosofía y la política (democracia), en tanto estas actividades expresan colectivamente una interrogación acerca de las leyes que ordenan lo que hay: tanto el cosmos como la ciudad. La pregunta por el carácter justo de la ley inaugura una posibilidad de interrogación ilimitada. No es tanto la pregunta por el *ser* sino la pregunta por lo que debemos pensar, la que permite suponer que la institución de la sociedad es el efecto de sí misma y no de los dioses.

Castoriadis entiende por subjetividad autónoma la que un sujeto puede desarrollar y conquistar por vía de un trabajo de *elucidación*. ¿En qué consiste este “trabajo de elucidación”? Tanto el individuo (la psique) como la sociedad son el resultado de múltiples determinaciones que deben comprenderse, como dijimos, como *significaciones imaginarias sociales*. Comprender el efecto de esas determinaciones en la constitución de la propia subjetividad es un trabajo para el que no alcanza la capacidad de razonar. Esto requiere aceptar que el ser humano es un tipo particular de ser que puede razonar pero que al mismo tiempo ese propio razonamiento está condicionado por algo que no es sabido por él. Eso *no sabido* constituye un núcleo insondable que la teoría psicoanalítica desarrollada por Freud denominó inconciente. Pensar sobre el propio hacer y el propio representar es posible a condición de un trabajo reflexivo que admita la posibilidad de un origen no racional de las propias intenciones, afectos y deseos. A nivel individual, este trabajo de elucidación Castoriadis lo remite al trabajo analítico, en tanto que a nivel colectivo entiende que es tarea de la política. Habría ciertamente una posibilidad intermedia para este trabajo de elucidación del que perfectamente podría ocuparse la educación. Si esto fuese posible estaríamos frente a la posibilidad de sostener una perspectiva emancipatoria para la pedagogía.

Si las sociedades y los individuos somos el resultado de la institución imaginaria de un mundo simbólico, todo lo que es, entonces, es creación de la imaginación humana. Pero debemos tener la precaución de considerar que la imaginación no es lo engañoso, por oposición a la razón, o lo meramente especular por oposición a lo real. Ponemos a la imaginación como posibilidad de lo nuevo porque se trata de la posibilidad de una creación radical. No se trata de una deducción racional. Si aceptamos invertir la definición del hombre por su carácter racional, entonces tenemos que decir que el hombre es un animal *loco* porque es un ser que piensa. Su psiquismo no es meramente funcional. Invierte al mundo y a las cosas que lo componen de ciertos significados. De allí que la *imaginación radical*, cualidad del hombre y de las sociedades, permita crear e instituir nuevas figuras de lo social y nuevas formas de la subjetividad.

Cuando iniciamos una interrogación filosófica sobre *lo que hay o lo que es*, tanto en términos individuales como colectivos, se establecen entonces las condiciones de posibilidad para que, tanto en el individuo como en la sociedad, tenga lugar un pensamiento autónomo. Las sociedades –y las instituciones que la componen– se sostienen en la ilusión de clausura o de totalidad inexpugnable. La autonomía es la lucha contra esa clausura y la imaginación lo que permite romperla. Tanto la *filosofía* como la *política* –luego el *psicoanálisis*– constituyen para Castoriadis las creaciones que configuran el proyecto de autonomía en Occidente. *La autonomía es siempre una actividad, por eso es que la pensamos como proyecto y no como imperativo moral.* En la filosofía se expresa como *interrogación ilimitada* y en la política como cuestionamiento de lo instituido y *autoinstitución* explícita de instituciones que permitan producir sujetos y regímenes autónomos. Si la inmensa mayoría de los individuos –incluidos los educadores– tomamos por cierto, fatal y absoluto lo instituido, no sólo se “normalizan” los significados que han dado forma a nuestra subjetividad y a nuestras instituciones, entre ellas, principalmente la escuela. Lo “normal”, en términos de lo que es habitual, lo establecido, es que los individuos percibamos a las instituciones y a los significados como creaciones ajenas a nosotros mismos.

La autonomía como efecto de un proceso educativo ya no es, entonces, sólo la *paideia* griega o la *bildung* kantiana. No es el mero devenir humano de lo que hay en estos seres que somos, a no ser que lo más propio de nosotros sea la autonomía. Una educación no puede tener como meta una simple pretensión civilizatoria cuando lo que guarda en sí nuestra especie como potencia es la posibilidad de la reflexión lúcida y la acción deliberada. A eso llamamos autonomía. En eso consistiría, dicho en pocas

palabras, una educación emancipatoria. La autonomía es la comprensión vital, experiencial, de que todo orden de las cosas es revocable.

Finalizamos. Existe una distinción conceptual que ya otros colegas han hecho y que me parece no debiéramos perder de vista. Se trata de la distinción entre la enseñanza de la filosofía y una *educación filosófica*. Si en el caso de la enseñanza de la filosofía podemos discutir sus variantes, es decir, la forma específica que toma esa enseñanza desde el punto de vista de su didáctica, para el caso de una educación filosófica debemos discutir su alcance. Enseñar filosofía no presupone automáticamente que su efecto sea una educación filosófica. Enseñar filosofía puede no tener ningún efecto subjetivo. En cambio, una educación filosófica no puede no tenerlo en alguna medida. De modo tal que reservamos la expresión *educación filosófica* para toda aquella intervención pedagógica que permita en el individuo un proceso reflexivo. Como podrá advertirse, una educación filosófica no es patrimonio exclusivo de los profesores de filosofía. Nuestra colega uruguaya Marisa Bertolini⁵ (2006) ha desarrollado una idea muy interesante al respecto, que viene muy bien recordar aquí. Ella sostiene que el aula puede ser un espacio de reconstrucción de las subjetividades. Un espacio en común, en tanto público, que habilite en cada uno la capacidad de narrarse. Así, un trabajo filosófico permitiría hacer visible la contingencia y la historicidad de la propia identidad. Objetivar la propia cultura para repensarse en ella. Pero claro, esto requiere desarrollar una pedagogía que no se concentre exclusivamente en los saberes sino en la forma de relacionarse con los saberes.

Una educación filosófica que no será, entonces, una educación de la racionalidad. Pero tampoco una educación de la imaginación porque esto constituiría la principal contradicción de una pedagogía emancipatoria. Una pedagogía emancipatoria, de este modo, no podría ser una simple pedagogía del cambio social. La transformación del ordenamiento injusto, cruel y desigualitario de la vida en sociedad está obviamente en su horizonte pero el trabajo suyo no es sobre las estructuras económicas sino un tanto más complejo, por cuanto hemos dicho que su objeto es la elucidación de las significaciones imaginarias sociales que instituyen ese ordenamiento social en que vivimos. Esto es, el mito constituyente de toda sociedad. Una pedagogía emancipatoria sostenida a partir de la hipótesis teórica

⁵ Bertolini, M., (2005), "La educación filosófica para la reconstrucción de las subjetividades. La discusión filosófica como dispositivo propio y apropiado", en CASTORIADIS, Cornelius (1997), *El avance de la insignificancia*, Buenos Aires, Eudeba.

del carácter radical de la imaginación debe suponer que habrá emancipación si puede haber creación de nuevas significaciones imaginarias sociales. En consecuencia, podemos afirmar que una pedagogía emancipatoria podrá sostenerse, justamente, en el reverso de la proposición kantiana: *atrévete a no pensar*. Es en la casi imposible suspensión del pensamiento en donde radica la potencia subversiva de la verdadera creación. Si yo soy y no soy, simultáneamente, quien piensa lo que pienso, es en el límite de esta actividad condicionada por la herencia cultural en donde puede advenir lo nuevo.

La resistencia al neoliberalismo, por todo lo dicho hasta aquí, es la confrontación radical que desde la enseñanza de la filosofía podemos llevar a cabo, nada menos que contra el peso de las significaciones imaginarias sociales heredadas. Esa batalla, entonces, no precisa desarrollar en nuestros estudiantes la capacidad de razonar mejor. No es una mayor ilustración lo que estamos necesitando. Precisa en todo caso de renovadas experiencias pedagógicas que podrían tener como base una educación filosófica que en lugar de educar la razón liberen la potencia de la imaginación. Puesto que lo que tenemos enfrente es la producción de unas significaciones que operan todo el tiempo, de todos los días de nuestras vidas, en el interior de nuestra propia subjetividad. Tal vez por eso es que Castoriadis haya dicho alguna vez, casi al pasar, que es más difícil destruir un mito que un sistema económico.

Referencias bibliográficas

BERTTOLINI, Marisa, "La educación filosófica para la reconstrucción de las subjetividades. La discusión filosófica como dispositivo propio y apropiado" en KOHAN, Walter (comp.) *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes*, Noveduc, Buenos Aires, 2005.

CASTORIADIS, Cornelius, *El avance de la insignificancia*, Eudeba, Buenos Aires, 1997.

CERLETTI, Alejandro, *Repetición, novedad y sujeto en la educación*, Del estante, Buenos Aires, 2008.

KOHAN, Walter (comp.) *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes*, Noveduc, Buenos Aires, 2005.

KOHAN, Walter, *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*, Del Zorzal, Buenos Aires, , 2008

KOHAN, Walter, *Experimentar el pensar, pensar la experiencia*, Noveduc, Buenos Aires, 2005.

KANT, Inmanuel, *¿Qué es la Ilustración?*(1784) en *Filosofía de la historia*, FCE, México, 1978.