

## **L'enseignement de la philosophie au XXIe siècle**

[*Ed.* : Filipe Ceppas & Marcelo Guimarães]

### *TABLE DES MATIÈRES*

p. 3 / Filipe Ceppas; Marcelo Guimarães – *Présentation / Apresentação – Élargir le dialogue et renforcer la lutte pour la présence de la philosophie dans les écoles. Une introduction. / Ampliando o diálogo e reforçando a luta pela presença da filosofia nas escolas. Uma introdução.*

p. 48 / Carolina Ávalos Valdivia – *La defensa de la filosofía en el contexto neoliberal de la educación chilena: contribuciones desde la organización de profesores.*

p. 62 / Didier Moreau – *La « valeur » de l'enseignement de la philosophie en France au XXIème siècle.*

p. 84 / Louise Ferté; Thibaud Trochu – *Un enseignement philosophique qui ne dit pas son nom ? Les professeurs de philosophie dans la formation des enseignants du primaire en France (XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles).*

p. 115 / Pierre-François Moreau; Patrice Vermeren – *Les dernières heures de Victor Cousin et la scène de la révolution philosophique en France.*

p. 140 / Jian Ding; Li Wuzhi; Jiahong Jiang; Patrice Vermeren – *Le statu quo de l'éducation de la philosophie en Chine.*

p. 155 / Renato Nogueira – *A lição de Kwaku Ananse: a perspectiva griot sobre ensinar filosofia.*

p. 174 / Walter Kohan – *O ensino de filosofia na América Latina: paradoxos e errâncias.*

p. 193 / Olga Grau – *La filosofía amenazada y amenazante.*

p. 216 / Samuel D. Rocha – *O Excesso da Educação, a Práxis do Amor.*

p. 227 / Magda Costa Carvalho – *O susto de um mundo sem novidade possível: três imagens para (não) pensar a filosofia.*

p. 245 / Alain Patrick Olivier – *Faut-il enseigner la philosophie de Heidegger ?*

p. 263 / Alejandro Cerletti – *Continuidades y rupturas de la formación filosófica.*

p. 276 / Maximiliano Durán – *Enseñanza y aprendizaje de la filosofía: entre la didáctica aleatoria y dialéctica materialista.*

p. 296 / Hubert Vincent – *Avant la dévolution 2 : forcer à l'essai, forcer à la liberté.*

p. 310 / Gregorio Valera-Villegas – *Acerca del preguntar y el traducir y la enseñanza de la filosofía.*

p. 326 / Irene de Puig – *Filosofía con y para niños y niñas.*

p. 355 / Diego Antonio Pineda R. – *Olimpiadas de Filosofía: el espíritu deportivo y la actividad del filosofar.*

# *Présentation / Apresentação*

**Élargir le dialogue et renforcer la lutte pour la présence de la philosophie dans les écoles. Une introduction.**

**Ampliando o diálogo e reforçando a luta pela presença da filosofia nas escolas. Uma introdução.**

Filipe Ceppas<sup>1</sup>

Marcelo Guimarães<sup>2</sup>



Ce dossier que nous livrons au public avait pour motivation initiale la volonté de dresser un panorama de la situation de l'enseignement de la philosophie au XXIe siècle, dans plusieurs pays, couvrant tous les continents de la planète. Malgré le résultat final plus modeste, loin d'atteindre l'objectif initial<sup>3</sup>, ce dossier constitue un ensemble

---

<sup>1</sup> Professeur à la Faculté d'Éducation et du Programme des cycles supérieurs de Philosophie à l'UFRJ. / Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFRJ.

<sup>2</sup> Professeur au Département de Philosophie de l'Université Unirio. / Professor do Departamento de Filosofia da Unirio.

<sup>3</sup> 42 représentants de 20 pays, repartis sur les 7 continents (Afrique, Amérique du Nord, Amérique du Sud, Antarctique, Asie, Europe, Océanie) ont été invités à participer à ce dossier. Après une longue période d'invitations, d'échanges de courriels, de confirmations et de désistements, nous avons finalement reçu 17 textes, écrits par 21 auteur·e·s de 10 pays (Argentine, Brésil, Chili, Chine, Colombie, Espagne, États-Unis, France, Portugal et Venezuela), situés sur quatre continents (Amérique du Sud, Amérique du Nord, Asie et Europe).

hétérogène et extrêmement significatif des perspectives actuelles sur l'enseignement de la philosophie, raison pour laquelle nous avons décidé de conserver le titre original: *L'enseignement de la philosophie au XXIe siècle*. Dès le départ, nous n'avons pas eu la prétention de dépeindre « la situation » de l'enseignement de la philosophie « dans le monde », mais de promouvoir des lectures diverses et des façons multiples d'aborder le sujet de l'enseignement de la philosophie de nos jours, dans différents pays.

Les attaques récentes et croissantes contre la présence de la philosophie dans les systèmes éducatifs de différentes régions du globe constituent un problème incontournable, allant à l'encontre des recommandations de l'UNESCO d'élargir l'offre de la discipline dans tous les pays et à tous les niveaux de l'enseignement.<sup>4</sup> Motivés dans une large mesure par ce problème initial, nous avons donc invité les auteur·e·s à discuter des conditions et des significations de l'enseignement de la philosophie aux différents niveaux d'enseignement (supérieur, secondaire, primaire, la philosophie avec les enfants et la philosophie en milieu non-institutionnel), en tenant compte des spécificités de chaque pays et de la situation mondiale. Nous comprenons cependant que les analyses historiques, philosophiques et politiques, qu'elles soient nationales ou globales, au sujet de la présence et des conditions et significations de l'enseignement de la philosophie à différents niveaux d'éducation y gagnent beaucoup, comme nous le verrons ci-dessous, lorsqu'elles sont mises en contraste avec d'autres approches relatives aux conceptions, expériences, pratiques et méthodologies.

Ainsi, les invité·e·s ont eu une totale liberté quant au choix du type d'approche du thème, afin de fournir un éventail de perspectives différenciées, ce qui a abouti à un dossier que nous considérons extrêmement riche et ambitieux, capable d'élargir le dialogue et de renforcer la lutte pour la présence de la philosophie dans les écoles. Enfin,

---

<sup>4</sup> Cf. UNESCO, *Philosophy, a school of freedom: teaching philosophy and learning to philosophize; status and prospects* (2007). [La philosophie, une école de liberté : enseigner la philosophie et apprendre à philosopher ; statut et perspectives] Ce document et d'autres portant sur l'enseignement et l'apprentissage de la philosophie produits par l'UNESCO se trouvent sur le site suivant : <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/most-programme/humanities-and-philosophy/publications/#topPage>. Voir aussi le texte d'Irène de Puig dans ce dossier. Sur les niveaux d'éducation, les dénominations varient d'un pays à l'autre. Au Brésil, par exemple, l'*éducation de base* comprend l'école primaire et le collège (du CP à la troisième) et le lycée (d'une durée de 3 ans). Avant l'*éducation de base*, où enfants entrent à 6 ans, il y a l'*éducation de la petite enfance*, composée de garderies (de 0 à 3 ans) et des centres préscolaires (de 4 à 5 ans). En Espagne, par exemple, l'*éducation de base* correspond à peu près à l'*école primaire et au collège* au Brésil. Dans la plupart des pays où la philosophie est enseignée à l'école, elle est généralement travaillée dans l'enseignement secondaire, ce qui correspond à l'*Ensino Médio* brésilien c'est-à-dire le lycée.

nous considérons que l'une des principales caractéristiques de ce dossier réside dans l'engagement des auteur·e·s envers une perspective émancipatrice de l'enseignement de la philosophie.<sup>5</sup> Parler de l'enseignement de la philosophie à l'école dans une perspective émancipatrice implique une série de questions qui traversent tous les textes présentés ici, à commencer par le texte de Carolina Ávalos, « La defensa de la filosofía en el contexto neoliberal de la educación chilena: contribuciones desde la organización de profesores » [*La défense de la philosophie dans le contexte néolibéral de l'éducation chilienne: contributions à partir de l'organisation des enseignants*]. Le Chili a été l'un des premiers pays à adopter une politique orthodoxe de stabilisation économique, dès les années 1970, sous la dictature de Pinochet, avec des coupes dans les dépenses publiques, des restrictions sur l'offre de crédit et des privatisations.<sup>6</sup> Laboratoire des politiques néolibérales, salué pour ses bons indices macroéconomiques, le pays a présenté plusieurs contradictions au cours des dernières décennies, tel que l'endettement croissant des entreprises et des familles, l'aplatissement des salaires, les contrats de travail précaires, la pauvreté et l'accès inégal aux biens et services, parmi eux l'éducation.<sup>7</sup> Les atteintes portées à la philosophie, comme la proposition de retirer la discipline des deux dernières années de l'enseignement secondaire chilien, doivent être évaluées dans ce contexte.

Carolina Ávalos, en présentant et en évaluant le mouvement de résistance des professeurs de philosophie face aux réformes néolibérales de l'éducation chilienne ces dernières années, nous oblige à réfléchir, dans le sillage des problématisations développées par le philosophe franco-algérien Jacques Derrida, aux antinomies de la présence de la philosophie en tant que matière scolaire. Comme le dit Ávalos, la mobilisation de la *Red de Profesores de Filosofía de Chile* [ Réseau de Professeurs de Philosophie du Chili ] (REPROFICH) « ... a non seulement permis une résistance critique à l'éducation néolibérale, mais aussi aux formes hégémoniques de la philosophie elle-même. » Une résistance aux formes hégémoniques des pratiques philosophiques n'est pas du tout évidente. Dans des contextes historiques les plus divers, la défense de

---

<sup>5</sup> Nous tenons à remercier, en particulier, Patrice Vermeren et Walter Kohan, qui nous ont aidés à cet égard, avec des suggestions et des contacts de collègues de différents pays pour la composition de ce dossier.

<sup>6</sup> ROUSSEFF, Dilma V. « La privatisation du secteur électrique au Chili: l'erreur a changé », Economic indicators FEE, v.23, n° 2, 1995, p.110-135.

<sup>7</sup> Voir ZIBAS, Dagmar. « La réforme du lycée au Chili: vitrine pour l'Amérique Latine? », *Cadernos de pesquisa*, n.115, mars 2002. Disponible sur [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742002000100010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100010)

l'enseignement *d'une certaine philosophie*, généralement limitée aux dernières années de lycée, est souvent confondue avec des propositions visant à empêcher, de manière plus ou moins explicite, que les élèves aient accès à des pensées considérées comme « dangereuses »; comme l'indique Derrida, dans un texte cité par l'auteure, sur la réforme du système éducatif français en 1975, par exemple.<sup>8</sup> Si l'on prétend aujourd'hui supprimer la philosophie dans les écoles, ou la diluer, en l'incorporant à des propositions d'études et de pratiques généralistes, en priorisant les contenus curriculaires visant la formation technique et instrumentale, il faut faire attention à « la profonde complexité implicite dans la défense de la philosophie quand ses conditions de possibilité exposent le jeu qu'elle établit avec la politique institutionnelle », affirme Ávalos.

L'auteure nous prévient que les attaques contre l'enseignement de la philosophie partent toujours aussi d'une certaine philosophie, et nous invite à penser, dans le sillage de Derrida, que l'« auto-immunité » de la philosophie est composée d'un jeu complexe de forces contradictoires, impossible de réduire à un consensus: « ... lorsque la contribution de la philosophie à l'éducation est valorisée, à travers des concepts tels que la pensée critique, la réflexion, la formation éthique, ou à travers des technicismes tels que les capacités de réflexion, les outils argumentatifs, la psychologie de la compréhension de soi, etc. , la philosophie se réduit à un outil et donc à un moyen. De cette manière, l'entrée et la ‘contagion’ de la logique néolibérale sont facilitées. » À travers son analyse, Ávalos pose la question du *droit à la philosophie à l'école* comme étant étroitement liée aux disputes autour du sens de la scolarisation et les difficiles relations entre la philosophie, l'État et le droit.

En empruntant un chemin complémentaire, le texte de Didier Moreau, « La ‘valeur’ de l'enseignement de la philosophie en France au XXIe siècle », analyse des arguments nouveaux et anciens qui renseignent à la fois sur les défenses et les rejets, ou les perspectives de dilution de la philosophie en tant que matière scolaire en France. Le

---

<sup>8</sup> Cette perspective de tutelle est une constante dans la tradition française, comme en témoignent d'autres textes de ce dossier : de Didier Moreau, de Louise Ferté & Thibaud Trochu, et de Pierre-François Moreau & Patrice Vermeren. Les trois textes abordent de différentes manières les orientations historiques qui ont présidé à la politique officielle de l'enseignement de la philosophie en France, sous l'égide notamment de Victor Cousin. La question de la tutelle de l'État est, en outre, une question inhérente à l'institutionnalisation moderne de l'éducation et à l'enseignement de la philosophie, où qu'elle se trouve. Déjà Kant, dans la « Doctrine transcendantale de la Méthode », dernière session de la *Critique de la Raison Pure*, défendait la liberté de l'enseignement de la philosophie contre le désir de l'État de « mettre la jeunesse sous tutelle. »

texte de Moreau dialogue avec le texte d'Ávalos également autour de la question des relations entre la philosophie, l'État et le droit, en attirant l'attention, avec Georges Canguilhem et Eugène Dupréel, sur l'importance du concept de *justice* dans la formulation d'une conception émancipatrice et *métamorphique* de la philosophie et de sa nature formatrice.

Selon Moreau, il y a aujourd'hui un déplacement par rapport aux points consensuels des débats qui existaient auparavant autour de la discipline; un déplacement vers la notion de « valeur » d'une éducation philosophique, « au sein d'un système libéral d'offre de formations capitalisables par les concernés. » Ainsi, poursuit l'auteur, « les effets de ce déplacement, tels qu'on les découvre par exemple dans les 'Nouveaux programmes du lycée' en France, dans la réforme du ministre Blanquer (2019), tendent bien à 'valoriser' un enseignement de la philosophie, en le rendant moins coûteux budgétairement et en l'intégrant à une 'formation générale' à laquelle il apporterait une plus-value qualitative appréciable. » S'opposant à un tel scénario, l'auteur analyse des aspects de la perspective philosophique de Canguilhem, au XXe siècle, qui entrent en conflit avec la tradition de l'enseignement de la philosophie en France, établie par Victor Cousin au XIXe siècle, comme une forme de « une morale éclectique, orientée vers l'obéissance à l'institution » et en dernière instance, l'obéissance à l'État. Contre cette tradition transcendante et adaptative, Canguilhem indiquait le chemin de la recherche d'une pratique de l'enseignement de la philosophie libératrice, à partir d'une éthique en tant que théorie de la valeur. En ce sens, Moreau mobilise la perspective d'une pratique de l'enseignement philosophique en tant que *métamorphose*, inspirée des stoïciens et des philosophies de Pierre Hadot et de Michel Foucault : une construction de soi-même, « non comme un enrichissement d'on ne sait quelle instance subjective originale », mais plutôt comme un « processus de subjectivation », à la rencontre de la conception émancipatrice de l'enseignement de la philosophie défendue par Canguilhem, contre la tendance à « dissoudre la dimension radicalement critique de la philosophie dans le *medium* plus acceptable d'une 'culture générale' », comme le préconisent les réformes éducatives actuelles.

L'histoire de l'enseignement de la philosophie en France est un point de référence fondamental dans une analyse comparative de la situation de l'enseignement de la

philosophie dans d'autres pays, tout d'abord du fait du rôle stratégique du système éducatif français dans la construction de son régime républicain, fruit d'un processus révolutionnaire qui a non seulement un impact radical sur les pays européens et d'outre-mer, mais qui sert jusqu'à ce jour d'inspiration pour les luttes et les politiques à travers le monde. Dans le sillage de cette influence, renforcée par le colonialisme aux XIXe et XXe siècles, l'institutionnalisation de l'enseignement de la philosophie dans les systèmes éducatifs des pays les plus divers, aussi différents que soient leurs formats par rapport au système français, devient inséparable des vicissitudes des valeurs comme la liberté, la citoyenneté, le progrès, la formation morale, etc., dans les pratiques éducatives et dans les discours politico-idéologiques qui les informent. En ce sens, le texte de Louise Ferté et Thibaud Trochu, « Un enseignement philosophique qui ne dit pas son nom ? Les professeurs de philosophie dans la formation des enseignants du primaire en France (XIXe et XXe siècles) », constitue une contribution extrêmement précieuse.

Ferté et Trochu présentent en détail le scénario de la validité des principes politico-philosophiques qui président à la fonction adaptative et docilisante attribuée par l'État à l'enseignement de la philosophie, notamment à l'égard des Écoles Normales. Celles-ci, depuis l'époque napoléonienne, responsables de la formation des instituteurs, c'est-à-dire les professeurs de l'éducation des enfants de 6 à 13 ans. Pour les enfants de la bourgeoisie, destinés aux cours universitaires, l'enseignement secondaire « présente tout un programme d'humanités classiques, dont l'étude du latin et du grec ancien, considérés comme des 'matières nobles', qui sont absents de l'ordre primaire et que l'étude de la philosophie vient parachever. » Ferté et Trochu nous montrent cependant comment certaines conceptions philosophiques ont fonctionné (de 1830 jusqu'au milieu du XXe siècle) dans les politiques et programmes destinés aux professeurs des instituteurs, dans le but de proposer des lignes directrices pour la formation du « peuple », des « adolescents destinés à devenir les futurs travailleurs manuels. » Pour ceux-ci, les « études primaires » couvraient les « connaissances de base », telles que « lecture et écriture, calcul élémentaire, notions en histoire, en géographie et en sciences, avec, comme parachèvement, une instruction morale et civique à tonalité patriotique. »

Le texte de Ferté et Trochu nous emmène dans le long processus des (in)définitions du rôle de la philosophie dans la formation des enseignants du primaire,

de 1830 à 1989, date à laquelle le système éducatif français actuel se consolide. Parmi les multiples aspects de cette histoire, le rôle de la philosophie est mis en évidence, dans des moments significatifs de transformations dans le contexte de la formation des instituteurs, (1) que ce soit comme un fondement de conceptions étatiques déterminées de la formation morale et politique du peuple, comme au XIXe siècle; (2) ou comme un renforcement dans le fondement des conceptions scientifiques de l'éducation, surtout lorsque la grande influence exercée par la sociologie dans le système éducatif, au début du XXe siècle, et dans la constitution de la *psychopédagogie* comme perspective hégémonique de la pratique pédagogique, après la seconde guerre à l'échelle mondiale. Comme l'analysent les auteurs, ces éléments historiques sont cruciaux pour l'évaluation du rôle de la philosophie dans la formation des enseignants aujourd'hui: « nous nous posons, même si les termes ont parfois disparu, la question de notre identité : psychopédagogue, enseignant de philosophie hors-cadre, philosophe de l'éducation, enseignant du supérieur, ou encore représentant (et défenseur ?) des sciences humaines et sociales au sein de la formation ? »

En plus de nous aider à évaluer le présent à partir des pratiques et des cadres théoriques de l'enseignement associés à la tradition philosophique française, avec la trajectoire de Victor Cousin comme centre gravitationnel, le texte de Pierre-François Moreau & Patrice Vermeren, « Les dernières heures de Victor Cousin et la scène de la révolution philosophique en France », attire notre attention sur deux niveaux relatifs à la question de la méthode. Le premier concerne la méthode originale des auteurs, lorsqu'ils identifient dans les cas des décès des philosophes un point d'ancrage pour une réévaluation d'un certain héritage dans le cadre de l'enseignement de la philosophie en France. Les répercussions de la mort de Victor Cousin, le 14 janvier 1867, servent de fil conducteur à la démonstration de la construction du modèle cousinien de l'enseignement de la philosophie lié aux événements paradigmatisques de la mort de Socrate, Descartes et Kant. Le deuxième niveau réside dans le sens que Cousin extrait de ces morts: l'éclectisme s'identifie moins au contenu doctrinal de ces trois icônes révolutionnaires de l'histoire de la philosophie qu'à la rupture méthodologique qu'elles incarnent.

En attirant l'attention sur l'un des aspects qui aident à comprendre la force du cousinisme, la recherche d'un *juste milieu* entre conservateurs-catholiques et les héritiers

des idéologues ou des matérialistes, le texte de Moreau et Vermeren formule une analyse éclairante des parallélismes entre le jeu politique post-révolutionnaire et l'éclectisme qui préside à l'institutionnalisation de l'enseignement de la philosophie en France, un « équilibre des forces » qui sera détruit par la révolution de 1848 -celle-ci marqua la première « mort » du cousinisme. La seconde mort coïncide avec celle de Cousin lui-même: « 1867 marque donc, en plus de la disparition physique du maître celle de la symbolique de son école. » Enfin, une troisième « mort »: le cousinisme succombe, pendant le Second Empire, face aux nouvelles perspectives adoptées dans le cadre des politiques éducatives: le positivisme, la sociologie, le pédagogisme (aspect analysé en détail dans l'article de Ferté et Trochu, en ce qui concerne les lignes directrices de la formation des professeurs à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et au début du XX<sup>e</sup>). Trois morts, trois dimensions interconnectées qui marquent le jeu de l'institutionnalisation de la philosophie (attestant l'analyse actuelle): le jeu politique; la force de la doctrine incarnée par le maître; et les affrontements entre doctrines philosophiques et champs disciplinaires concurrents dans la définition des processus d'institutionnalisation de l'enseignement.

Mais les auteurs nous montrent aussi que le spectre de Cousin continue à se situer autour de l'enseignement de la philosophie, au-delà de ces dimensions incarnées historiquement, mais déjà décédées dans le corps, dans l'âme et dans la doctrine du philosophe: « Et pourtant … il y a bien quelque chose de lui qui ne meurt pas : la façon française de philosopher, et les exercices et institutions qui l'accompagnent », affirment les auteurs. Dans la manière de philosopher: « … devenir un philosophe en France au XX<sup>e</sup> et au XXI<sup>e</sup> siècle, ce fut d'abord, c'est encore faire de l'histoire de la philosophie – et c'est traiter ce matériau historique par une appropriation (dans le pire des cas : une rhétorique) qui le transforme en l'équivalent d'une réflexion personnelle. » En ce qui concerne les exercices et les institutions: « les exercices (l'explication de textes, la dissertation, la grande leçon) » et les « instances de contrôle », les « déclarations d'indépendance », etc.

Le texte de Jian Ding, Wuzhi Li et Jiahong Jiang, « *Le statu quo* de l'éducation de la philosophie en Chine », en présentant la situation de la philosophie en Chine au XXI<sup>e</sup> siècle, établit des contrepoints extrêmement riches face au scénario mondial, à la fois en ce qui concerne les relations entre la philosophie et l'État, ainsi que les concepts de la philosophie et son enseignement. Quant à la question stratégique pour l'État,

l'enseignement de la philosophie dans le pays, selon les auteurs, reflète un long processus historique multiforme d'entrelacements politiques, théoriques et culturels, qui converge actuellement vers l'objectif plus grand, celui de « renforcer la puissance économique de la Chine, tout en fortifiant sa créativité culturelle, sa cohésion nationale et son influence sur le monde. » Si d'une part, cette devise, qui vient s'ajouter au renforcement de l'éducation morale prédominante dans l'éducation de base du pays, semble rapprocher l'enseignement de la philosophie en Chine de la perspective adaptative des politiques éducatives adoptées par les États occidentaux modernes, et illustrées par le cas français abordé dans les premiers articles de ce dossier, d'autres aspects semblent la différencier. À commencer par le contexte très spécifique de l'horizon théorique de la philosophie en Chine, dans lequel dialoguent plusieurs traditions occidentales et chinoises, ayant pour « guide » une perspective marxiste-léniniste avec leurs propres caractéristiques, se traduisant de manière claire, en conceptions et principes de l'enseignement d'une philosophie qui valorise apparemment la liberté de pensée, ainsi que des perspectives critiques et stimulantes pour la croissance personnelle et collective.

Si d'une part, en Chine, « la fonction des écoles (surtout les universités) n'est pas seulement de conserver et transmettre les connaissances, mais aussi de former des personnes capables de mener leur nation vers l'avenir », d' « édifier le socialisme à caractéristiques chinoises », l'éducation philosophique générale et spécialisée, sont également axées sur la « créativité culturelle », « l'innovation de la culture » et le débat politico-idéologique. Il convient également de souligner la grande ouverture de la finalité plus large récemment assumée par le discours officiel sur l'enseignement de la philosophie dans le pays, qui est « s'instruire pour être humain. » Et enfin, il faut souligner dans ce contexte le poids de la multiplicité des traditions de la pensée chinoise évoquées par les auteurs, des plus classiques et anciens aux plus récents: les Cent écoles de la pensée, les études classiques de Han, la métaphysique de Sui-Tang, le confucianisme, le bouddhisme, le taoïsme, le néo-confucianisme de Song-Ming, le monisme, le logicisme, le légalisme, le Yin et Yang, l'agrarisme, le syncrétisme et le stratégisme. Ainsi, dès l'école maternelle, « les jeunes enfants doivent réciter les textes classiques de la culture traditionnelle, tels que *San Zi Jin*, *Di Zi Gui*, etc. résumés de la pensée confucéenne, qui

abordent principalement l'éthique et la philosophie morale » et qui « expriment des valeurs essentielles dans la culture chinoise. »

Selon Jian Ding, Wuzhi Li et Jiahong Jiang, l'enseignement philosophique spécialisé, réalisé au niveau universitaire en Chine a pour objectif principal le développement de la capacité analytique de l'étudiant, comprenant plusieurs aspects allant de la conceptualisation à l'application de la réflexion des problèmes et des aspects pratiques et complexes de la vie. Une citation des plus récentes *normes nationales de qualité de l'enseignement pour les spécialités de la philosophie de premier cycle* clarifie: « les spécialités de la philosophie forment des talents innovants et créatifs, capables de comprendre et d'analyser les problèmes théoriques et réels, de bien communiquer avec les autres, qui possèdent des connaissances fondamentales solides en philosophie, des qualités en sciences humaines et naturelles, un fort sens des responsabilités sociales, un vaste horizon international. » Il convient de souligner dans ce texte la vision que les auteurs apportent quant à cet horizon de formation contraire à la formation d'une élite de philosophes et de penseurs: « Au sens strict, les philosophes et les penseurs ne sont jamais formés dans les écoles. Ils sont des créatures de l'époque où ils vivent, qui surgissent dans le processus de développement social. Il n'est pas possible, ni nécessaire, de former des philosophes ou des penseurs dans l'université. Ce que l'enseignement spécialisé de la philosophie peut faire n'est que d'améliorer la capacité de réflexion et la capacité de rédaction des étudiants, en mettant l'accent sur la lecture de documents et l'apprentissage de connaissances, afin de leur faire maîtriser les résultats de la civilisation humaine. » D'où les importants avertissements selon lesquels en Chine, la philosophie spécialisée ne cherche pas, contrairement à l'Occident où cela est souvent le cas, la distinction par l'originalité et la rigueur, elle n'est pas incompatible avec une compréhension matérialiste et populaire de la formation humaine.

Amenant la pensée à d'autres continents, des peuples africains et de la diaspora, « A lição de Kwaku Ananse: a perspectiva griot sobre ensinar filosofia » [*La leçon de Kwaku Ananse: la perspective du griot sur l'enseignement de la philosophie*], de Renato Nogueira, nous présente l'importance des récits et l'activité de narration non seulement pour la pensée et la philosophie, mais également pour que nous devenions humains. Par une immersion dans les conceptions du griot, sa notion de xénophilie et les perspectives élargies du

cosmopolitisme et de la *cosmo-perception*, montrent la valeur des histoires racontées pour notre formation, articulant des concepts et des histoires d'auteur·e·s varié·e·s, tels que Oyeronke Oyewumi, Cheikh Anta Diop, Hampaté Bâ, Sotigui Kouyaté, entre autres. La condition de griot rassemble une série d'activités, de fonctions et de travaux avec différents matériaux, avec ce qui constitue un territoire d'activité philosophique, mais aussi historique, généalogique, narrative, interprétative, diplomatique, au sein de différentes sphères de l'exercice de la parole. Si ce qui nous rend humains est notre capacité à raconter des histoires, la société et le monde commun se maintiennent uniquement ou principalement comme un effet des récits qui circulent. L'histoire d'Ananse montre que toute la sagesse du monde ne peut pas être recueillie dans un seul pot, de sorte que la vie philosophique doit devenir une vie de marcheur, avec la reconnaissance des connaissances venant d'autres endroits et d'autres marches. Une philosophe est une personne qui ne se maintient jamais dans un seul monde, raconter une histoire, c'est se placer dans le monde avec tous les sens et la pensée.

Liée à la pratique du griot, la philosophie est narrative, assumant la xénophilie et le cosmopolitisme qui s'ouvrent à l'autre et conduisent même, au-delà du privilège de la vision, à la constitution de divers *cosmo-sens* et *cosmo-perceptions*. La *xénophilie* comprend un ensemble de pratiques: l'hospitalité, le goût de l'interlocution avec les étrangers, le désir de connaître des coutumes étrangères, etc., qui désigne le cosmopolitisme comme l'horizon du voyage du griot. C'est une façon d'entrer en relation avec le monde qui permet d'embrasser ce qui vient de l'extérieur sans craindre que l'augmentation du répertoire fasse taire la voix native, conduisant à la reconnaissance que les voix sont toujours multiples. Construit comme une perspective afro, l'enseignement de la philosophie invite les étudiants à cultiver les trois organes-clés de la philosophie: le cœur de colombe, comme siège de la pensée et des émotions; la peau d'alligator, comme organe solaire irradiant et d'interaction tactile avec la réalité, organe superficiel et profond; et l'estomac de l'autruche, comme sagesse d'une bonne digestion et le goût du contact avec l'autre. Des chemins sont indiqués pour l'enseignement de la philosophie sans qu'elle succombe au danger de nourrir le rêve d'une communauté sans étrangers, selon les mots d'Achille Mbembe.

L'art de la philosophie en Amérique latine, tel qu'abordé par Walter Kohan, dans « O ensino de filosofia na América Latina: paradoxos e errâncias » [*L'enseignement de la philosophie en Amérique latine: paradoxes et errances*], présente d'autres spécificités à prendre en compte dans le scénario de l'enseignement de la philosophie au XXIe siècle. Kohan part d'une définition déridienne de l'enseignement de la philosophie et de la philosophie elle-même comme étant une activité et un savoir paradoxaux, pour démontrer à l'aide du concept de mode de vie philosophique via Socrate et Foucault, la nature errante et enfantine en Amérique latine de la philosophie incarnée dans les figures de Simón Rodríguez et Paulo Freire. En présentant ces spécificités latino-américaines à partir de Socrate, qui serait le plus grand mécène occidental de la philosophie et des paradoxes de sa transmission, Kohan évite d'aborder les spécificités locales de l'exercice de l'enseignement de la philosophie comme une confrontation entre des formes de penser éventuellement distinctes et irréconciliables, adoptant plutôt la perspective d'affinités paradoxales.

En ce sens, le concept d'« erreur », si cher à Simón Rodríguez, dont la devise était « nous inventons ou nous nous trompons », transite entre un sens commun, l'*équivoque*, et un concept réinventé par le « Socrate de Caracas », fondamental dans la trajectoire de Freire, le « Socrate du Pernambouc »: l'*errance*, le voyage, le vagabondage. Ce concept est lié au concept d'enfance, de multiples manières. L'éducation vécue par Rodríguez, aux XVIIIe et XIXe siècles, comme chemin fondamental de « l'invention » de la république dans les pays encore naissants d'Amérique latine, exige une autre école: « Il est fondamental afin d'inventer une république que les écoles soient hospitalières et que personne ne soit exclu », dit Kohan. « Pour cela, elle doit faire de la place pour que les nouveaux arrivants se sentent chez eux: ouvrir les portes de l'école et ne pas les traiter comme d'autres personnes de savoir mais plutôt comme des compagnons de route en quête de savoir; par conséquent, les professeurs inventeurs partent en voyage avec ceux qui ont été exclus de l'école et du savoir. Eduquer est un voyage collectif et commun. » De même Freire, un autre philosophe errant du XXe siècle de ce continent pas si jeune, réinvente le défi d'un projet éducatif hospitalier, qui doit marcher avec les sans-terre, les chômeurs, les lésés, les sans-abris, les sans-écoles, les sans-hôpitaux.

Cela semble donc être à Kohan, la spécificité la plus précieuse de la philosophie et de son enseignement, encore aujourd’hui, en Amérique latine, en tant qu’une réactivation du geste socratique en dialogue avec la *polis*: réinventer l’errance sans fin de la philosophie comme mode de vie; une philosophie qui dépend, essentiellement, de ce qu’elle n’est pas; qui dépend de ceux qui ne participent apparemment pas, tout du moins pas immédiatement, à sa dynamique paradoxale; un geste, une action qui répond à l’exigence paradoxale de la philosophie qui, pour être enseignée, afin d’avoir un sens au-delà d’elle-même, doit être ce qu’elle n’est pas sans cesser d’être elle-même; une « philosophie fille », « une puissance curieuse, inquiète, impertinente, osée, sans préjugé et irrévérencieuse pour habiter le monde. »

Le texte d’Olga Grau, « La filosofia amenazada y amenazante » [*La philosophie menacée et menaçante*], aborde les ouvertures de la philosophie proportionnées par l’expérience de son enseignement dans les écoles: la question, le sens commun, la philosophie avec les enfants ainsi que le féminisme sont les domaines abordés. La philosophie a vécu sous des menaces de différents ordres, que ce soit son exclusion des espaces éducatifs, ou la réduction de son contenu, ou sa réduction à des objectifs transversaux, ou à une formation citoyenne réduite à une « modalité fonctionnelle pragmatique. » Les figures de sa dévaluation, son expulsion, sa réduction et son mépris sont multiples. Cela montre que la philosophie a un potentiel menaçant pour les systèmes qui ressentent le besoin d’affaiblir l’espace d’une pensée questionnante, interrogeant ses principes, pour maintenir sa stabilité. Le texte d’Olga Grau part de l’enquête sur la première accusation dirigée contre Socrate, celle de corrompre la jeunesse. Avec Badiou, l’auteure voit un sens positif dans l’étymologie du mot, qui indique une action collective pour faire voler en éclats. De cette manière, elle affirme l’action du philosophe à travers des questions, telles que l’analyse et l’investigation des parties de la pensée et du langage qui soutiennent nos vies. La rupture des schémas précédents signifie que chaque époque effectue une sorte de règlement de compte avec son passé. À cette perspective s’ajoute la prise en compte du sens commun, menée par le philosophe chilien Humberto Giannini, qui pratique la philosophie au milieu de la vie de chacun, constituant une expérience commune qui laisse la place aux douleurs et aux joies partagées, à l’inattendu

et au rire, avec des conséquences sur la manière de pratiquer l'enseignement de la philosophie et la création d'un sentiment de solidarité.

C'est pourquoi la philosophie peut être pensée – et pratiquée – comme une ouverture, et ce caractère se trouve dans les expériences de la philosophie pour les enfants et dans l'émergence du féminisme. Ce sont deux façons de faire parler d'autres voix conjointement avec la philosophie. L'ouverture à la pensée enfantine et l'ouverture à la pensée féministe interpellent la philosophie sur deux points qui ont été quelque peu réduits au silence tout au long de son histoire. L'homme adulte considéré comme étant le genre capable de s'élever jusqu'à atteindre la conscience de soi a fait taire d'autres voix qui exigent aujourd'hui que leurs perspectives soient prises en compte, face à la tâche de réévaluation des significations et des signifiants de l'ordre symbolique qui rétrécit la vie, en élargissant ses horizons.

Le texte de Magda Costa, « O susto de um mundo sem novidade possível: três imagens para (não) pensar a filosofia » [*L'effroi d'un monde sans nouveauté possible : trois images pour (ne pas) penser la philosophie*] expérimente la fécondité des images, comme des existences situées entre la chose et la représentation, pour remettre en question la philosophie dans sa relation avec le monde, avec elle-même et avec l'enseignement. En passant par des possibilités ouvertes par Henry Bergson sur le caractère philosophique des images, il nous permet d'entrevoir un langage qui va au-delà de la simple représentation, en découvrant un espace d'espoir et de suggestion pour la pensée et la pratique de l'enseignement. Le soin de ne pas imposer à la spéulation les tendances analytiques qui servent à l'action est articulé en faisant attention à l'imprévisibilité et à la nouveauté, une marque de vie de cette pensée qui oscille sans interruption entre l'utilité et la mémoire comme une effervescence de souvenirs-images et d'idées. D'où l'émergence de questions qui font agir un pouvoir de négation du déjà-dit, du déjà-su et du déjà-représenté, qui libère des forces disruptives au sein desquelles le professeur de philosophie peut exercer sa fonction. Dans cette dynamique entre images et sens, des expériences philosophiques peuvent se produire indiquant une façon de comprendre leur enseignement comme étant capable de surmonter les formes d'insécurité, de substitution et de conformation présentes dans les figures analysées dans le texte, de l'étudiant incertain, du géographe des traités et du prêt-à-porter. Le texte indique une

certaine continuité entre l'ouverture à d'autres voix recherchée par le texte d'Olga Grau et l'affirmation véhemente de l'excès d'éducation, trouvée dans le texte suivant, de Samuel Rocha.

Il y a quelque chose d'énorme en jeu. On ne marche pas sur une flaque d'eau comme on plonge dans la mer profonde, on ne descend pas d'une échelle comme on saute d'une falaise. Le texte de Samuel Rocha, « O excesso da educação, a praxis do amor » [*L'excès de l'éducation, la praxis de l'amour*], prend des mesures qui assument le risque d'aller au-delà, comme un saut, dans les mouvements et les déplacements proposés pour la pensée dans la philosophie et l'éducation. Le chemin pour voir le mouvement de l'éducation comme une danse de l'excès dépasse un sens commun sur la philosophie qui, dans sa recherche de clarté du sens à travers les analyses, les distinctions et les objections ferait perdre le pouvoir de l'affirmation philosophique qui est préservée dans les actes primordiaux comme chanter et raconter des histoires. En supposant une philosophie qui trouve dans la mélodie l'autorité devant laquelle elle se reconnaît, le texte en tant que chanson, effectue deux mouvements qui se croisent : celui de l'excès de l'éducation et celui de la *praxis* de l'amour. Dans la succession et l'intersection de ces mouvements, il montre qu'ils sont des affirmations liées et co-dépendantes: si l'éducation cache l'amour, la *praxis* révèle l'excès, l'amour révèle l'éducation.

En opérant une réduction phénoménologique, l'éducation est considérée comme un phénomène saturé, une apparence qui apparaît en excès, un phénomène excessif. Elle ne se contient pas dans les formes, les architectures, les institutions, les plans, les méthodes, les discours codés, elle ne peut pas être remplacée par eux. L'éducation se produit de manière excessive et se révèle comme un phénomène saturé en conscience, temps, espace, mort et vie. A l'école ou n'importe où, ce qui nous guide vers ce phénomène, c'est l'amour, consommé dans une *praxis* comprise dans sa nature érotique comme une pauvreté fondamentale face au besoin d'incarnation et converti en un appel ontologique exigeant, une vocation qui touche et fait des sons lors de l'éveil. La gravité résultant de cette exigence, qui se rapporte à l'excès d'éducation et à la *praxis* de l'amour, fait en sorte que l'analogie et l'allégorie soient élues comme des moyens de dépasser les limites du mot dans une approche phénoménologique conventionnelle. La *praxis* de la pauvreté de l'amour constitue son foyer comme celui qui lave chaque jour sa maison pour

être en mesure de l'habiter. Les murs de l'école ne contiennent pas l'éducation, parce que la maison n'est pas encore un foyer, si elle n'est pas constituée dans la *praxis* de l'amour. L'acte d'aimer est donc caché dans l'excès de l'éducation: là où elle apparaît en excès il y a une relation entre l'amant et l'être aimé. La saturation n'est pas seulement un mode du phénomène, mais elle révèle en soi la réalité de l'apparence qui est offerte dans l'amour, qui chante la chanson primordiale de l'être. Cette chanson constitue un discours qui se détache des normes, des prescriptions, des procédures et des preuves pour, comme une affirmation philosophique, entendre la muse qui chante et peut-être chante avec elle: comme une élégie née d'un deuil de l'éducation qui permet que l'imprudence de la chanter soit de la passion et de l'audace.

Le texte d'Alain-Patrick Olivier, « Faut-il enseigner la philosophie de Heidegger? », tout comme le texte de Magda Costa, explore aujourd'hui le sens des idées d'un philosophe contemporain pour l'enseignement actuel de la philosophie. Cette fois, il s'agit d'une approche critique, qui réévalue les limites de la philosophie de Martin Heidegger dans le domaine de la philosophie et de son enseignement, développant une lecture combative au sujet de ce penseur, avec le soutien de la Théorie Critique d'Adorno. L'approximation intéressante entre les textes de Costa et d'Olivier saute immédiatement aux yeux : aussi bien dans Bergson comme dans la critique adornienne de Heidegger, se distinguent (1) le rôle de la philosophie « dans un monde sans nouveauté possible » (ou, en termes adornien, un monde assailli par la barbarie) et (2) la question de la critique à la tradition ontologique des philosophies de l'être. Cependant, la critique adornienne de la philosophie heideggerienne suit un chemin différent de celui adopté par Bergson, qui met l'accent sur la création. Adorno n'abandonne pas, par exemple, l'analyse critique de la tradition d'une rationalité qui exclut, de manière souveraine et destructrice, les données immédiates et le flux indifférencié de la vie, comme une partie essentielle de la compréhension des tensions qui constituent la situation de la philosophie dans la contemporanéité.<sup>9</sup>

À un premier niveau, la question s'il faut ou non enseigner la philosophie de Heidegger reçoit aujourd'hui une réponse simple dans le texte d'Olivier: cela n'a aucun

---

<sup>9</sup> Cf. Adorno, Theodor. Dialectique négative, Rio de Janeiro; Zahar, 2009, p.15. Voir, aussi, la comparaison qu'Adorno établit entre les philosophies de Heidegger et de Bergson, pages 66 et 67.

sens de refuser ou de vouloir censurer un tel enseignement. Les cours et textes qu'Adorno a consacrés à Heidegger (en particulier le cours enseigné à l'Université de Francfort en 1960-1961, publié sous le titre *Ontologie und Dialektik*) témoigneraient de l'importance d'une telle œuvre. Le choix de la question comme titre dans le texte d'Olivier, suggère donc une provocation qui nous oblige à considérer la dimension politique, institutionnelle et académique d'une philosophie comme celle de Heidegger, accusée d'association politico-idéologique avec le mouvement national-socialiste. Selon Olivier, il faut être capable de « se positionner d'une manière critique par rapport à la philosophie de Heidegger », une critique qui « ne saurait dissocier la philosophie 'pure' et la question politique. » En ce sens, « la question de l'être ne saurait être détachée non seulement des implications politiques, mais également des structures d'enseignement, et singulièrement des structures d'enseignement universitaire et d'enseignement philosophique, et de la réflexion sur ces structures comme constituant une dimension de la critique et de l'interprétation. »

Olivier cherche à démontrer pourquoi « la philosophie de Heidegger, la philosophie de l'être est fondamentalement –dans son apolitisme même, dans son projet apparemment neutre d'une 'ontologie fondamentale'– une philosophie politique. » Une philosophie politique dans la propre « dissimulation de ses implications politiques. » En prenant en considération la dimension ontique comme inessentielle pour la pensée, par exemple, la philosophie heideggerienne serait l'otage du divorce général entre les structures académiques de l'enseignement de la philosophie et « la critique menée, à l'époque des Lumières françaises, par les 'gens de lettres', avant l'institutionnalisation de la philosophie dans les institutions d'enseignement au dix-neuvième siècle. » La philosophie de Heidegger serait, comme le philosophe allemand lui-même l'admettra, un projet radicalement contre-Aufklärung. Olivier cherche également à démontrer, sur les traces d'Adorno, que la philosophie heideggerienne renonce à tout critère de vérité pertinent, ce qui aboutit à une sorte de réflexion mystifiante, arbitraire et autoritaire, donc en plus de l'idéologie nationale-socialiste; une philosophie sous « forme de poésie » plus proche du « kitsch paysan » que de l'art.

En explorant enfin un texte de Heidegger apparemment « apolitique » (« La doctrine platonique de la vérité »), où le philosophe allemand analyse le mythe de la

caverne de Platon, Olivier cherche à démontrer comment ce texte de philosophie « pure », dont le thème est un problème philosophique classique et extrêmement influent dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement de la philosophie, n'échappe pas aux graves problèmes politico-idéologiques indiqués ci-dessus. Outre l'approbation ou non avec l'analyse proposée sur l'œuvre de Heidegger, l'exercice critique réalisé par Olivier, dans le sillage des analyses d'Adorno, nous invite à penser dans le cadre de l'institution philosophique et de l'enseignement de la philosophie de nos jours, la dimension politique constitutive de tout discours philosophique comme un aspect fondamental des idées sur le « plan transcendental » — c'est-à-dire, au plan de sa propre (in)cohérence conceptuelle — et « pas sur le plan purement politique des prises de parti effectives » d'un auteur.

Alejandro Cerletti, dans son texte « Continuidades y rupturas de la formación filosófica » [*Continuités et ruptures de la formation philosophique*], se tourne vers un thème qui lui est habituel, c'est-à-dire une didactique philosophique considérée comme une pensée qui conceptualise le cours philosophique, la situation de l'enseignement/apprentissage, un espace partagé dans lequel la philosophie se déroule, arrivant ainsi à penser l'« avoir lieu » propre à l'enseignant dans sa relation avec les étudiants, un avoir un lieu partagé. Cerletti constate que la didactique de la philosophie s'est consacrée principalement à aborder l'enseignement et la formation des professeurs, le deuxième point étant le plus développé dans les textes de l'auteur, couvrant des sujets allant de la formation initiale des élèves incorporée dans leur pratique d'enseignement à la virtualité de la problématisation des suppositions et des différents aspects qui impliquent la rencontre qui peut avoir lieu - ou non – lors d'un cours de philosophie. En s'écartant du naturel des attitudes éducatives et enseignantes, l'auteur propose que le professeur se charge de clarifier les concepts et les images qui permettent de prendre des décisions lors de sa pratique, située dans un domaine de tensions entre les exigences de l'institutionnalité et la possibilité d'irruption de l'imprévisible qui serait permis par la possibilité d'une rencontre philosophique entre les enseignants et les étudiants.

Mais que peut-on faire pour que quelque chose se produise? Que quelque chose se passe au nom de la philosophie implique de penser et faire ensemble: le sujet collectif se forme au cours de son action performative, chaque fois dans un lieu imprévisible entre les sens du sujet assujetti et du sujet qui décide. La dimension du hasard dans une

communauté de travail partagée conduit à des parcours d'apprentissage uniques. En affirmant un principe anarchique, on passe de l'*arkhè* fondatrice et rigide de la planification, cédant la place à l'action didactique qui met sur la table et en jeu, accessible à tous, le matériel de l'expérience dans laquelle on travaille et à partir de laquelle on apprend comme des musiciens dans une *jam session*, dans une promenade entre les structures et l'improvisation.

Maximiliano Durán, dans son texte « *Enseñanza y aprendizaje de la filosofía: entre la didáctica aleatoria y dialéctica materialista* » [*Enseignement et apprentissage de la philosophie : entre didactique aléatoire et dialectique matérialiste*], analyse en quoi consiste la relation enseignant-élève, comment cette relation est considérée dans une didactique aléatoire et la fonction qu'elle remplit dans le cadre de l'apparition d'une nouveauté. Il commence par une présentation de la didactique aléatoire proposée par Alejandro Cerletti: un enseignement philosophique de la philosophie est possible dans la mesure où la relation entre l'enseignement et l'apprentissage est une expression dialectique. Ainsi, la relation dialectique est un élément central, dans la didactique aléatoire, pour que l'enseignement philosophique de la philosophie ait lieu. Mais de quelle dialectique s'agit-il ? La réponse est recherchée dans la manière dont Alain Badiou met en relation le concept de dialectique matérialiste avec celle de Hegel, pensant d'une nouvelle manière le concept de négativité. Rejetant le principe selon lequel la négation est une source exclusive de transformation, il situe dans l'événement l'apparition d'une nouveauté qui est l'affirmation d'une nouvelle possibilité où la subjectivité peut émerger, apportant le changement et toutes sortes de négations.

Par conséquent, Durán réalise l'analyse de la relation proposée à la lumière de l'apparition d'une nouveauté. Il prend comme références deux cas historiques: l'école populaire de Chuquisaca et le processus révolutionnaire latino-américain du XIX<sup>e</sup> siècle. La condition d'égalité génère une interruption des places traditionnelles de l'enseignant et de l'étudiant et ouvre l'espace pour la nouvelle figure du sujet collectif dans le processus de l'enseignement et de l'apprentissage, dans lequel le monde et les personnes impliquées s'ouvrent également au changement. À la suite de l'analyse, on soutient que la dialectique enseignant-élève, dans le cadre d'une didactique aléatoire, est un élément-clé au moment

de la réflexion sur l'apparition d'une nouveauté à l'intérieur ou à l'extérieur de la salle de classe.

Hubert Vincent, dans le texte « Avant la dévolution 2 : forcer à l'essai, forcer à la liberté », développe une approche apparemment assez différente de celle de Maximiliano Durán quant à la relation enseignant-étudiant. À partir des idées d'Alain, Vincent se concentre sur les notions de dévolution, d'évaluation, d'essai et d'activité. Il part de la question de comment forcer l'élève à la liberté en ce qui concerne l'exécution des activités du travail scolaire. Selon l'auteur, Alain « ne pensait pas, comme Montaigne, que l'initiative des élèves allait de soi ou que nous devions supposer qu'elle était naturelle. Il pensait plutôt qu'il fallait la forcer ou la provoquer. » Ainsi, selon Vincent, il ne suffit pas de vouloir adopter *l'essai* comme principe de travail; c'est-à-dire proclamer que toute réponse à un exercice proposé est un processus d'exactitude et d'erreur et que l'élève n'a pas à se soucier de « bien faire » les choses ou d'effectuer le travail correctement. Il faudrait, tout d'abord, « libérer l'apprenti du désir même de bien faire » une certaine tâche. Vincent explore ensuite les méandres subtils de cette possible libération.

Libérer l'élève du désir de « bien faire » une tâche déterminée suppose, tout d'abord, que l'élève accepte de la faire au-delà de son désir et de sa conscience. Ce qui est en jeu ici, philosophiquement parlant c'est une *éducation du jugement*, du jugement sur ce qui est proposé et sur la façon de le faire, ainsi que sur la nécessité du professeur de bien orienter le processus. Pour cela, il faudrait, suivant deux directives d'Alain, proposer des exercices en un *temps limité* et travailler les *petites différences*. Le temps limité (l'enseignant expose un sujet, les élèves ont quelques minutes pour écrire-interpréter-commenter ce qui a été exposé) facilite le fait de « forcer l'esprit », annuler le poids de l'inquiétude, puisque, la limitation imposée est une sorte de message, de constatation que l'on n'attend pas nécessairement beaucoup de l'élève. « Alain ne cherchait nullement dans cette contrainte à construire des habitudes de vitesse (calculer vite). (...) Son problème n'était pas de faire des enfants qui calculeraient vite ou manieraient rapidement du vocabulaire. L'enjeu de ce temps contraint était autre : créer une situation de contrainte, qui, peut-on dire, force l'esprit, le force à dépasser ses inquiétudes, ses atermoiements, ses doutes ; le forcer autrement-dit à faire, ou encore à se décider et, par là, se montrer. » Il s'agit de travailler le *kairos*, la « vertu pratique », dans une « sorte d'atelier. »

Les petites différences dans les résultats, exposées et analysées avec les élèves, permettent ainsi de vérifier le travail « de l'esprit », c'est-à-dire un niveau de jugement antérieur et constitutif du travail intellectuel conscient, révélant des mouvements de lectures plus ou moins heureuses, de créativité, de compréhension et de malentendus, en se concentrant sur les raisons et en déconstruisant l'anxiété pour obtenir le « résultat correct. » « L'esprit va rajouter, compléter, oublier, ou être ajusté : on verra donc là des traces de son activité, du fait qu'il juge. Des traces d'un rapport entre une réalité extérieure et une réalité psychique ou mentale », affirme Vincent, ajoutant que la perspective d'Alain évite toute préoccupation avec la catégorie de l'intentionnalité. Il s'agit plutôt de travailler une habitude, un goût. « L'habitude d'être aussi attentif à des variations, à des variations individuelles, à dissocier ce qui est ‘simple erreur’ et inventions, transformations, autrement-dit la construction petit à petit d'un goût, est ici décisive. » Rien de tout cela n'exclut l'évaluation, puisque, dans cette proposition de travail, « les élèves ne cessent d'évaluer et de reprendre leurs propres travaux. » Mais tout cela suppose un « un maître qui connaît le métier, ou sait apprécier des œuvres, ce qui est différent d'un maître soucieux de compétences. »

Gregorio Valera-Villegas, dans le texte « Acerca del preguntar y el traducir y la enseñanza de la filosofía » [*À propos de la question et de la traduction et de l'enseignement de la philosophie*], s'inquiète d'un apprentissage de la philosophie qui tente d'incorporer les thèmes de la tradition d'une manière située, en faisant une traduction dans un contexte historique et social, dans les termes d'une conception herménétique qui évalue et prend en considération le cercle herménétique, avec l'ensemble des suppositions et des préjugés qui apparaissent. En pensant à l'enseignement de la philosophie en Amérique latine, en particulier dans les écoles et les universités du Venezuela, il considère l'enseignement comme quelque chose qui va au-delà d'une méthode d'enseignement ou d'endoctrinement, constituant plutôt une expérience intersubjective propre aux sujets historiques et non concluants.

Sa réflexion se développe comme un contrepoint à l'opposition entre l'enseignement de la philosophie et enseigner à philosopher, en recherchant une position intermédiaire sous forme d'expériences de pensée d'une part, et d'autre part, comme la proposition d'un chemin vers cet enseignement basé sur deux pratiques: celle de la

demande incessante et celle de la traduction. Ainsi, il effectue des exercices philosophiques qui combinent la leçon de philosophie comme une traduction avec des exercices qui impliquent une pensée située: se poser la question depuis une philosophie édifiante, qui se fait comme une re-création intersubjective de la réalité. Dans cette perspective, à partir de cette inspiration dans une phénoménologie herméneutique, l'enseignement est vécu comme une rencontre propice de la pensée au milieu de diverses subjectivités, expériences, énigmes, anomalies et circonstances. Cela permet d'aller au-delà d'une vision pragmatique de l'enseignement de la philosophie, ainsi que la soumission d'enseigner à philosopher à une didactique générale.

Dans un texte qui se base initialement sur des programmes d'enseignement de la philosophie tels que celui de Matthew Lipman, Irene de Puig, dans « *Filosofia con y para niños y niñas* » [*Philosophie avec et pour les garçons et les filles*], la relation entre l'enfance et la philosophie est étudiée en examinant les possibilités du programme de philosophie pour les enfants en les associant à d'autres références présentes dans la pratique scolaire en Espagne. L'auteure analyse les différentes procédures effectuées dans le contexte de la philosophie pour les enfants et comment ils contribuent à une formation large et qualifiée de la pensée. Elle comprend l'enseignement de la philosophie, dès le début, comme un élément-clé dans la formation de la faculté de jugement, de critique, de questionnement, constituant un antidote contre le fanatisme, le dogmatisme et la crédulité, et comme étant un mode de vie et aussi d'enseignement, visant une école de liberté.

La nouveauté d'amener la philosophie lors des premières années de l'éducation des enfants a permis de repositionner leur entendement comme une discipline et comme une activité, permettant de percevoir une spontanéité philosophique de la pensée— et du langage— infantile. Ainsi, elle a permis la construction d'un programme d'enseignement de la pensée, en tenant compte de la valeur du dialogue d'investigation dans la communauté et d'une conception des dimensions critique, créative et consciencieuse de la pensée et de ses compétences pour la construction de visions du monde et la capacité de participation dans les sociétés démocratiques. La présence de la philosophie dans l'enseignement, comprise ainsi, répond aux diktats de l'UNESCO et à l'esprit qui imprègne ses déclarations et ses documents, dans lesquels la philosophie est comprise comme une école de liberté. Elle est également cohérente avec la perspective de

valorisation des sciences humaines et des arts dans les étapes de base de l'éducation, compte tenu de la pertinence et des besoins de ces apprentissages pour la construction de sociétés plus généreuses.

Ce lien entre l'apprentissage de la philosophie et la construction des capacités requises pour une vie démocratique fait également l'objet du texte « Olimpiadas de Filosofía: el espíritu deportivo y la actividad del filosofar » [*Jeux Olympiques de Philosophie : l'esprit sportif et l'activité de philosopher*], de Diego Antonio Pineda. Une enquête sur l'esprit olympique se présente comme un moyen de trouver des éléments qui le rapprochent de la philosophie et justifient la réalisation d'un événement comme les Jeux Olympiques de Philosophie avec de jeunes étudiants en Colombie. Une analyse de la vie sportive montre l'importance du jeu dans la vie humaine, l'expression de ses aspirations et de ses contradictions, avec ses aspects de diversion et de compétition, de défi et de réussite, de rivalité et de solidarité, entre autres. L'éloge qu'Aristote fait de la vie de ceux qui luttent, comme ceux qui conquièrent de plein droit les belles et bonnes choses de la vie, renvoient à l'unité de jeu et de lutte présentes dans l'*agón* grec et souligne une valeur éthique et esthétique de la participation à des jeux sportifs, également présente dans la pratique sociale et dans la vie de la pensée.

En analysant l'importance culturelle et politique des Jeux Olympiques dans l'Antiquité, Pineda souligne que le développement de l'esprit agonique s'est déroulé en concomitance avec les réformes politiques qui ont conduit à la démocratie et par le biais de la création de jeux physiques et de jeux verbaux qui ont incorporé les suppositions d'une compétitivité saine et équitable. Si être compétent signifie être capable de résoudre des problèmes et d'accomplir des tâches avec responsabilité et engagement, alors on peut trouver dans les domaines du sport, de l'éducation et de la vie sociale une compétence saine qui les guide. Cette compétence, propre à l'esprit olympique ancien et moderne, serait caractérisée par l'existence de règles qui garantissent le fair-play; plus par esprit de participation que pour le triomphe; et le sens de la lutte non pas comme la défaite de l'autre, mais comme l'auto-dépassement et l'auto-perfectionnement. Ces trois principes sont affirmés comme des piliers de l'esprit olympique ancien et moderne et peuvent former les bases d'un mode de vie démocratique et d'une compétence proprement philosophique. Démontrant que cet esprit de jeu et de lutte peut imprégner l'exercice de

la philosophie avec les jeunes de notre temps, le texte invite à la connaissance et à la participation à cette expérience particulière de la pédagogie philosophique et politique que sont les Jeux Olympiques de Philosophie.

Ce dossier a commencé à être élaboré en 2019 et devait être publié en 2020. L'arrivée de la pandémie de COVID-19 a retardé cette publication au-delà du raisonnable, en raison de faits impondérables qui interfèrent dans nos vies depuis le début de la quarantaine. Nous pensons toutefois que les textes présentés ici n'ont rien perdu par rapport à la puissance, à l'actualité et à l'intérêt qu'ils devraient susciter chez tous ceux qui s'intéressent au présent et à l'avenir de l'enseignement de la philosophie. Nous croyons que la pluralité des problèmes, des perspectives conceptuelles et des styles qui marquent le dossier font clairement apparaître l'énorme richesse et le rôle central de la dimension formative de la philosophie aux niveaux d'éducation les plus divers, formels et non formels; ainsi que l'importance de ses dimensions sociales, culturelles, économiques, éthiques et affectives, au milieu d'un monde de plus en plus mondialisé menacé par des processus de violence et d'exclusion nouveaux ou renouvelés. Nous invitons donc le lecteur et la lectrice à s'aventurer dans ces divers itinéraires qui constituent la pensée sur l'enseignement de la philosophie au début du XXIe siècle.

•

Este dossier que entregamos ao público teve como motivação inicial o desejo de traçar um panorama da situação do ensino de filosofia no século XXI, em diversos países, abrangendo todos os continentes do planeta. Apesar do resultado final mais modesto, longe de atingir a meta original,<sup>10</sup> este dossier compõe um conjunto heterogêneo e extremamente significativo de perspectivas atuais sobre o ensino de filosofia, razão pela qual decidimos manter o título original: *Ensino de Filosofia no Século XXI*. Desde o início, não tivemos a pretensão de retratar “a situação” do ensino de filosofia “no mundo”, mas

---

<sup>10</sup> Foram convidados para participar deste dossier 42 representantes de 20 países, espalhados pelos sete continentes (África, América do Norte, América do Sul, Antártida, Ásia, Europa, Oceania). Após um longo período de convites, troca de emails, confirmações e desistências, recebemos ao final 17 textos, escritos por 21 autoras/es de 10 países (Argentina, Brasil, Chile, China, Colômbia, Espanha, Estados Unidos, França, Portugal e Venezuela), situados em quatro continentes (América do Sul, América do Norte, Ásia e Europa).

de promover leituras diversas, múltiplas formas de abordar o tema do ensino de filosofia na atualidade, em diversos países.

Os recentes e crescentes ataques à presença da filosofia em sistemas de educação de várias partes do globo constituem uma questão incontornável, na contramão das recomendações da UNESCO de ampliação da oferta da disciplina em todos os países e em todos os níveis de ensino.<sup>11</sup> Foi, em grande medida, motivados por esse problema inicial que convidamos as autoras e os autores para discutirem as condições e os sentidos do ensino de filosofia nos vários níveis da educação (superior, secundário, fundamental, filosofia com crianças e filosofia em âmbitos não institucionais), tendo em vista as especificidades de cada país e a conjuntura mundial. Entendemos, entretanto, que as análises históricas, filosóficas e políticas, tanto nacionais como globais, acerca da presença e das condições e sentidos do ensino de filosofia nos vários níveis da educação, ganham muito, como veremos a seguir, quando contrastadas com outras abordagens, relativas a concepções, experiências, práticas e metodologias.

Assim, às convidadas e aos convidados foi dada total liberdade na escolha do tipo de abordagem do tema, de modo a proporcionar um leque de perspectivas diferenciadas, o que resultou em um dossier que reputamos extremamente rico e desafiador, capaz de ampliar o diálogo e de reforçar a luta pela presença da filosofia nas escolas. Por fim, consideramos que uma das principais características desse dossier reside no comprometimento das autoras e dos autores com uma perspectiva emancipatória de ensino de filosofia.<sup>12</sup> Falar em ensino de filosofia na escola desde uma perspectiva emancipatória implica uma série de questões que atravessam todos os textos aqui presentes, a começar pelo texto de Carolina Ávalos, “La defensa de la filosofía en el contexto neoliberal de la educación chilena: contribuciones desde la organización de

---

<sup>11</sup> Cf. UNESCO, *Philosophy, a school of freedom: teaching philosophy and learning to philosophize; status and prospects* (2007). Esse e outros documentos sobre ensino e aprendizado da filosofia produzidos pela UNESCO encontram-se em <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/most-programme/humanities-and-philosophy/publications/#topPage>. Ver, ainda, o texto de Irene de Puig, nesse dossier. Sobre os níveis de ensino, as denominações variam nos diversos países. No Brasil, por exemplo, a *Educação Básica* inclui o *Ensino Fundamental* (do primeiro ano ao nono ano) e o *Ensino Médio* (com 3 anos de duração). Antes da *Educação Básica*, no qual as crianças ingressam com 6 anos de idade, há a *Educação Infantil*, composta de creche (de 0 a 3 anos) e pré-escola (de 4 a 5 anos). Na Espanha, por exemplo, o *Ensino Básico* corresponde, aproximadamente, ao *Ensino Fundamental* do Brasil. Na maioria dos países em que se ensina filosofia na escola básica, ela é trabalhada via de regra no *Ensino secundário*, o que corresponde, aproximadamente, ao *Ensino Médio* brasileiro.

<sup>12</sup> Aproveitamos para agradecer, em especial, a Patrice Vermeren e Walter Kohan, que nos ajudaram nesse sentido, com sugestões e contatos de colegas de vários países para a composição desse dossier.

profesores”. O Chile foi um dos primeiros países a adotar uma política ortodoxa de estabilização econômica, já nos anos 1970, sob a ditadura de Pinochet, com cortes nos gastos públicos, restrição de oferta de crédito e privatizações.<sup>13</sup> Tubo de ensaio das políticas neoliberais, elogiado por seus bons índices macroeconômicos, o país tem apresentado diversas contradições nas últimas décadas, como crescente endividamento de empresas e famílias, achatamento de salários, contratos precários de trabalho, pobreza e acesso desigual a bens e serviços, entre eles a educação.<sup>14</sup> Os ataques à filosofia, como a proposta de retirada da disciplina dos últimos dois anos do secundário chileno, devem ser avaliados nesse contexto.

Carolina Ávalos, ao apresentar e avaliar o movimento de resistência dos professores de filosofia às reformas neoliberais na educação chilena, nos últimos anos, força-nos a pensar, na esteira de problematizações desenvolvidas pelo filósofo franco-argelino Jacques Derrida, sobre as antinomias da presença da filosofia enquanto disciplina escolar. Como diz Ávalos, a mobilização da *Red de Profesores de Filosofía de Chile* (REPROFICH) “...não apenas permitiu uma resistência crítica à educação neoliberal, como também às formas hegemônicas da própria filosofia”. Uma resistência às formas hegemônicas das práticas filosóficas não é algo nada evidente. Nos mais diferentes contextos históricos, a defesa do ensino *de uma certa filosofia*, restrito em geral aos últimos anos do secundário, costuma confundir-se com propostas visando impedir, de modos mais ou menos explícitos, que os estudantes tenham acesso a pensamentos tidos como “perigosos”; tal como indica Derrida, em texto citado pela autora, acerca da reforma do sistema de ensino francês, em 1975, por exemplo.<sup>15</sup> Se, hoje, pretende-se suprimir a filosofia nas escolas, ou dilui-la, incorporando-a em propostas de estudos e práticas generalistas, priorizando conteúdos curriculares voltados à formação técnica e

---

<sup>13</sup> ROUSSEFF, Dilma V. “A privatização do setor elétrico no Chile: o erro mudou”, in *Indicadores econômicos FEE*, v.23, nº 2, 1995, p.110-135.

<sup>14</sup> Ver ZIBAS, Dagmar. “A reforma do ensino médio no Chile: vitrina para a América Latina?”, *Cadernos de pesquisa*, n.115, março 2002. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742002000100010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100010)

<sup>15</sup> Essa perspectiva de tutela é uma constante na tradição francesa, como comprovam outros textos presentes nesse dossier: de Didier Moreau, de Louise Ferté & Thibaud Trochu, e de Pierre-François Moreau & Patrice Vermeren. Os três textos abordam, de modos distintos, as diretrizes históricas que presidiram a política oficial para o ensino de filosofia na França, sob a égide, em especial, de Victor Cousin. A questão da tutela estatal é, de resto, uma questão inerente à institucionalização moderna da educação e do ensino de filosofia, onde quer que ela se dê. Já Kant, na “Doutrina Transcendental do Método”, última sessão da *Crítica da Razão Pura*, defendia a liberdade do ensino de filosofia contra o desejo do Estado de “tutelar a juventude”.

instrumental, é preciso atentar para “a profunda complexidade implícita na defesa da filosofia quando suas condições de possibilidade expõem o jogo que ela estabelece com a política institucional”, afirma Ávalos.

A autora nos adverte que os ataques ao ensino de filosofia partem sempre também de uma determinada filosofia, e nos convida a pensar, na esteira de Derrida, que a “autoimunidade” da filosofia é composta por um complexo jogo de forças contraditórias, impossível de ser reduzido a um consenso: “...quando se valoriza a contribuição da filosofia à educação, através de conceitos tais como pensamento crítico, reflexão, formação ética, ou mediante tecnicismos como habilidades de pensamento, ferramentas argumentativas, psicologia da compreensão de si, etc, reduz-se a filosofia a uma ferramenta e, portanto, a um meio. Dessa maneira, é facilitada a entrada e o ‘contágio’ da lógica neoliberal”. Através de sua análise, Ávalos avança a questão do *direito à filosofia na escola* como estando intimamente relacionada a disputas em torno do sentido da escolarização e às difíceis relações entre filosofia, Estado e direito.

Por um caminho em tudo complementar, o texto de Didier Moreau, “La ‘valeur’ de l’enseignement de la philosophie en France au XXIème siècle”, analisa novos e velhos argumentos que informam tanto as defesas como as rejeições, ou perspectivas de diluição da filosofia enquanto disciplina escolar, na França. O texto de Moreau dialoga com o texto de Ávalos também em torno da questão das relações entre filosofia, Estado e direito, ao chamar a atenção, com Georges Canguilhem e Eugène Dupréel, para a importância do conceito de *justiça* na formulação de uma concepção emancipatória e *metamórfica* da filosofia e sua natureza formativa.

Segundo Moreau, há hoje um deslocamento com relação aos pontos consensuais dos debates antes existentes em torno da disciplina; deslocamento em direção à noção do “valor” de uma educação filosófica, “dentro de um sistema liberal de oferta de treinamento capitalizável pelos interessados”. Assim, continua o autor, “os efeitos desse deslocamento, como encontramos, por exemplo, nos ‘Novos programas do liceu’ na França, na reforma do ministro Blanquer (2019), tendem a ‘valorizar’ um ensino de filosofia, tornando-o menos oneroso em termos de orçamento e integrando-o à ‘formação geral’, para a qual ele traria uma mais-valia qualitativa considerável”. Contrapondo-se a tal cenário, o autor analisa aspectos da perspectiva filosófica de

Canguilhem, no século XX, que entram em conflito com a tradição do ensino de filosofia na França, estabelecida por Victor Cousin no século XIX, como uma forma de “moral eclética, orientada pela obediência à instituição” e, em última instância, obediência ao Estado. Contra esta tradição, transcendente e adaptativa, Canguilhem indicava o caminho da busca por uma prática de ensino de filosofia libertadora, a partir de uma ética enquanto teoria do valor. Neste sentido, Moreau mobiliza a perspectiva de uma prática de ensino filosófico enquanto *metamorfose*, inspirada nos estoicos e nas filosofias de Pierre Hadot e Michel Foucault: uma construção de si mesmo, “não como um enriquecimento de uma misteriosa instância subjetiva”, mas antes como um “processo de subjetivação”, ao encontro da concepção emancipadora do ensino de filosofia defendida por Canguilhem, contra a tendência a “dissolver a dimensão radicalmente crítica da filosofia no *medium* mais aceitável de uma ‘cultura geral’”, tal como preconizado pelas reformas educativas atuais.

A história do ensino de filosofia na França é um ponto de referência fundamental numa análise comparativa da situação do ensino de filosofia em outros países, antes de mais nada, por conta do papel estratégico do sistema educativo francês na construção de seu regime republicano, fruto de um processo revolucionário que não apenas impacta radicalmente os países europeus e de além mar, como serve, até hoje, de inspiração para lutas e políticas ao redor do mundo. Na esteira dessa influência, fortalecida pelo colonialismo dos séculos XIX e XX, a institucionalização do ensino de filosofia nos sistemas de ensino de países os mais diversos, por diferentes que sejam seus formatos com relação ao sistema francês, torna-se indissociável das vicissitudes de valores como liberdade, cidadania, progresso, formação moral, etc, nas práticas educacionais e nos discursos político-ideológicos que as informam. Neste sentido, o texto de Louise Ferté e Thibaud Trochu, “Un enseignement philosophique qui ne dit pas son nom ? Les professeurs de philosophie dans la formation des enseignants du primaire en France (XIXe et XXe siècles)”, constitui uma contribuição extremamente valiosa.

Ferté e Trochu apresentam em detalhes o cenário de vigência dos princípios político-filosóficos que presidem a função adaptativa e docilizante atribuída pelo Estado ao ensino da filosofia, em particular no que concerne às Escolas Normais. Estas, desde a época napoleônica, são responsáveis por formar os *instituteurs*, isto é, os professores da

educação das crianças dos 6 aos 13 anos. Para os filhos da burguesia, destinados aos cursos universitários, o ensino secundário “apresenta todo um programa de humanidades clássicas, incluindo o estudo do latim e do grego clássico, considerados como ‘matérias nobres’, ausentes do nível primário, e que o estudo da filosofia vem coroar”. Ferté e Trochu nos mostram, contudo, como certas concepções filosóficas atuaram (de 1830 a meados do século XX) nas políticas e programas destinados aos professores dos *instituteurs*, com o intuito de oferecer diretrizes para a formação do “povo”, “adolescentes destinados a tornarem-se os futuros trabalhadores manuais”. Para estes, os “estudos primários” abrangiam “conhecimentos básicos”, tais como “leitura e escrita, cálculo elementar, noções de história, geografia e ciências, e, como conclusão, uma instrução moral e cívica de cunho patriótico”.

O texto de Ferté e Trochu nos conduz através do longo processo de (in)definições do papel da filosofia na formação dos professores do ensino primário, de 1830 até 1989, data em que se consolida o atual sistema de ensino francês. Dentre os múltiplos aspectos dessa história, ressaltam-se o papel da filosofia, em momentos significativos de transformações no quadro da formação dos *instituteurs*, (1) seja como fundamento de determinadas concepções estatais da formação moral e política do povo, como no século XIX; (2) seja enquanto reforço na fundamentação de concepções científicas da educação, em especial quando da grande influência exercida pela sociologia no sistema de ensino, no início do século XX, e na constituição da *psicopedagogia* como perspectiva hegemônica da prática pedagógica, após a segunda guerra mundial. Como analisam os autores, esses elementos históricos são cruciais para a avaliação do papel da filosofia na formação dos professores na atualidade: “mesmo se os termos eventualmente desapareceram, nos colocamos a questão da nossa identidade [enquanto professores-pesquisadores dos novos Institutos nacionais superiores de formação de professores]: psicopedagogo, professor de filosofia fora dos departamentos de filosofia, filósofo da educação ou, ainda, representante (e defensor?) das ciências humanas e sociais no âmbito da formação de professores?”

Além de nos ajudar a avaliar o presente a partir das práticas e marcos teóricos do ensino associados à tradição filosófica francesa, tendo como centro gravitacional a trajetória de Victor Cousin, o texto de Pierre-François Moreau & Patrice Vermeren, “Les

dernières heures de Victor Cousin et la scène de la révolution philosophique en France”, nos chama a atenção para duas camadas relativas à questão do método. A primeira diz respeito ao método original dos autores, ao identificarem no acontecimento da morte dos filósofos um ponto de ancoragem para uma reavaliação de uma certa herança no âmbito do ensino de filosofia na França. As repercussões da morte de Victor Cousin, em 14 de janeiro de 1867, servem de fio condutor para a demonstração da construção do modelo cousiniano de ensino de filosofia colado aos acontecimentos paradigmáticos das mortes de Sócrates, Descartes e Kant. A segunda camada encontra-se no sentido que Cousin extrai dessas mortes: o ecletismo se identifica menos com o conteúdo doutrinário desses três ícones revolucionários da história da filosofia do que com a ruptura metodológica que eles encarnaram.

Ao chamarem atenção para um dos aspectos que ajudam a compreender a força do cousinismo, a busca de um *juste milieu* entre os conservadores-católicos e os herdeiros dos ideólogos ou dos materialistas, o texto de Moreau e Vermeren avança uma análise esclarecedora dos paralelismos entre o jogo político pós-revolucionário e o ecletismo que preside a institucionalização do ensino de filosofia na França, um “equilíbrio de forças” que será destruído pela revolução de 1848 — esta, a primeira “morte” do cousinismo. A segunda morte coincide com aquela do próprio Cousin: “1867 marca, assim, além do desaparecimento físico do mestre, aquele, simbólico, de sua escola”. Por fim, uma terceira “morte”: o cousinismo sucumbe, no Segundo Império, diante de novas perspectivas adotadas no âmbito das políticas educativas: o positivismo, a sociologia, o pedagogismo (aspecto detalhadamente analisado no artigo de Ferté e Trochu, no que diz respeito às diretrizes da formação de professores no final do século XIX, início do XX). Três mortes, três dimensões interligadas que marcam o jogo da institucionalização da filosofia (a atestar a atualidade da análise): o jogo político; a força da doutrina encarnada no mestre; e os embates entre doutrinas filosóficas e campos disciplinares concorrentes na definição dos processos de institucionalização do ensino.

Mas os autores nos mostram, ainda, que o espectro de Cousin continua a rondar o ensino de filosofia, para além dessas dimensões encarnadas historicamente, mas já falecidas no corpo, na alma e na doutrina do filósofo: “E contudo... há certamente qualquer coisa dele (Cousin) que não morre: o jeito francês de filosofar e os exercícios e

instituições que o acompanham”, afirmam os autores. No jeito de filosofar: “...tornar-se um filósofo na França nos séculos XX e XXI, foi então, e é ainda, fazer história da filosofia — e é tratar este material histórico por uma apropriação (no pior dos casos, uma retórica) que o transforma no equivalente de uma reflexão pessoal”. No que diz respeito aos exercícios e instituições: “os exercícios (a explicação de textos, a dissertação, a aula magistral)” e as “instâncias de controle”, as “declarações de independência”, etc.

O texto de Jian Ding, Wuzhi Li e Jiahong Jiang, “Le *statu quo* de l’éducation de la philosophie en Chine”, ao apresentar a situação da filosofia na China, no século XXI, estabelece contrapontos extremamente ricos frente ao cenário global, tanto no que se refere às relações entre filosofia e Estado, como em relação às concepções da filosofia e de seu ensino. Enquanto questão estratégica para o Estado, o ensino de filosofia no país, segundo os autores, reflete um longo e multifacetado processo histórico de entrecruzamentos políticos, teóricos e culturais, que converge, atualmente, para o objetivo maior de “reforçar a potência econômica da China, fortalecendo sua criatividade cultural, sua coesão nacional e sua influência no mundo”. Se, por um lado, essa divisa, somada à ênfase na educação moral predominante na educação básica do país, parece aproximar o ensino de filosofia na China da perspectiva adaptativa de políticas educacionais adotadas por Estados ocidentais modernos, e exemplificadas pelo caso francês abordado nos primeiros artigos desse dossier, outros aspectos parecem diferenciá-la. A começar pelo contexto muito específico do horizonte teórico da filosofia na China, em que diversas tradições ocidentais e chinesas dialogam, tendo como “guia” uma perspectiva marxista-leninista com características próprias, o que se traduz, de forma clara, em concepções e princípios de ensino de filosofia que, aparentemente, valorizam a liberdade de pensamento, assim como perspectivas críticas e desafiadoras de crescimento pessoal e coletivo.

Se, por um lado, na China, “a função das escolas (sobretudo das universidades) não é somente a de conservar e transmitir os conhecimentos, mas também de formar pessoas capazes de levar sua nação ao porvir”, de “edificar o socialismo com características chinesas”, tanto a educação filosófica geral como a especializada estão também voltadas para à “criatividade cultural”, a “inovação da cultura” e o debate político-ideológico. Destaca-se, ainda, a grande abertura da finalidade mais ampla

assumida recentemente pelo discurso oficial sobre o ensino de filosofia no país, que é a de “instruir-se para ser humano”. Significativo por fim, neste contexto, é o peso da multiplicidade de tradições do pensamento chinês mencionadas pelos autores, da mais clássicas e antigas às mais recentes: as Cem escolas de pensamento, os estudos clássicos de Han, a metafísica de Sui-Tang, o confucionismo, o budismo, o taoísmo, o neoconfucionismo de Song-Ming, o monismo, o logicismo, o legislismo, o Yin-Yang, o agrarismo, o sincretismo e o estratégismo. Assim, já na pré-escola, “as crianças pequenas devem recitar os textos clássico da cultura tradicional, tais como *San Zi Jin*, *Di Zi Gui* etc; resumos do pensamento confuciano, que tratam principalmente da ética e da filosofia moral” e que “exprimem valores essenciais da cultura chinesa”.

Segundo Jian Ding, Wuzhi Li e Jiahong Jiang, o ensino filosófico especializado, realizado em âmbito universitário, na China, tem como finalidade principal o desenvolvimento da capacidade analítica do estudante, o que inclui aspectos diversos que vão da conceituação à aplicação da reflexão a problemas práticos e complexos da vida. Uma citação das mais recentes *Normas nacionais de qualidade de ensino para especialidades de filosofia de graduação* esclarece: “As especialidades da filosofia formam talentos inovadores e criativos, capazes de entender e analisar problemas teóricos e reais, de se comunicar bem com os outros, que possuem sólidos conhecimentos fundamentais em filosofia, qualidades nas ciências humanas e naturais, um forte senso de responsabilidade social, um amplo horizonte internacional.” Destaca-se, ainda, neste texto, a visão que os autores trazem deste horizonte de formação como contrário à formação de uma elite de filósofos e pensadores: “Em sentido estrito, os filósofos e os pensadores não são nunca formados nas escolas. Eles são criaturas da época em que vivem, que surgem do processo de desenvolvimento social. Não é possível, nem necessário, formar filósofos ou pensadores na universidade. O que o ensino especializado da filosofia pode fazer é melhorar a capacidade de reflexão e a capacidade de redação dos estudantes, colocando o acento na leitura de textos e no aprendizado dos conhecimentos, a fim de fazê-los apoderar-se dos resultados da civilização humana.” Daí os importantes alertas de que, na China, a filosofia especializada não visa, como majoritariamente no Ocidente, a distinção pela originalidade e o rigor, nem é incompatível com uma compreensão materialista e popular da formação humana.

Levando o pensamento para outros continentes, dos povos africanos e da diáspora, “A lição de Kwaku Ananse: a perspectiva griot sobre ensinar filosofia”, de Renato Nogueira, nos apresenta a importância das narrativas e da atividade de narrar não só para o pensamento e para a filosofia, mas para nos tornarmos humanos. Por meio de uma imersão nas concepções sobre griot, sua noção de xenofilia e as perspectivas ampliadas do cosmopolitismo e da cosmopercepção, mostra o valor das histórias narradas para a nossa formação, articulando conceitos e histórias de autoras e autores variados, como Oyeronke Oyewumi, Cheikh Anta Diop, Hampaté Bâ, Sotigui Kouyaté, entre outros. A condição griot reúne uma série de atividades e funções e trabalhos com diversos materiais, com o que constitui-se como território de atividade filosófica, além de histórica, genealógica, narrativa, interpretativa, diplomática, entre outros âmbitos de exercício da palavra. Se o que nos torna humanos é nossa capacidade de contar histórias, a sociedade e o mundo comum se mantêm apenas ou principalmente como efeito das narrativas que circulam. A história de Ananse mostra que toda a sabedoria do mundo não pode ser recolhida em um único pote, de modo que a vida filosófica deve tornar-se uma vida de caminhante, com o reconhecimento dos saberes advindos de outros lugares e de outras caminhadas. Uma filósofa é uma pessoa que nunca se mantém num único mundo, narrar uma história é colocar-se no mundo com todos os sentidos e o pensamento.

Ligada à prática griot, a filosofia é narrativa, assumindo a xenofilia e o cosmopolitismo que abrem para o outro e levam, inclusive, para além do privilégio da visão, à constituição de vários cosmo-sentidos e cosmo-percepções. A *xenofilia* compreende um conjunto de práticas: hospitalidade, gosto pela interlocução com o estrangeiro, desejo de conhecer costumes estrangeiros, etc, que aponta para o cosmopolitismo como horizonte da caminhada griot. É uma maneira de se relacionar com o mundo que permite abraçar o que vem de fora sem receio de que o aumento de repertório cale a voz nativa, conduzindo ao reconhecimento de que as vozes são sempre múltiplas. Construído como uma afroperspectiva, o ensino de filosofia envia o convite aos estudantes para cultivarem os três órgãos-chave do filosofar: o coração de pomba, como sede do pensamento e das emoções; a pele de jacaré, como órgão solar, irradiante e de interação táctil com a realidade, órgão superficial e profundo; e o estômago de

avestruz, como a sabedoria da boa digestão e o gosto pelo contato com o outro. Indicam-se caminhos para o ensino de filosofia que não sucumba ao perigo de nutrir o sonho de uma comunidade sem estrangeiros, no dizer de Achille Mbembe.

Já o ofício da filosofia na América Latina, tal como abordado por Walter Kohan, em “O ensino de filosofia na América Latina: paradoxos e errâncias”, apresenta outras especificidades a serem levadas em conta no cenário do ensino de filosofia no século XXI. Kohan parte de uma definição derridiana do ensino da filosofia e da própria filosofia como uma atividade e um saber paradoxais, para, com a ajuda do conceito de modo de vida filosófico, via Sócrates e Foucault, demonstrar a natureza errante e infante da filosofia na América Latina, encarnada nas figuras de Simón Rodríguez e Paulo Freire. Ao apresentar tais especificidades latinoamericanas a partir de Sócrates, aquele que seria o maior patrono ocidental da filosofia e dos paradoxos de sua transmissão, Kohan evita tratar das especificidades locais do exercício do ensino de filosofia como um confronto entre formas eventualmente distintas e inconciliáveis de pensar, adotando antes a perspectiva de afinidades paradoxais.

Neste sentido, o conceito de “erro”, tão caro a Símon Rodríguez, cujo lema era “inventamos ou erramos”, transita entre um sentido comum, o *equívoco*, e um conceito reinventado pelo “Sócrates de Caracas”, fundamental na trajetória de Freire, o “Sócrates de Pernambuco”: a *errância*, o viajar, o vagar. A este conceito liga-se o conceito de infância, por múltiplos caminhos. A educação vivida por Rodríguez, nos séculos XVIII e XIX, como caminho fundamental de “invenção” da república, nos países ainda infantes da América latina, exige uma outra escola: “É fundamental para inventar uma república que as escolas sejam hospitaleiras e que ninguém esteja fora dela”, afirma Kohan. “Para isso, ela precisa abrir espaço para que os recém-chegados se sintam em casa: abrir as portas da escola e não tratá-los como outros do saber, senão como companheiros de viagem em busca do saber; por isso, os professores inventores saem em viagem com os que estavam colocados fora da escola e do saber. Educar é uma viagem conjunta, coletiva.” Também Freire, outro filósofo errante, no século XX, nesse continente já não tão jovem, reinventa o desafio de um projeto educacional hospitaleiro, que necessita marchar com os Sem Terra, os desempregados, os injustiçados, os sem teto, os sem escola, os sem hospitais.

Essa parece ser, então, para Kohan, a mais valiosa especificidade da filosofia e de seu ensino, ainda hoje, na América latina, enquanto reativação do gesto socrático em diálogo com a *polis*: reinventar a errância sem fim da filosofia como modo de vida; uma filosofia que depende, essencialmente, daquilo que ela não é; que depende daqueles que, aparentemente, não participam, ao menos não de modo imediato, de sua dinâmica paradoxal; um gesto, uma ação, que precisa dar conta da exigência paradoxal da filosofia que, para ser ensinada, para ter sentido para além de si mesma, necessita ser o que ela não é sem deixar de ser ela mesma; uma “filosofia menina”, “potência curiosa, inquieta, impertinente, atrevida, sem preconceitos e irreverente para habitar o mundo”.

O texto de Olga Grau trata de aberturas da filosofia proporcionadas pela experiência de seu ensino em escolas: a pergunta, o senso comum, a filosofia com crianças, o feminismo são os campos abordados. A filosofia tem vivido sob ameaças de diversas ordens, seja de sua exclusão de espaços educativos, seja a redução de seus conteúdos, seja sua redução a objetivos transversais, ou a uma formação cidadã reduzida a uma “modalidade funcional pragmática”. São múltiplas as figuras para a sua desvalorização, expulsão, redução, desprezo. Isso mostra que a filosofia tem um potencial ameaçador para sistemas que sentem que necessitam debilitar o espaço de um pensamento questionador, interrogador de seus princípios, para manter sua estabilidade. O texto de Olga Grau, “La filosofía amenazada y amenazante”, parte da investigação da primeira acusação dirigida a Sócrates, o de corromper a juventude. Junto com Badiou, a autora vê um sentido positivo na etimologia da palavra, que indica uma ação coletiva de romper em pedaços. Afirma desse modo a ação do filósofo por meio das perguntas, como a análise e a investigação das partes do pensamento e da linguagem que sustentam nossas vidas. O rompimento dos padrões anteriores faz com que cada época realize uma espécie de acerto de contas com seu passado. Junta-se a essa perspectiva a consideração do senso comum, realizada pelo filósofo chileno Humberto Giannini, que pratica a filosofia em meio à vida de todos, constituindo uma experiência comum que dá espaço às dores e às alegrias compartilhadas, ao inesperado e ao riso, com consequências para o modo de praticar o ensino de filosofia e para a criação de um senso de solidariedade.

Daí que a filosofia possa ser pensada – e praticada – como abertura, e esse caráter se encontre nas experiências de filosofia para crianças e na emergência do feminismo.

São dois modos de fazer outras vozes falarem junto com a filosofia. A abertura ao pensar infantil e a abertura ao pensamento feminista interpela a filosofia quanto a dois pontos que ficaram um tanto silenciados em sua história. O homem adulto entendido como o gênero capaz de se elevar à autoconsciência silenciou outras vozes que requerem hoje que suas perspectivas sejam levadas em conta, diante da tarefa de reavaliar os significados e os significantes da ordem simbólica que estreita a vida, ampliando seus horizontes.

O texto de Magda Costa, “O susto de um mundo sem novidade possível: três imagens para (não) pensar a filosofia” experimenta a fecundidade das imagens, como existências situadas entre a coisa e a representação, para questionar a filosofia em sua relação com o mundo, consigo mesma e com o ensino. Ao percorrer possibilidades abertas por Henry Bergson acerca do caráter filosófico das imagens, permite vislumbrar uma linguagem que vai além da mera representação, descobrindo um espaço de esperança e de sugestão para o pensamento e a prática do ensino. O cuidado para não impor à especulação as tendências analíticas que servem à ação articula-se com a atenção à imprevisibilidade e à novidade, marca da vida desse pensamento que oscila ininterruptamente entre a utilidade e a memória como efervescência de lembranças-imagens e ideias. Daí surgem perguntas que fazem atuar um poder de negação do já-dito, do já-sabido e do já-representado, o que libera forças disruptivas no seio das quais o professor de filosofia pode exercer seu ofício. Nessa dinâmica entre imagens e sentidos podem ocorrer experiências filosóficas que indiquem um modo de compreender seu ensino como capaz de superar as formas da insegurança, da substituição e da conformação presentes nas figuras analisados no texto, do estudante inseguro, do geógrafo dos tratados e do pronto-a-vestir. O texto indica uma certa continuidade entre a abertura às outras vozes procurada pelo texto de Olga Grau e a afirmação veemente do excesso da educação, encontrada no texto seguinte, de Samuel Rocha.

Há algo imenso em jogo. Não se anda sobre uma poça como quem mergulha no mar profundo, não se desce uma escada como quem salta de um penhasco. O texto de Samuel Rocha, “O excesso da educação, a praxis do amor”, dá passos que assumem o risco de ir além, como um salto, nos movimentos e nos deslocamentos propostos para o pensamento na filosofia e na educação. O caminho em direção a ver o movimento da educação como uma dança do excesso ultrapassa um senso comum sobre a filosofia que,

em sua busca de clareza de sentido por meio de análises, distinções e objeções, colocaria a perder o poder da afirmação filosófica que se conserva nos atos primordiais de cantar e contar histórias. Assumindo uma filosofia que encontra na melodia a autoridade diante da qual se reconhece, o texto, como um canto, efetua dois movimentos que se entrecruzam: o do excesso da educação e o da *praxis* do amor. Na sucessão e entrecruzamento desses movimentos, mostra que são afirmações relacionadas e co-dependentes: se a educação esconde o amor, a *praxis* revela o excesso, o amor revela a educação.

Operando uma redução fenomenológica, a educação é dita um fenômeno saturado, uma aparência que aparece em excesso, um fenômeno excessivo. Não se contém em formas, arquiteturas, instituições, planos, métodos, discursos codificados, não pode por eles ser substituída. A educação ocorre de uma maneira excessiva e se revela como um fenômeno saturado em consciência, tempo, espaço, morte e vida. Na escola ou em qualquer lugar, o que nos guia em direção a tal fenômeno é o amor, consumado em uma *praxis* entendida em sua natureza erótica como pobreza fundamental diante da necessidade de encarnação e convertido em um exigente chamado ontológico, uma vocação que toca e faz sons ao despertar. A seriedade decorrente dessa exigência, que relaciona o excesso de educação e a *praxis* do amor, faz com que se elejam a analogia e a alegoria como formas de superar os limites da palavra em uma abordagem fenomenológica convencional. A *praxis* da pobreza do amor constitui seu lar como quem todo dia lava sua casa para poder habitá-la. As paredes da escola não contêm a educação, pois a casa ainda não é um lar, se não é constituída na *praxis* do amor. O ato de amar se encontra, assim, escondido no excesso da educação: onde esta aparece em excesso há uma relação entre amante e amado. A saturação não é apenas um modo do fenômeno, mas revela em si a realidade da aparência que é oferecida no amar, que canta a canção primordial do ser. Essa canção constitui um discurso que se desvia de normas, prescrições, procedimentos e evidências para, como uma afirmação filosófica, ouvir a musa que canta e quiçá cantar junto: como uma elegia originada de um luto da educação que permite que a imprudência de cantá-la seja paixão e ousadia.

O texto de Alain-Patrick Olivier, “Faut-il enseigner la philosophie de Heidegger?”, tal como o texto de Magda Costa, explora os sentidos das ideias de um

filósofo contemporâneo para o ensino de filosofia na atualidade. Desta vez, trata-se de uma abordagem crítica, que reavalia os limites da filosofia de Martin Heidegger no âmbito tanto da filosofia como de seu ensino, desenvolvendo uma leitura combativa acerca desse pensador, com o auxílio da Teoria Crítica de Adorno. Salta aos olhos, de imediato, uma interessante aproximação entre os textos de Costa e Olivier: tanto em Bergson como na crítica adorniana a Heidegger, destacam-se (1) o papel da filosofia “num mundo sem novidade possível” (ou, em termos adornianos, um mundo assolado pela barbárie) e (2) a questão da crítica à tradição ontológica das filosofias do ser. Contudo, a crítica adorniana à filosofia heideggeriana segue por caminho distinto daquele adotado por Bergson, da ênfase na criação. Adorno não abre mão, por exemplo, da análise crítica da tradição de uma racionalidade que exclui, de modo soberano e destrutivo, os dados imediatos e o fluir indiferenciado da vida, como parte essencial da compreensão das tensões que constituem a situação da filosofia na contemporaneidade.<sup>16</sup>

Num primeiro nível, a pergunta sobre se devemos ou não ensinar a filosofia de Heidegger, hoje, recebe, no texto de Olivier, uma resposta simples: não faz sentido recusar ou querer censurar um tal ensino. Os próprios cursos e textos de Adorno dedicados a Heidegger (em especial o curso ministrado na Universidade de Frankfurt, em 1960-1961, publicado sob o título *Ontologie und Dialektik*) testemunhariam a importância de uma tal empreitada. A escolha da pergunta como título, no texto de Olivier, sugere, portanto, uma provocação que nos força a considerar a dimensão política, institucional e acadêmica de uma filosofia como a de Heidegger, acusada de associação político-ideológica com o movimento do Nacional-Socialismo. Segundo Olivier, é necessário “poder se posicionar de maneira crítica em relação à filosofia de Heidegger”, uma crítica que “não pode dissociar a filosofia ‘pura’ e a questão política”. Neste sentido, “a questão do ser não pode ser separada [de suas] implicações políticas, nem das estruturas de ensino e, particularmente, das estruturas de ensino universitário e do ensino de filosofia, e da reflexão sobre essas estruturas como constituindo uma dimensão da crítica e da interpretação”.

---

<sup>16</sup> Cf. Adorno, Theodor. *Dialética negativa*, Rio de Janeiro; Zahar, 2009, p.15. Ver, ainda, a comparação que Adorno estabelece entre as filosofias de Heidegger e Bergson, às páginas 66 e 67.

Olivier procura demonstrar porque “a filosofia do ser [de Heidegger] é fundamentalmente — no seu apolitismo, no seu projeto aparentemente neutro de uma ‘ontologia fundamental’ — uma filosofia política”. Uma filosofia política na própria “dissimulação de suas implicações políticas”. Ao reputar a dimensão ôntica como inessencial para o pensamento, por exemplo, a filosofia heideggeriana seria refém do divórcio geral entre as estruturas acadêmicas do ensino da filosofia e “a crítica levada a cabo, na época do Iluminismo francês, pelas ‘gentes das letras’, antes da institucionalização da filosofia nas instituições de ensino no século XIX”. A filosofia de Heidegger seria, como o próprio filósofo alemão o admitiria, um projeto radicalmente *contra-Aufklärung*. Olivier procura demonstrar, ainda, seguindo os passos de Adorno, que a filosofia heideggeriana abdica de qualquer critério de verdade relevante, recaindo num tipo de reflexão mistificadora, arbitrária e autoritária, afim portanto à ideologia nacional-socialista; e uma filosofia em “forma de poesia”, “mais próxima do ‘kitsch camponês’ do que da arte”.

Ao explorar, por fim, um texto de Heidegger aparentemente “apolítico” (“A doutrina platônica da verdade”), onde o filósofo alemão analisa o mito da caverna de Platão, Olivier procura demonstrar como esse texto de filosofia “pura”, cujo tema é um problema filosófico clássico e extremamente influente no âmbito da educação e do ensino de filosofia, não escapa aos graves problemas político-ideológicos acima indicados. Para além da concordância ou não com a análise proposta sobre a obra de Heidegger, o exercício crítico realizado por Olivier, na esteira das análises de Adorno, nos convida a pensar, no âmbito da instituição filosófica e do ensino de filosofia na atualidade, a dimensão política constitutiva de todo e qualquer discurso filosófico como um aspecto fundamental das ideias no “plano transcendental” — isto é, no plano de sua própria (in)coerência conceitual —, e “não somente no plano puramente político dos engajamentos políticos efetivos” de um autor.

Alejandro Cerletti, em seu texto “Continuidades y rupturas de la formación filosófica”, volta-se para um tema seu habitual, qual seja, o de uma didática filosófica, que é considerada como um pensamento que conceitualiza a aula filosófica, a situação de ensino/aprendizagem, espaço compartilhado em que a filosofia se desdobra, chegando desse modo a pensar o “ter lugar” que é próprio do docente em sua relação com os

estudantes, um ter lugar compartilhado. Cerletti constata que a didática da filosofia tem se dedicado a tratar principalmente do ensino e da formação de professores, sendo o segundo ponto mais desdoblado nos textos do autor, abrangendo temas que vão da formação inicial dos estudantes incorporada em sua prática docente até a virtualidade da problematização dos pressupostos e dos vários aspectos que envolvem o encontro que pode se dar – ou não – em uma aula de filosofia. Desviando-se da naturalização das atitudes docentes e ensinantes, o autor propõe que o professor tome a seu cargo esclarecer os conceitos e imagens que permitem tomar decisões em sua prática, localizada numa zona de tensões entre as demandas da institucionalidade e a possibilidade de irrupção do imprevisível que seria permitido pela possibilidade de um encontro filosófico entre professores e estudantes.

Mas o que se pode fazer para que algo tenha lugar? Que ocorra algo em nome da filosofia implica pensar e fazer juntos: o sujeito coletivo se forma no curso em sua ação performativa, a cada vez em um lugar imprevisível entre os sentidos de sujeito assujeitado e sujeito que decide. A dimensão do acaso em uma comunidade de labor compartilhada conduz a caminhos de aprendizagens singulares. Afirmando um princípio anárquico, desloca-se da *arkhé* fundante e rígida do planejamento, dando lugar à ação didática que põe sobre a mesa, e põe em jogo, ao acesso de todos, o material da experiência no qual se trabalha e do qual se aprende como músicos em uma *jam session*, num passeio entre as estruturas e o improviso.

Maximiliano Durán, em seu texto “Enseñanza y aprendizaje de la filosofía: entre la didáctica aleatoria y dialéctica materialista”, analisa em que consiste a relação professor-aluno, como se considera essa relação no interior de uma didática aleatória e a função que cumpre no marco da aparição de uma novidade. Inicia por uma apresentação da didática aleatória proposta por Alejandro Cerletti: um ensino filosófico da filosofia é possível na medida em que a relação entre ensino e aprendizagem seja uma expressão dialética. Desse modo, a relação dialética é um elemento central, na didática aleatória, para que o ensino filosófico de filosofia tenha lugar. Mas de qual dialética se trata? A resposta é buscada no modo como Alain Badiou põe em relação o conceito da dialética materialista com a hegeliana, pensando de uma forma nova o conceito de negatividade. Rejeitando o princípio de que a negação é fonte exclusiva de transformação, situa no

acontecimento a aparição de uma novidade que é a afirmação de uma nova possibilidade onde pode emergir a subjetividade, trazendo a mudança e toda uma sorte de negações.

Daí, Durán realiza a análise da relação proposta à luz da aparição de uma novidade. Toma como referências dois casos históricos: a escola popular de Chuquisaca e o processo revolucionário latino-americano do século XIX. A condição de igualdade gera uma interrupção nos lugares tradicionais de professor e aluno e abre o espaço para a figura nova do sujeito coletivo em processo de ensino e aprendizagem, no qual o mundo e as pessoas envolvidas também se abrem à mudança. Como resultado da análise, sustenta-se que a dialética professor-aluno, no marco de uma didática aleatória, é um elemento chave na hora de pensar a aparição de uma novidade dentro ou fora da sala de aula.

Hubert Vincent, no texto “Avant la dévolution 2 : forcer à l'essai, forcer à la liberté”, desenvolve uma abordagem aparentemente bastante distinta da apresentada por Maximiliano Durán acerca da relação professor-aluno. A partir das ideias de Alain, Vincent concentra-se em noções como devolução, avaliação, ensaio e atividade. Ele parte da pergunta sobre como se pode forçar o aluno a uma liberdade no que concerne à realização das atividades do trabalho escolar. Segundo o autor, Alain “não pensava, como Montaigne, que a iniciativa dos alunos era algo óbvio ou que deveríamos pressupô-la como natural. Ele pensava, antes, que era preciso forçá-la ou provocá-la”. Assim, segundo Vincent, não basta querer adotar o *ensaio* como princípio de trabalho; isto é, proclamar que toda resposta a um exercício proposto é um processo de acerto e erro e que o aluno não precisa se preocupar em “acertar” ou realizar o trabalho corretamente. Seria preciso, em primeiro lugar, “liberar o aprendiz do desejo mesmo de fazer bem” uma determinada tarefa. Vincent, então, explora os meandros sutis dessa possível liberação.

Liberar o aluno do desejo de “fazer bem” uma determinada tarefa pressupõe, antes de mais nada, que o aluno aceite fazê-la para além do seu desejo e de sua consciência. O que está em jogo, aqui, filosoficamente, é uma *educação do juízo*, do julgamento acerca do que é proposto e de como fazê-lo, assim como a necessidade de o professor orientar bem o processo. Para isso, seria preciso, seguindo duas diretrizes de Alain, propor exercícios num *tempo limitado* e trabalhar as *pequenas diferenças*. O tempo

limitado (o professor expõe um assunto, os alunos têm alguns minutos para escrever-interpretar-comentar o que foi exposto) propicia “forçar o espírito”, anular o peso da inquietação, uma vez que, a limitação imposta é uma espécie de recado, de constatação de que não se espera, necessariamente, grande coisa do aluno. “Alain não buscava de modo algum nessa limitação desenvolver hábitos de velocidade (calcular rapidamente). (...) O desafio desse tempo limitado era outro: criar uma situação de constrangimento que, podemos dizer, força o espírito, o força a superar suas inquietações, seus adiamentos, suas dúvidas; dito de outra maneira, forçá-lo a fazer ou, ainda, a se decidir e, com isso, mostrar-se”. Trata-se de trabalhar o *kairós*, a “virtude prática”, numa “espécie de atelier”.

As pequenas diferenças nos resultados, expostas e analisadas com os alunos, permite, assim, constatar o trabalho “do espírito”, isto é, um nível de ajuizamento prévio e constitutivo do trabalho intelectual consciente, revelando movimentos de leituras mais ou menos felizes, de criatividade, compreensões e incompreensões, focando nos porquês e desconstruindo a ansiedade pelo “resultado correto”. “O espírito vai adicionar, completar, esquecer ou ser ajustado: veremos ali, então, os rastros de sua atividade, do fato que ele julga. Os rastros de uma relação entre uma realidade exterior e uma realidade psíquica ou mental”, afirma Vincent, acrescentando que essa perspectiva de Alain evita qualquer preocupação com a categoria da intencionalidade. Trata-se, antes, de trabalhar um hábito, um gosto. “O hábito de estar também atento às variações, às variações individuais, a dissociar o que é ‘simples erro’ e invenções, transformações; dito de outro modo, a lenta construção de um gosto é, aqui, decisiva”. Nada disso exclui a avaliação, visto que, nessa proposta de trabalho, “os alunos não param de avaliar e de retomar seus próprios trabalhos”. Mas tudo isso pressupõe um “professor que conhece a profissão ou sabe apreciar as obras, o que é diferente de um professor preocupado com as competências”.

Gregorio Valera-Villegas, no texto “Acerca del preguntar y el traducir y la enseñanza de la filosofía”, se preocupa com um aprendizado da filosofia que trate de incorporar as questões da tradição de modo situado, fazendo uma tradução em um contexto histórico e social, em termos de uma concepção hermenêutica que avalie e traga à consideração o círculo hermenêutico, com o conjunto de pressupostos e preconceitos que aí vem à tona. Pensando o ensino de filosofia na América Latina, em especial nas

escolas e universidades da Venezuela, considera o ensino como algo que vai além de um método de instrução ou de um doutrinamento, constituindo antes uma experiência intersubjetiva própria de sujeitos históricos e inconclusos.

Sua reflexão se desenvolve como um contraponto à oposição entre o ensino de filosofia e o ensinar a filosofar, com a procura de uma posição intermediária na forma de experiências de pensamento, por um lado, e por outro como a proposição de um caminho para esse ensino com base em duas práticas: a do perguntar incessante e a da tradução. Desse modo realiza exercícios filosóficos que combinam a lição de filosofia como tradução com exercícios que implicam um pensar situado: o perguntar-se desde uma filosofia edificante, que se dá como uma re-criação intersubjetiva da realidade. Nessa perspectiva, a partir dessa inspiração em uma fenomenologia hermenêutica, experimenta-se o ensino como um encontro propiciador do pensamento em meio a diversas subjetividades, vivências, enigmas, anomalias e circunstâncias. Isso permite ir além de uma visão pragmática do ensino de filosofia, bem como da submissão do ensinar a filosofar a uma didática geral.

Em texto que parte, inicialmente, de programas de ensino de filosofia como o de Matthew Lipman, Irene de Puig, em “Filosofía con y para niños y niñas”, investiga a relação entre infância e filosofia examinando as possibilidades do programa filosofia para crianças associada a outras referências presentes na prática escolar na Espanha. A autora analisa os vários procedimentos realizados no âmbito de filosofia para crianças e como eles contribuem para uma formação ampla e qualificada do pensamento. Compreende o ensino da filosofia, desde o princípio, como sendo uma peça chave na formação da faculdade de julgar, de criticar, de questionar, constituindo um antídoto contra o fanatismo, o dogmatismo e a credulidade, sendo uma forma de viver e também de ensinar, apontando para uma escola de liberdade.

A novidade de levar a filosofia aos anos iniciais de educação das crianças permitiu recolocar o seu entendimento como disciplina e como atividade, permitiu perceber uma espontaneidade filosófica do pensamento – e da linguagem – infantil. Desse modo, permitiu a construção de um programa para ensinar a pensar, considerando o valor do diálogo investigativo em comunidade e de uma concepção das dimensões crítica, criativa e cuidadosa do pensamento e de suas habilidades para a construção de visões de mundo

e capacidade de participação em sociedades democráticas. A presença da filosofia no ensino, assim entendida, atende aos ditames da UNESCO, ao espírito que perpassa suas declarações e documentos, nos quais a filosofia é entendida como uma escola de liberdade. Também é coerente com a perspectiva de valorização das humanidades e das artes nas etapas básicas de educação, em vista da relevância e de necessidade desses aprendizados para a construção de sociedades mais generosas.

Essa vinculação do aprendizado de filosofia com a construção de capacidades requeridas por uma vida democrática é objeto também do texto “Olimpíadas de Filosofía: el espíritu desportivo y la actividad del filosofar”, de Diego Antonio Pineda. Uma investigação do espírito olímpico se apresenta como um caminho para encontrar elementos que o aproximem da filosofia e justifiquem a realização de um evento como as Olimpíadas de Filosofia com jovens estudantes na Colômbia. Uma análise da vida desportiva mostra a importância do jogo na vida humana, expressão de seus anseios e de suas contradições, com seus aspectos de diversão e competição, desafio e realização, rivalidade e solidariedade, entre outros. O elogio que Aristóteles faz da vida dos que lutam, como aqueles que conquistam por direito as coisas belas e boas da vida, remete à unidade de jogo e luta presente no *agón* grego e assinala um valor ético e estético à participação nos jogos esportivos que também está presente na prática social e na vida do pensamento.

Analisando o significado cultural e político dos Jogos Olímpicos na Antiguidade, Pineda ressalta que o desenvolvimento do espírito *agónico* se deu em concomitância com as reformas políticas que conduziram à democracia e por meio da criação de jogos físicos e de jogos verbais que incorporaram os pressupostos de uma competitividade sadia e justa. Se ser competente é ser capaz de resolver problemas e realizar tarefas com responsabilidade e compromisso, então se pode encontrar nos campos do esporte, da educação e da vida social uma competência sadia que os oriente. Essa competência, própria ao espírito olímpico antigo e moderno, se caracterizaria pela existência de regras que garantam o jogo limpo; pelo ânimo de participação, mas do que pelo triunfo; e pelo sentido da luta não como derrota do outro, mas como auto superação e auto aperfeiçoamento. Esses três princípios são afirmados como pilares do espírito olímpico antigo e moderno e podem constituir bases de um modo de vida democrático e de uma

competência propriamente filosófica. Mostrando que esse espírito de jogo e luta pode impregnar o exercício do filosofar com jovens em nosso tempo, o texto realiza um convite ao conhecimento e à participação nessa peculiar experiência de pedagogia filosófica e política que são as Olimpíadas de Filosofia

Esse dossier começou a ser preparado em 2019 e seria publicado em 2020. A chegada da pandemia do COVID-19 retardou essa publicação para além do razoável, em função dos imponderáveis que estão a interferir em nossas vidas desde o início da quarentena. Acreditamos, contudo, que os textos aqui apresentados não perderam nada em relação à potência, à atualidade e ao interesse que devem despertar em todas e todos preocupados com o presente e o futuro do ensino de filosofia. Acreditamos que a pluralidade de problemas, perspectivas conceituais e estilos que marca o dossier torna patente a enorme riqueza e o papel central da dimensão formativa da filosofia nos mais diversos níveis da educação, formal e não formal; assim como a importância de suas dimensões sociais, culturais, econômicas, éticas e afetivas, em meio a um mundo cada vez mais globalizado e ameaçado por novos ou renovados processos de violência e exclusão. Convidamos, portanto, leitor e leitora a aventurar-se por esses itinerários diversos que constituem o pensamento sobre o ensino de filosofia, nos princípios do século.

# **La defensa de la filosofía en el contexto neoliberal de la educación chilena: contribuciones desde la organización de profesores<sup>17</sup>**

Carolina Ávalos Valdivia<sup>18</sup>

## **Resumen**

Este trabajo busca mostrar las dificultades y las contradicciones encontradas en la defensa de la filosofía en Chile el año 2016. Para este objetivo se propone una lectura del movimiento que se realizó desde la organización civil, puntualmente el de la REPROFICH, desde el cual se intentó visibilizar las condiciones neoliberales de la Educación pública chilena a través del trabajo de coordinación filosófico, político y pedagógico del conjunto de los representantes de estudiantes, profesores y académicos frente al Ministerio de Educación de Chile. Las nociones de defensa, autoinmunidad y derecho a la filosofía de Jacques Derrida permiten abordar la contingencia desde un prisma deconstrutivo.

## **Palabras clave**

Defensa de la filosofía; derecho a la filosofía; enseñanza de la filosofía; autoinmunidad de la filosofía.

---

<sup>17</sup> Conferencia pronunciada en el marco del *Séminaire Dialogues philosophiques. Rencontres philosophiques entre chercheurs d'Amérique latine et d'Europe*, en la Maison de l'Amérique Latine de Paris, el 10 de enero de 2017. El título original de esta presentación fue: “La défense et la néolibéralisation de la philosophie en jeu: contributions de l’expérience pédagogique.”

<sup>18</sup> Profesora y doctora en Filosofía por la Universidad Paris 8 Vincennes – Saint-Denis y por la P. Universidad Católica de Valparaíso. Académica del Instituto de Filosofía de la Universidad Austral de Chile. Secretaria de la Red de Profesores de Filosofía de Chile (REPROFICH) y secretaria de la Red Iberoamericana de Filosofía (RIF).

## **Résumé**

Ce travail cherche à montrer les difficultés et les contradictions rencontrées dans la défense de la philosophie au Chili dans l'année 2016. Pour ce but, on propose une lecture du mouvement qu'on a fait d'après l'organisation civile, notamment celui-ci de la REPROFICH. Ceci a essayé de rendre visible les conditions néolibérales de l'éducation publique chilienne par le biais du travail de coordination et collaboration philosophique de l'ensemble des représentants des étudiants, professeurs et de l'académie face au Ministère de l'éducation chilien. Les concepts de défense, auto-inmunité et droit à la philosophie de Jacques Derrida nous autorisent à aborder la contingence depuis un prisme déconstructif.

## **Mots clés**

Défense de la philosophie ; droit à la philosophie ; enseignement de la philosophie ; autoinmunité de la philosophie.

### *1. La organización y la denuncia: el contexto político de la filosofía*

Han pasado cinco meses<sup>19</sup> desde que se hicieron públicas las intenciones del Ministerio de Educación de eliminar la Filosofía del Plan Común de 3º y 4º medio, y una cantidad de voces han salido a manifestarse públicamente: entrevistas a colegas en televisión y radio, debates y conversaciones en torno a la filosofía en matinales y noticieros; infinidad de columnas en diarios y medios electrónicos; múltiples expresiones en las redes sociales, el hashtag derecho a la filosofía como trending topic; profesores, estudiantes y académicos discutiendo y evaluando la situación en asambleas, en universidades y colegios; declaraciones por la defensa de la filosofía de filósofos internacionales, declaraciones de profesores de distintas regiones, de directores de departamento, de centros de estudiantes universitarios, de estudiantes secundarios, apoyo

---

<sup>19</sup> En agosto de 2016, desde el Liceo Eduardo de la Barra de Valparaíso, se nos hizo llegar un documento con la primera propuesta de reforma al currículum de 3º y 4º medio donde se dejaba fuera la asignatura de Filosofía del Plan común. Este documento en formato PPT estaba siendo socializado por el Ministerio de Educación con la comunidad educativa.

de la CONFECH<sup>20</sup> y de distintos sindicatos de trabajadores de la educación; muestras de apoyo de todas las contiendas políticas; senadores y diputados declarando su férrea defensa a la filosofía. En fin, una innumerable suma de expresiones de apoyo que en el lapso de un par de semanas situaron a la filosofía en la voz pública e hicieron cambiar drásticamente de opinión al ministerio<sup>21</sup>. Quienes forzaron esta respuesta, fueron los profesores de filosofía agrupados en la REPROFICH<sup>22</sup>. Esta organización constituida inicialmente en el 2001, comenzó su reorganización a principios del 2014, con el principal objetivo de anticiparse a las modificaciones de la reforma educacional del currículum de los dos últimos años de la secundaria. Así, lo constatamos en nuestra *Declaración por el derecho a la filosofía en el colegio* a principios del año pasado:

En el contexto que impone la reforma a la educación y los supuestos ajustes curriculares para el sector de filosofía que esto implica, la REPROFICH ha retomado su trabajo, tanto de organización y coordinación como filosófico-pedagógico. [...] Hace ya un año se han reanudado las reuniones de trabajo que han tenido como marco general su propia re-constitución. De esta manera, presentamos en esta oportunidad la Declaración por el derecho a la filosofía en el colegio, donde exponemos nuestros principios de acción, tanto filosóficos como políticos, y las tareas que proyectamos para nuestra Red.<sup>23</sup>

La preparación y organización anticipadas permitió, no tan solo poner en el debate público la importancia de la filosofía en la educación secundaria y, por tanto, enfrentar, desde una estrategia política de denuncia,<sup>24</sup> al Ministerio de Educación, sino también, contar con una propuesta de trabajo realizada en conjunto con los otros actores de la filosofía en Chile: estudiantes y académicos de filosofía de universidades públicas y privadas, laicas y católicas, así como de Santiago y de otras regiones del país. Rápidamente, luego de la primera asamblea ampliada realizada en la Universidad de

---

<sup>20</sup> Confederación de Estudiantes de Chile.

<sup>21</sup> Cfr. Marcos García de la Huerta; “Expediente sobre la cuestión de la Enseñanza de la filosofía”, Revista de Filosofía, Volumen 72 (2016), pp. 203-220.

<sup>22</sup> Red de Profesores de Filosofía de Chile.

<sup>23</sup> Ver, REPROFICH, *Declaración por el derecho a la filosofía en el colegio*, en: Nota Editorial, Mutatis Mutandis Revista Internacional de Filosofía, año 4, nº 6, junio, 2015, pp. 7-9.

<sup>24</sup> Fue favorable para este proceso la alta desaprobación del gobierno de la presidenta Bachelet constatada en diversas encuestas. Aquí, la referencia a la encuesta de agosto de 2016 hecha por GFK Adimark: “La aprobación a la gestión de la Presidenta llega en agosto a 19%, el nivel más bajo registrado en la serie histórica de evaluación presidencial, por primera vez bajo el nivel de 20%”.

En: <http://www.adimark.cl/es/estudios/index.asp?id=368>

Ciencias de la Educación de Santiago, se constituyó el Frente Amplio por la Filosofía (FAF) donde esta organización de profesores asumió la coordinación y liderazgo. Desde entonces, se ha llevado a cabo un trabajo triestamental con el que se ha desarrollado, en primer lugar, un diagnóstico de la filosofía en la secundaria, luego una propuesta de los aportes de la filosofía para el plan común y en tercer lugar, los aportes de la filosofía para la formación humanista (electiva).

En esta ocasión, intentaré elaborar una lectura del trabajo de la REPROFICH asentada en la idea que esta organización, que nace de la sociedad civil y fuera de las lógicas universitarias, estatales y mercantiles, ha mostrado la posibilidad de fuga en la filosofía institucionalizada, lo que no solo ha permitido una resistencia crítica a la educación neoliberal, sino que también a las formas hegemónicas de la filosofía misma. Defensa, juego y derecho a la filosofía serán las principales nociones que utilizaré para aprehender del trabajo filosófico-político el saber de las experiencias pedagógicas y para proponer un juego político de la filosofía en el sistema neoliberal de la educación.

## 2. *Algunas posibilidades de la defensa de la filosofía*

El primer motivo de reunión y de posterior organización del FAF ha sido la defensa de la filosofía, es decir, el resguardo de la enseñanza de la filosofía en los dos últimos años de la secundaria. En efecto, lo que ha impulsado en principio esta defensa, guarda relación con la protección de la disciplina en el colegio, de la profesión en términos gremiales y, en definitiva, del futuro de la institución filosófica en Chile. Asimismo, la defensa ha sido otra reacción protectora más frente a los habituales ataques que recibe la filosofía. Es por esto, y a diferencia de lo que esta organización hizo en el 2001, se ha llamado a poner atención y a pensar en conjunto qué filosofía se está defendiendo puesto que la profundidad de las contradicciones que esta implica, podrían operar en desmedro de la filosofía misma. “*Contradicciones análogas pueden aún hoy día trabajar para la ‘defensa-de-la-clase-de-filosofía’, y, tal vez, hasta en una cierta izquierda*”.<sup>25</sup> Ya en 1975 Derrida advertía de la importancia de identificar la complejidad de una defensa “cerrada”

---

<sup>25</sup> Jacques Derrida; “La philosophie et ses classes”, en *Du droit à la philosophie*, Paris, Éd. Galilée. 1990, p. 232. Texto y título original: “La réfome Haby”, en: Le Monde de l'éducation, nº4, mars 1975.

de la filosofía en un contexto liberal. Traía el ejemplo del restablecimiento de la clase de filosofía en el Segundo Imperio, que tenía como finalidad:

[...] reorientar a una juventud burguesa y protegerla contra las ‘doctrinas negativas’ porque -continúa, citando a Duruy- “La verdadera causa del progreso de las doctrinas negativas en una parte de la juventud ha sido el menoscabo de la enseñanza filosófica en nuestros liceos... Los estudios filosóficos en nuestros liceos son el mejor remedio para el materialismo.”<sup>26</sup>

El hecho de tener que estar constantemente resguardando la filosofía hace que su defensa se presente siempre como algo problemático. Y no me refiero solamente en términos teóricos, sino que también en términos prácticos. Leí y escuché en este tiempo, más de una vez, las preguntas ¿qué filosofía defender? y ¿qué significa defender la filosofía?, y reconocí la profunda complejidad implícita en la defensa de la filosofía cuando sus condiciones de posibilidad exponen el juego que ella tiene con la política institucional. Propongo desplegar esta idea a partir de dos lecturas de la defensa de la filosofía inspiradas en el trabajo de Derrida:

1.- *La defensa absoluta de la filosofía*: esta forma de defender a la filosofía representa el intento de resguardar y conservar todo aquello que forme parte de la institución filosófica. Es una defensa ciega, por tanto, a priori e intuitiva. Aquí hay espacio para todas las escuelas, orientaciones, nacionalidades, dogmatismos e ideologías, porque se trata de defender la unidad, la identidad y la igualdad de la filosofía, por ende, una especie de homogeneidad filosófica. A esto se refiere Derrida en 1984 en *Las antinomias de la disciplina filosófica* cuando llama a “reivindicar la unidad propia y específica de la disciplina. [...] denunciar, todo lo que vendría a amenazar esta integridad, disolver o parcelar la identidad de lo filosófico como tal”.<sup>27</sup> Defender la filosofía en estos términos implicaría protegerla de ataques exteriores a ella misma, de lógicas, principios, estrategias y políticas que consideren, por ejemplo, que su lugar en la educación media no se justifica. En cuanto defensa inicial, es necesaria al mismo tiempo que insuficiente. Puesto que implica, en este caso, resguardar una naturaleza determinada de la filosofía, es decir, cuidar y conservar su edad, sus programas, su didácticas, sus evaluaciones, etc. A saber, esta defensa pone

---

<sup>26</sup> *Ibidem*.

<sup>27</sup> Jacques Derrida, “Les antinomies de la discipline philosophique”, en *Du droit à...*, op. cit. p. 517-518.

en valor el interior de la filosofía: lo que se ha heredado, lo que ya viene dado, es decir, sus condiciones institucionales. Lo que constituye un riesgo importante en el que, de hecho, hemos caído cuando en nombre de la filosofía se defiende la enseñanza de la psicología, la reducción de la enseñanza filosófica a la historia de la filosofía europea, a problemas de argumentación, o, reproducir y naturalizar una enseñanza filosófica sexista. Todos estos son ejemplos de la situación actual de los programas de filosofía en la secundaria chilena. Además, no hay que olvidar que resguardar el lugar habitual de la filosofía –en los dos últimos años de la secundaria y sólo para la formación humanista-científica– es propiciar la posibilidad de un sesgo antidemocrático y elitista de la filosofía, en la medida en que solo es enseñada a una clase social determinada.

Concentrar toda la enseñanza filosófica en una clase, al final de los estudios secundarios, era en principio reservarla a una clase social y esto es todavía verdad en una cierta medida. La institución del bachillerato ‘de base’ arriesgaría consolidar este efecto antidemocrático.<sup>28</sup>

2.- *Defensa como autoinmunidad de la filosofía*: por otra parte, lo que vuelve problemática la defensa, por su vinculación con la política, son sus tensiones hegemónicas. Aunque, -como ya hemos dicho- una primera aproximación a la defensa de la filosofía instituida se funda en un acuerdo general y transversal, cuando se avanza en la resistencia, entran en juego hegemónías que no se dejaban ver por la fuerza homogénea que implica una primera reacción. Pero, poco a poco comienzan a aparecer las diferencias y, por tanto, los vínculos con el poder que tiene y ha tenido la filosofía. De aquí que, la defensa no sea ni inocua, ni inofensiva, ni inocente. Porque en la filosofía también opera “la ley de auto-inmunidad, que difiere indefinidamente la llegada a una meta, es irreductible, invencible e irrenunciable”.<sup>29</sup> ¿O, acaso estamos en pie de negar que la decisión ministerial que prescindía de la asignatura, no está resguardada por una

---

<sup>28</sup> Derrida, Jacques, *Du droit à la philosophie*, op. cit. p. 233. « Concentrer tout l'enseignement philosophique dans une classe, à la fin des études secondaires, c'était d'abord le réservier à une classe sociale et c'est encore vrai dans une certaine mesure. L'institution du baccalauréat ‘de base’ risquerait de consolider cet effet antidémocratique ».

<sup>29</sup> Saafa Fathy, *D'ailleurs Derrida*, Francia, 1999.

filosofía determinada? Sacar la filosofía del plan común, “absorberla”<sup>30</sup> en el ramo de Educación Ciudadana, ¿no es consecuencia de una “filosofía” particular?

La defensa es una respuesta a una agresión. Sin embargo, en el caso de la filosofía, es ella misma quién se ataca y se pone en peligro, es decir, en ella misma está contenida la infección y los anticuerpos. De este modo, la filosofía margina a los discursos posibles, que ella misma encuentra y propone al pensamiento, reduciéndose a sí misma a límites y definiciones que le permiten establecer su adentro y su afuera. Una posible lectura que propongo aquí de la ley de autoinmunidad operando como defensa de la filosofía, corresponde a la constitución y organización del FAF. En principio, lo único que movió a su constitución fue reunir fuerzas y actuar en un solo bloque en nombre de la filosofía en Chile, sin embargo, durante la organización fueron apareciendo –entre debates, conversaciones, asambleas y reuniones– diferencias irreconciliables las que no han sido fácil de manejar. Diferencias que marginan otras diferencias, filosofías que actúan en contra de lo que las hace posible, desplazamientos que hacen imposible coordinar esta defensa desde una identidad filosófica. Esto, según Derrida, no sería más que una consecuencia de lo mismo: “La lucha por la filosofía, en la filosofía, en torno a la filosofía divide en efecto, [...] a todo el cuerpo de enseñanza, tanto del lado de los profesores como de los alumnos o de los estudiantes”.<sup>31</sup>

### 3. *Perspectiva neoliberal de la defensa de la filosofía*

Los nombres y las formas que más sonaron para impedir la exclusión de la filosofía de la educación secundaria, dan testimonio de la defensa como auto-inmunidad de la filosofía. Es decir, sus razones dan cuenta, –afirmando la dimensión política del problema– que aquello que las justifica, corre el riesgo de repetir y hacer perdurar lo que queremos transformar. Así, dentro de este movimiento, ha habido quienes a partir de un lenguaje y de herramientas neoliberales, han defendido el espacio de la filosofía como

---

<sup>30</sup> La Coordinadora de la Unidad de Currículum y Evaluación del MINEDUC, Alejandra Arratia, defendió en múltiples ocasiones que la reforma no proponía la desaparición de la asignatura sino que ésta quedaría “absorbida” por la asignatura de Formación Ciudadana incluida por decreto de ley 20.911, puntualmente el artículo 2º. Recuperado de: <https://www.eldesconcierto.cl/2016/08/24/mineduc-plantea-eliminar-obligatoriedad-de-filosofia-para-tercero-y-cuarto-medio/>

<sup>31</sup> Jacques Derrida, “Qui a peur de la philosophie”, en *Du droit à... , op. cit.*, p. 244.

resistencia a la propuesta educacional chilena. En efecto, cuando se valora la contribución de la filosofía a la educación, a través de conceptos tales como pensamiento crítico, reflexión, formación ética, o, mediante tecnicismos como habilidades de pensamiento, herramientas argumentativas, psicología como comprensión de sí, etc., se reduce la filosofía a una herramienta y, por tanto a un medio. De esta manera se facilita la entrada y el “contagio” de la lógica neoliberal, insertando consigo ciertos fundamentos de lo que Friz llama concepción antropológica del neoliberalismo:

El núcleo de [la] interpretación antropológica –y por tanto del sentido que la doctrina [neoliberal] otorga a la libertad–, es la constatación del carácter limitado de la mente individual, que converge en la tesis de la finitud del conocimiento humano.<sup>32</sup>

A los sujetos limitados, incapaces de imaginar un futuro e ir construyéndolo desde un presente, solo le quedaría instruirse para lo contingente y para afrontar un mundo ya hecho y regulado por una libertad que parece superar al ser humano. Incapaces de proyectar una creación de futuro o una transformación de la realidad, los sujetos conscientes de sus limitaciones se paralizan ante una humildad que los entrega a lo único que puede resguardar la libertad, el mercado. De hecho, esta concepción del ser humano, supone que los individuos, de mente limitada y por lo tanto ignorantes, reconozcan la especulación y el azar como formas de actuar del mercado que permiten el control y la proyección del futuro de la sociedad. “La libertad individual es ante todo ausencia de coacción y, [...] es la economía de mercado el único régimen que la resguarda”.<sup>33</sup>

La lectura que hace Friz de la educación neoliberal confirma la presencia y la importancia de la ética, la psicología y la formación ciudadana en la educación chilena de los últimos 20 años. Particularmente, desde el punto de vista de la comprensión epistemológica del sujeto, la psicología tiene una particular relevancia, ya que, hace posible la estabilidad política: “el cambio más importante producido por el control extensivo del gobierno es un cambio psicológico, una alteración en el carácter de la gente. Esta transformación, continúa Friz citando a Hayek, se manifiesta en la pérdida de

---

<sup>32</sup> Cristóbal Friz, *La universidad en disputa. Sujeto, educación y formación universitaria en la concepción neoliberal*, Ceibo Ediciones, Santiago, p. 48.

<sup>33</sup> Cristóbal Friz, *La universidad en disputa. op. cit*, p. 49.

originalidad del individuo y su consiguiente identificación con la masa en la proliferación de un ‘rebaño de animales tímidos e industrioso, cuyo pastor es el gobierno’ lo que tiene por resultado una ‘servidumbre regulada y tranquila’”<sup>34</sup>.

Respecto a la enseñanza de la psicología en el espacio de la filosofía, entiéndase bajo la responsabilidad de profesores de filosofía y con planes y programas compartidos, haré dos precisiones: primero, el hecho de tener una materia de psicología, es decir, dos horas semanales menos para la filosofía, no es una característica propia de los programas actuales (aunque en el sistema neoliberal encuentra su justo espacio) sino que estaría ya incluida en los primeros programas de filosofía en Chile, en 1832, bajo el nombre de Filosofía mental.<sup>35</sup> Segundo, la presencia de la enseñanza de la psicología no es un hecho malo en sí mismo, sino en relación al espacio que le quita a la filosofía, y, en relación a los contenidos vinculados al conductismo y al cognitivismo que implican temáticas a enseñar como procesos psicológicos, procesos psicosociales, sexualidad y bien estar psicológico.

Por otra parte, la homogeneización de los sujetos que implica la filosofía en un sistema neoliberal de educación, la podemos observar a través de lo que se denomina objetivos transversales de la educación. De hecho, en la reforma educacional anterior, de 1998, también se intentó dejar fuera a la filosofía bajo el argumento que, tanto el pensamiento crítico, como la reflexión estarían contenidos en la totalidad del currículum y por tanto, no habría necesidad de encerrarlo en una asignatura. Hasta antes que se pusiera en marcha la reforma curricular de la cual hoy formamos parte como FAF, no habíamos sido lo suficientemente claros para elaborar una argumentación que manifestase la especificidad de la filosofía en la escuela, es decir, no habíamos planteado ni justificado su espacio desde principios que conlleven una lógica donde la filosofía se deseé por sí misma y no sólo como una “herramienta” cognitiva, intelectual y lingüística que ayuda a los estudiantes a “comprenderse a sí mismos, al medio y a lo que los rodean”.

---

<sup>34</sup> *Ibid*, p. 50.

<sup>35</sup> Cfr. Gaete, M., (ed.) *Arte y Filosofía en el currículo escolar. Entre el desarraigo y el olvido*, Ediciones Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad de Chile<sup>SEP</sup>, Santiago, 2007, p. 64. También, Olivares, R., *La Filosofía Secuestrada. Psicología y Ética en la enseñanza de la Filosofía en la Educación Secundaria Chilena*. Artículo publicado como: Die “zwangsverwaltete” Philosophie. Psychologie und Ethik im Philosophieunterricht in der Sekundarstufe in Chile, “Concordia. Internationale Zeitschrift für Philosophie”, Aachen, Alemania., N°67-2015.

Por otra parte, la ética también se ha valorado desde su instrumentalización. Desde que se aprobó la ley que obliga el desarrollo del plan de formación ciudadana en toda la escolaridad y la asignatura en 3º y 4º medio, hemos debatido acerca de la enseñanza de la ética en nombre de la filosofía. Entre algunos colegas que defienden esta idea, algunos expertos que justifican la existencia de la filosofía como ética aplicada y la última propuesta del ministerio donde la filosofía sería absorbida por la formación ciudadana a través de la enseñanza de la ética, no me queda más que reafirmar con el trabajo de Friz, que ésta lógica responde a una determinada estrategia de la doctrina neoliberal “que procura desligar lo ético de lo político, por considerar que todo plan que se proyecta allende de la esfera individual, es fruto de la arrogancia consistente en creer conocer más allá de nuestras posibilidades”.<sup>36</sup> Entonces, la ética tendría como fin cumplir un rol despolitizador bajo el pretexto de formar en valores morales a los futuros ciudadanos de manera que “sean capaces de convivir e interactuar en base a principios de respeto, tolerancia, transparencia, cooperación y libertad, y para que contribuyan a que el país pueda avanzar a partir de un desarrollo económico sustentable con el entorno y con los otros”.<sup>37</sup>

#### *4. El juego, la REPROFICH y el derecho a la filosofía*

La defensa de la filosofía que ha hecho la REPROFICH ha puesto en juego tanto a la institución filosófica como al sistema educacional chileno. Este juego no implica un cambio o una desestructuración radical de hecho, sino más bien, esta defensa ha dislocado hegemonías, trasladándolas hacia espacios que poco a poco han ido adquiriendo legitimidad. La institución filosófica y la educación neoliberal han sido puestas en juego; en el juego que promueve la organización social, por una parte y, por otra, en el juego que implican los saberes construidos fuera de lo que ha instituido la filosofía.

En primer lugar, mirando los hechos, esta organización ha encarnado una filosofía desde lo social, una filosofía que se produce en la práctica pedagógica a partir del proceso

---

<sup>36</sup> Gaete, M., (ed.) *Arte y Filosofía en el currículo escolar. op. cit*, p. 54.

<sup>37</sup> Cfr. Comisión Engels, Informe final, pp. 89-90.

institucional-escolar que implica su enseñanza, pero también, y sobre todo, una filosofía que surge de las prácticas que resultan del compromiso y proactividad de los profesores frente a las precarias condiciones de la filosofía en la educación escolar chilena. A partir de estas condiciones, se ha construido organización sobre la base un trabajo democrático, fundado en la confianza en el otro y, por tanto, en el saber práctico y la experiencia de los colegas. De esta manera, se ha entrado en el debate como una organización que representa, desde sus principios filosóficos y políticos,<sup>38</sup> un saber filosófico fuera de la universidad. Al mismo tiempo, esta defensa ha puesto en juego la institución filosófica en la medida en que se mueve en un espacio más allá de los márgenes institucionales de la filosofía propiamente tal y más allá de los sometimientos que le impone la educación neoliberal. No se trata de rechazar o negar aquello que intentamos intervenir/diferir/desplazar, sino que se trata, más bien, de identificar la herencia y lo que hay en común, para someterlo al tránsito dialógico que implica la filosofía con otros (enseñanza y organización) y lograr producir nuevos saberes. Por otra parte, también, se trata de salir del espacio privado en el cual está enclaustrada la filosofía hoy. Con un Estado débil y gobernado por el mercado, las universidades parecieran no estar dispuestas, de derecho ni de hecho, para garantizar la investidura de un verdadero desarrollo del pensamiento filosófico fuera de las regulaciones del libre mercado. Esto se traduce en prácticas filosóficas sometidas a las exigencias institucionales formales y a la neoliberalización de las formas de la filosofía (papers, acreditaciones, mallas curriculares, evaluaciones, proyectos de investigación, etc.) que no tan solo forman parte de la vorágine economista de la educación chilena, sino que refuerzan, ese otro ámbito privado de la filosofía, que es la distancia entre las ideas y los problemas sociales concretos.

En segundo lugar, se ha sostenido que el trabajo de la REPROFICH tiene como objetivo de funcionamiento, y por tanto, de una particular defensa de la filosofía, aportar a la transformación de la educación chilena, así como a la emancipación de los sujetos. De esta manera, se ha establecido una toma de partido desde la cual se derivan todas aquellas formas, métodos y metodologías –cómo la didáctica y la pedagogía– que procuren asegurar, desarrollar y extender la filosofía en la escuela. Objetivo que se ha

---

<sup>38</sup> Ver: REPROFICH, *Declaración por el derecho a la filosofía en el colegio*, ed. cit.

realizado en parte, en el trabajo que hemos venido haciendo –desde septiembre de este año– junto al Frente Amplio por la Filosofía, en la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación de Chile.

Y, en tercer lugar, creo que es necesario justificar, de manera general, nuestra lucha desde y en función del derecho a la filosofía. Para esto tomaré los tres sentidos del título *Del derecho a la filosofía* con el que comienza Derrida el prefacio llamado *Privilegio. Título justificativo y Observaciones introductorias*.<sup>39</sup> La intención es presentar algunos motivos por donde debería comenzar a encontrar sitio nuestra reflexión.

Primer sentido:

“¿Cuál es la relación del derecho con la filosofía?”<sup>40</sup>

“Se tratará [...] de la relación de las estructuras jurídicas que sostienen, implícita o explícitamente, las instituciones filosóficas (enseñanza o investigación) *con* la filosofía misma, si alguna cosa como esta existe fuera, delante o más allá de una institución. En este primer sentido, [...] se tratará de las relaciones entre el derecho y la filosofía. [Es decir,] entre dos dominios, dos campos, dos estructuras o dos dispositivos institucionales”.<sup>41</sup>

Institucionalizar un *tipo* de defensa y de desarrollo de la enseñanza de la filosofía en el colegio ha sido nuestro principio de fundación, de congregación y de lucha. ¿De qué otra forma sino a través de la estructura jurídica, se está en pie de garantizar la enseñanza de la filosofía a los más desfavorecidos? Esta organización pone en cuestión los límites de la institución filosófica en Chile porque desde una asociación gremial se resguarda el derecho a la profesión de profesor(a), es decir, a lo que implica profesar: a guardar un sentimiento a nuestro quehacer. Y, por tanto, el derecho de las y los jóvenes a aprender filosofía desde una toma de partido del filosofar, lo que sitúa el hecho de la filosofía más allá de la universidad chilena.

Segundo sentido:

“Hay que hablar del derecho a la filosofía - y entonces a los filósofos”.<sup>42</sup>

“Con toda razón, podemos notar en efecto que, para analizar estos problemas (derecho institucional e instituciones filosóficas de investigación y enseñanza), hay que

---

<sup>39</sup> Jacques Derrida, *Privilege. Titre justificatif et Remarques introducitives*, en *op. cit.*, pp. 9-108.

<sup>40</sup> *Ibid.* p. 13.

<sup>41</sup> *Ibid.* p. 12.

<sup>42</sup> *Ibid.* p. 14.

hablar del derecho a los filósofos, [...] hay que hablar sobre la filosofía del derecho, contactar la filosofía y los filósofos con la inmensa y abundante pregunta sobre el derecho”.<sup>43</sup>

Llamar a un trabajo conjunto, entre profesores, estudiantes y académicos de filosofía, fue nuestra primera estrategia para abordar la defensa desde una dimensión ampliamente política y, por tanto, no sólo reducida a lo gremial. De esta manera, nuestro intento ha sido traer a los actores de la filosofía al espacio público, a un espacio fuera de la universidad, y más allá de los derechos laborales. Con esto, tratar de vincular a los filósofos con aquello que habría de jurídico en la filosofía, es decir, instalar la filosofía en el espacio de los derechos sociales y, al mismo tiempo, a las y los estudiantes asegurar “ir directo” a los filósofos, a la lectura y discusión de textos filosóficos.

Tercer sentido:

“¿Quién tiene derecho a la filosofía y en qué condiciones?”<sup>44</sup>

“Tener ‘derecho a la filosofía’, es tener un acceso legítimo o legal a algo donde la singularidad, la identidad y la generalidad permanecen tan problemáticas como lo que llamamos con este nombre: *la filosofía*. ¿Quién entonces puede aspirar *legítimamente a la filosofía*? A pensar, decir, discutir, aprender, enseñar, exponer, presentar o representar *la filosofía*?”<sup>45</sup>

Quizá este sea el sentido que muestre, de una manera más evidente y directa, que lo que se ha puesto en juego hoy es la naturalización de la filosofía. Pensar en la enseñanza de la filosofía como un problema filosófico<sup>46</sup> también nos pone frente a la pregunta a quién enseñar, dónde enseñar, qué enseñar, quién enseña y para qué. Si bien es cierto que, los esfuerzos comprometidos de esta organización trabajan en función de la extensión de la filosofía en la escuela, a saber, enseñanza media y en la educación primaria, el caso de la filosofía con niños y niñas implica considerar la posibilidad que otros profesores, por ejemplo, educadoras/es de párvulo o profesoras/es de básica tengan también el derecho a enseñar filosofía dentro y/o fuera del colegio. También, se han volcado los esfuerzos para devolver la filosofía a la Educación Técnico - Profesional, lo

---

<sup>43</sup> *Ibid.* p. 13.

<sup>44</sup> *Ibid.* p. 14.

<sup>45</sup> *Ibid.* p. 13.

<sup>46</sup> Cfr. Alejandro Cerletti, *La enseñanza de la filosofía como un problema filosófico*, Buenos Aires, Zorzal, 2008.

que implica un gran desafío en lo que se refiere al vínculo de los estudios de filosofía y la educación de la clase trabajadora. ¿Estamos dispuestos a defender y legitimar esta posibilidad que va más allá de la filosofía misma?<sup>47</sup> Al mismo tiempo, si de extensión se trata, ¿por qué no pensar también en una enseñanza de la filosofía con sindicatos de trabajadores y de profesionales, o, con dueñas de casa? Y, por tanto, ¿por qué no pensar en el derecho a la filosofía más allá de la escuela y de la universidad?

En fin, pensar el derecho a la filosofía es pensarlala en su dimensión política y más puntualmente, identificarla en su vínculo con la democracia. Más aún, si pensamos la enseñanza de la filosofía en la vuelta a la democracia en Chile, desde la reforma de los '90 hasta la que hoy hemos logrado formar parte, nos muestra que “la coyuntura está marcada por una necesidad de filosofar de otro modo. [...] He aquí por qué parece que la filosofía es hoy portadora de un modelo político: el de la democracia igualitaria”.<sup>48</sup>

---

<sup>47</sup> Cfr. Derrida, J. *La philosophie et ses classes*, en: *op. cit.*, pp. 234.

<sup>48</sup> Patrice Vermeren, *Victor Cousin. El juego político entre la filosofía y el estado*, Homo Sapiens, Rosario, 2009, p. 26.

# La « valeur » de l'enseignement de la philosophie en France au XXI<sup>e</sup> siècle

Didier Moreau<sup>49</sup>

## Résumé

Cet article examine les enjeux de l'enseignement contemporain de la philosophie à partir de la notion de « valeur », et non d'utilité comme on le fait d'un point de vue managérial. Il critique l'usage qui a été fait de cette notion à partir de Victor Cousin, introducteur de l'enseignement philosophique en France et examine ensuite comme Georges Canguilhem subvertit cette « valeur » moraliste en valeur de l'engagement et de la libération. Le recours à la notion d'expérience vécue transforme selon Canguilhem l'enseignement de la philosophie en pratique émancipatrice à travers la quête de la justice. Cette pratique se structure comme une logique de la métamorphose, comme le montre la proximité entre Paul Valéry et Georges Canguilhem, relativement au projet éducatif. Il est alors possible de percevoir ce que sont les conditions de possibilité d'un enseignement réellement émancipateur de la philosophie pour notre siècle.

## Mots-clés

Enseignement de la philosophie ; Canguilhem ; émancipation.

## Abstract

This paper examines the challenges of contemporary philosophy teaching from the notion of "value", and not of utility as usually done from a managerial point of view. It criticizes the use that has been made of this notion from Victor Cousin, who introduced philosophical teaching in France, and then examines how Georges Canguilhem subverts this

---

<sup>49</sup> Paris VIII, EA 4008.

moralistic "value" into the value of commitment and liberation. Recourse to the notion of lived experience transforms, according to Canguilhem, the teaching of philosophy into an emancipatory practice through the quest for justice. This practice is structured as a logic of metamorphosis, as shown by the proximity between Paul Valéry and Georges Canguilhem, relative to the educational project. It is then possible to perceive what are the conditions for the possibility of a truly emancipatory teaching of philosophy for our century.

**Keywords**

Teaching philosophy ; Canguilhem ; emancipation.

Notre siècle est certainement moins favorable à l'enseignement de la philosophie que ne le fut le précédent. Les raisons en sont toujours identiques : un enseignement critique est, depuis son origine grecque, la cible des institutions coercitives quelles qu'elles soient, les élèves de notre époque semblent tirer peu de profit d'un enseignement philosophique, la discipline paraît rester extérieure aux *curricula* de formation ultérieurs, etc. Mais ce qui a changé, ce sera notre hypothèse, est un déplacement de l'équilibre consensuel qui avait été trouvé entre les arguments favorables et défavorables au maintien d'un tel enseignement. Ce déplacement se joue sur la notion de « valeur » d'un enseignement philosophique, au sein d'un système libéral d'offre de formations capitalisables par les concernés. Et les effets de ce déplacement, tels qu'on les découvre par exemple dans les « Nouveaux programmes du lycée » en France, dans la réforme du ministre Blanquer (2019), tendent bien à « valoriser » un enseignement de la philosophie, en le rendant moins coûteux budgétairement et en l'intégrant à une « formation générale » à laquelle il apporterait une plus-value qualitative appréciable. En d'autres termes, la « modernisation » à l'œuvre serait la ruse suprême d'une Raison instrumentale pour dissoudre la dimension radicalement critique de la philosophie dans le *medium* plus acceptable d'une « culture générale » qui, sous prétexte d'un universalisme tolérant,

s'avère, comme on le montrera, un puissant anti-humanisme de la résignation et de l'impuissance<sup>50</sup>.

C'est sur cette « valeur » que nous voulons discuter ici. Notre hypothèse fondamentale est que la source de la valorisation de l'action se trouve dans la *praxis* philosophique elle-même et que la discipline scolaire qui l'enseigne ne peut donc recevoir de détermination extrinsèque sur sa propre légitimité. Pour argumenter cette discussion, nous nous baserons dans un premier temps sur la position du problème, telle qu'il a été magistralement exposé par Georges Canguilhem au XX<sup>ème</sup> siècle. Nous nous confronterons ensuite à ce que la philosophie hellénistique avait pensé comme sa fonction fondamentale « d'art de vivre » pour esquisser ce que pourrait être la valeur d'un enseignement de la philosophie au XXI<sup>ème</sup> siècle.

*La valeur du sacrifice de soi dans la doctrine philosophique de Victor Cousin : Le XIX<sup>ème</sup> siècle.*

La philosophie est devenue une discipline scolaire en France sous la direction de Victor Cousin. Cette réforme fondamentale a été l'objet de nombreuses études<sup>51</sup> et nous n'y reviendrons pas, sauf pour en souligner le caractère essentiel : la philosophie a été voulue par Cousin comme une arme de guerre contre l'influence de l'enseignement clérical en France. Mais cette défense de la laïcité ne se faisait pas au profit d'un enseignement démocratique. Marceau Pivert resitue le concept de laïcité dans l'histoire de l'émancipation ouvrière à partir du XIX<sup>ème</sup>, qui converge avec la fraction progressiste de la bourgeoisie qui lutte contre le retour de la monarchie soutenue par l'Eglise catholique<sup>52</sup>. Mouvement historique qui s'inscrit directement dans l'histoire de l'école en France et auquel participe Victor Cousin par la définition de l'enseignement de la philosophie au Lycée. Mais Pivert montre que ce mouvement est dialectique, dans la mesure où à l'obéissance à l'Eglise se substitue la soumission à l'Etat républicain

<sup>50</sup> Une première étape avait été franchie, dans les programmes des *Classes préparatoires aux Hautes Etudes commerciales* en France, dans les années 90 : remplacement de la philosophie par une culture générale de sciences humaines, sur des thématiques destinées à réconcilier les sujets avec les bienfaits civilisationnels du commerce international et de la production capitaliste.

<sup>51</sup> Lucie Rey, *Les enjeux de l'histoire de la philosophie en France au XIX<sup>ème</sup> siècle.*; Pierre Leroux contre Victor Cousin, Paris, L'Harmattan, 2013.

<sup>52</sup> Marceau Pivert, *Une histoire populaire de la laïcité*, Paris, Demopolis, 2010.

bourgeois et à ses valeurs. Ainsi, dans les années 1930, lorsqu'il s'agira de résister à la reconquête de l'Ecole par l'Eglise, favorisée par le retournement des alliances, la bourgeoisie française se rapprochera de l'Eglise et du fascisme pour lutter contre la montée du communisme. La laïcité d'émancipation, selon le concept proposé par Marceau Pivert, se structurera quant à elle sur un enseignement philosophique critique centrée sur l'émancipation intellectuelle du sujet.

La doctrine philosophique de Victor Cousin se présente comme un éclectisme qui, pour une société libérale pluraliste, semble compatible avec l'exercice de la liberté d'opinion. Cependant, si l'on est plus attentif, on s'aperçoit que la doctrine morale de l'éclectisme n'a rien de cette neutralité bienveillante qui lui est généralement prêtée. Victor Brochard (dont Nietzsche appréciait la lecture) le rappelle justement :

C'est encore elle [la morale éclectique], malgré quelques modifications plus apparentes que réelles, qui règne dans tous nos établissements d'enseignements publics ou privés. Et dans ces dernières années, malgré les changements extérieurs si souvent apportés aux programmes officiels, le fond de cette doctrine a toujours été religieusement respecté.<sup>53</sup>

Comment se présente cette doctrine ? Brochard l'explique ainsi :

Définir la morale : la recherche d'une loi obligatoire de la conduite humaine, découvrir cette loi parmi les motifs de nos actions ; réfuter la doctrine morale de l'intérêt et celle du sentiment, attendu que ces deux motifs ne présentent aucun des caractères d'une loi universelle ; déterminer ensuite la nature du Bien et du Devoir en rattachant ces deux notions l'une à l'autre aussi étroitement que possible ; enfin passer en revue les diverses sanctions de la conduite humaine pour en faire ressortir l'insuffisance radicale, et trouver dans la vie future le dernier mot du problème.<sup>54</sup>

Ce qui peut légitimement surprendre est que si cette théorie morale est éclectique par les emprunts qu'elle fait au kantisme, à l'utilitarisme de J. Bentham, à la doctrine morale chrétienne, et à d'autres sources qu'elle ne revendique pas, elle est en revanche parfaitement monolithique quant à son projet : il s'agit bien d'un *programme d'enseignement*

---

<sup>53</sup> Victor Brochard, *Etudes de philosophie ancienne et moderne*, Paris, Vrin, 1974, p. 504.

<sup>54</sup> *Ibid.*, p. 504.

*de la morale* à l'école, et non pas *d'une théorie* qu'il conviendrait d'enseigner à l'école. Ce qui revient à dire que si l'institution décide d'enseigner la morale dans l'école française, elle ne pourra prendre que la forme d'une morale éclectique, orientée vers l'obéissance à l'institution. Il n'est pas absurde de penser que Victor Cousin a conçu sa doctrine comme un parcours didactique en direction d'un but civique à atteindre : « l'honnête homme tel que le conçoit la morale moderne » note V. Brochard, ce qui permet de penser que l'éclectisme est *in fine*, absolument anti-kantien : « celui qui se conformerait strictement aux préceptes de la morale utilitaire ne serait pas, dans sa conduite, très différent du kantien le plus convaincu. »<sup>55</sup> Car là est bien l'objectif d'un tel enseignement : obtenir une « conduite » qui soit civiquement – extérieurement – acceptable : agissant conformément à la Loi morale, et non en accord avec elle. D'où il importe peu que les éléments doctrinaux soient hétérogènes et contradictoires, et V. Brochard ne se prive pas de relever de telles contradictions. Mais la Morale éclectique n'atteint son but, démontre Brochard, que lorsque la conduite ainsi obtenue est présentée comme un devoir absolu vis-à-vis de l'Etat. En effet, elle se présente comme la science du devoir, et pose que le chemin d'accès au devoir est la connaissance de la loi morale qui s'applique universellement à tous les êtres rationnels. Ceci établi, elle passe en revue les motifs de nos actions pour écarter ceux qui ne seraient pas déterminés par la loi morale. Mais comme le remarque Victor Brochard, il s'agit d'une pétition de principe, dans la mesure où cette loi n'est ni une loi divine ni une loi naturelle : « Dire qu'il existe une loi morale en ce sens, c'est affirmer *a priori* l'existence du devoir, et dès lors à quoi bon aller plus loin ? La morale est terminée.»<sup>56</sup>

Ce cercle ramène bien cette théorie à son but : enseigner le devoir et la conduite qui lui correspond ; dès lors qu'il suffit qu'il soit acceptable dans un consensus sur ce qu'il convient d'enseigner à l'école, acceptable dans une société bourgeoise pluraliste. Brochard remarque que l'idée selon laquelle la conduite humaine doit être soumise à une loi identifiée par la morale est une « conception toute religieuse », dans la mesure où cette morale désigne *a priori* la conduite à tenir parce qu'elle énonce elle-même la loi qui s'y rapporte. La Morale éclectique exerce ainsi la même forme de

---

<sup>55</sup> *Ibid.*, p. 506.

<sup>56</sup> *Ibid.*, p. 508.

domination que celle d'une doctrine religieuse ; elle institue une théologie laïque dont on peut alors mesurer les effets. Tout d'abord, le sacrifice de soi. En refusant tout motif empirique de satisfaction et en ayant même outrepassé Kant par le refus de la réconciliation, dans un progrès indéfini, du bonheur et de la vertu, cette doctrine demande expressément à l'homme de renoncer au bonheur au seul profit de l'ordre social. Comme l'écrit Théodore Jouffroy dans son Cours de droit naturel : « Le plus grand intérêt de la passion est ordinairement d'être sacrifiée à l'égoïsme, et le plus grand intérêt de l'égoïsme, d'être sacrifié à l'ordre. »<sup>57</sup>

Ce qui amène Brochard à conclure : « Quelle est cette morale, et pourquoi l'enseigne-t-on à la jeunesse ? Elle ne saurait convenir qu'à des héros, qu'à des saints ; la morale éclectique est une morale surhumaine. C'est d'une morale humaine que nous aurions besoin. »<sup>58</sup> En plaçant la loi morale hors de portée de l'homme, la morale éclectique ne peut fonder le devoir que comme commandement divin, qui, lui, se serait révélé aux hommes. Cette morale, dit Brochard est donc une religion déguisée, un dogme civique : elle est éclectique en ce sens qu' « elle est un mélange de théologie et de philosophie. »<sup>59</sup>

On le conçoit sans difficulté : l'enseignement de la Morale éclectique, comme morale officielle de l'Ecole et comme doctrine philosophique promue au Lycée, a permis de préparer la soumission de toute une génération au dogme du sacrifice du citoyen à l'Etat, et favoriser en France l'enrôlement massif dans la Grande Guerre de toute la jeunesse.

#### *La valeur et l'engagement moral selon Georges Canguilhem : le XX<sup>ème</sup> siècle.*

S'il y a une référence philosophique qui, en France, peut nous éclairer quant à la valeur d'un enseignement de la discipline au Lycée, c'est Georges Canguilhem, pour des raisons à la fois biographiques et conceptuelles. On le sait, il fut professeur de philosophie avant d'être un résistant sous l'occupation allemande, inspecteur général de philosophie et universitaire. Ses textes de jeunesse ont été récemment publiés ; c'est à eux que nous

---

<sup>57</sup> T. Jouffroy, *Cours de droit naturel*, Paris, Alcan, 1868, cité par V. Brochard. *Ibid, ibidem*.

<sup>58</sup> *Ibid.*, p. 517. V. Brochard a disparu avant la Grande Guerre, ce qui rend cette formule prémonitoire.

<sup>59</sup> Victor Brochard, *Études de philosophie...*, *op. cit*, p. 538.

nous adresserons, ils se réfèrent directement à la valorisation qu'il théorise de son enseignement de philosophie. Le contexte de ces textes est celui d'un engagement politique qui ne considère pas que l'Etat puisse être émancipateur. La philosophie, selon Canguilhem, ne devra pas assumer la fonction voulue par Victor Cousin.

L'enseignement philosophique, pour Georges Canguilhem, n'a rien d'une discipline scolaire couronnant des études secondaires et permettant d'obtenir un brevet d'initiation attestant de l'entrée dans le monde bourgeois.

D'une manière extrêmement engagée, en effet, il s'emploie à le séparer nettement d'une double mainmise par laquelle cet enseignement serait devenu l'instrument d'une entreprise de renoncement individuel en vue de l'assentiment donné à l'ordre moral. Cette double mainmise est celle de l'irrationalisme théologique sécularisé et de ce qui se présente comme son antithèse radicale, le positivisme. Malgré leur conflit apparent, Canguilhem montre que leurs conséquences sont convergentes : le fatalisme des forces obscures de l'histoire vaut bien le déterminisme total des sciences morales positives.

Cette déprise projette alors les bases d'un enseignement dans lequel la philosophie est mise à l'épreuve d'elle-même et de son projet d'émancipation de la pensée. Cet enseignement s'appuiera dans un premier moment sur l'accès à la rationalité dépassant la simple préparation de l'homme cultivé, en accord avec la distinction introduite par Kant dans le *Conflit des facultés* et avec la pensée d'Alain.

Mais plus fortement encore, Canguilhem pense cet enseignement comme la pratique d'une formation de soi-même capable de prendre en compte l'expérience de la vie. L'enseignement de la philosophie serait alors un outil pour la métamorphose de soi pour un vivant. Cette dimension qu'il apporte est tout à fait originale, telle est l'hypothèse que nous voulons ici soutenir.

### *La valeur d'une formation philosophique : héritage ou conquête ?*

Pour situer la critique de Canguilhem relativement à l'enseignement philosophique de son temps, il faut s'intéresser à son texte : le *Discours de la distribution des prix du lycée de Charleville*, de 1930. Ce qui est attaqué dans ce discours, c'est bien l'emprise de l'onto-théologie sur la transmission philosophique. Le « quart d'heure de Socrate » est

ce moment où, pour se défendre, la philosophie déconstruit les tentatives qui visent à altérer l'exercice de la pensée. L'idéologie dominante<sup>60</sup>, « aréopage formé par les vieillards, puissants et sages de la cité »<sup>61</sup>, ne peut accepter la pratique de la philosophie que comme une série « d'exercices inoffensifs »<sup>62</sup>, protégeant les jeunes intelligences contre la diabolité de la critique. Mais Canguilhem discerne le changement de figure contemporain que prend cette opposition structurelle à la philosophie.

La sécularisation de la perspective eschatologique de l'histoire ne peut plus en effet donner lieu, dans l'enseignement, à la promotion de la rationalité parce qu'elle produirait les effets contraires à ce que visent les institutions scolaires, dont Canguilhem pressent qu'elles tentent de « meubler les jeunes intelligences » en les détournant de la pensée critique. C'est pourquoi il présente son *Discours de distribution* comme « quelques considérations parfaitement inactuelles », dans un geste dont la tonalité nietzschéenne est patente. On croit lire parfois la 3<sup>ème</sup> Inactuelle : *Schopenhauer éducateur*<sup>63</sup>.

La sécularisation, qu'elle soit au profit des forces obscures de l'histoire ou du rêve d'une science positive absolue, aboutit ainsi à transformer l'enseignement philosophique en une entreprise « d'acceptation de soi et d'adoration du fait »<sup>64</sup>, retournant la philosophie contre son origine, et tout effort d'émancipation de la pensée en une découverte de la faiblesse de ceux qui cherchent face à un monde qui les dépassera toujours.

Canguilhem structure alors très rigoureusement les deux conceptions de la formation intellectuelle et personnelle qui se joue dans l'éducation, qu'il appelle les « deux manières de concevoir une âme », soit : « l'héritage ou la conquête »<sup>65</sup>.

Nous pouvons rapprocher ces deux modes des deux schèmes éducatifs qui permettent de mettre en évidence le clivage à l'œuvre dans l'histoire des idées éducatives : l'héritage est une conversion à la vérité enfouie et oubliée de l'essence de l'homme, la conquête est la métamorphose progressive, une éducation de soi par soi, sans

---

<sup>60</sup> Nous nous appuyons ici sur la définition que Canguilhem donnera de l'idéologie non scientifique : il faut distinguer, dit-il, l'idéologie scientifique de l'idéologie des scientifiques : « les discours que tiennent les savants sur la place que la science occupe, dans la culture, relativement aux autres formes de la culture ». *Idéologie et rationalité*, Paris, Vrin, 1988, p. 43-44.

<sup>61</sup> G. Canguilhem, *Écrits philosophiques et politiques*, t. 1, Paris, Vrin, 2011, p. 307.

<sup>62</sup> *Ibid.*, *Ibidem*.

<sup>63</sup> *Ibid.*, p. 311.

<sup>64</sup> *Ibid.*, p. 308.

<sup>65</sup> *Ibid.*, *Ibidem*.

achèvement, sans autre vérité que l'attestation même du travail sur soi dans la quotidienneté<sup>66</sup>.

La conception de l'héritage, national, social, familial, est référée par Canguilhem à la pensée de Taine qui réduit toute historicité de l'homme en un désordre arrogant de sa raison. Un jugement sans appel de Dilthey montre bien ce projet de déhistoricisation radicale de la pensée politique : « Taine fait de nous des hallucinés en permanence et [conçoit] la Révolution française comme une sorte de folie collective »<sup>67</sup>.

Dans cette perspective, « l'univers possède l'homme », dit Canguilhem, et « l'âme est l'expression mystérieuse du passé ». C'est pourquoi, « l'enseignement qui éveille le doute est impie »<sup>68</sup>.

L'autre conception de l'âme, qu'il faut rapprocher du schème de la métamorphose, pense que la conquête est une construction, une transformation de soi, dans laquelle l'homme possède l'univers – non par sa maîtrise technique mais par la connaissance : il connaît l'univers et se connaît<sup>69</sup>. Nous sommes à proximité ici du schème stoïcien, dans son expression chez Sénèque par exemple, plutôt de ce que Foucault nomme le « moment cartésien » dans lequel le salut du sujet se gagne par le rapport à la vérité que la connaissance va lui octroyer<sup>70</sup>.

Deux conceptions de l'enseignement peuvent en être dégagées : si l'âme est l'expression de l'origine, du sol profond dont le moi est issu, l'enseignement sera soumission au monde social. C'est le paradigme cousinien. Si l'âme est enquête et conquête, progrès intérieur, accroissement de la connaissance en vue de l'action, l'enseignement philosophique est émancipateur du cadre borné originel et initiateur du monde à atteindre<sup>71</sup>. C'est une alternative qui implique, pour l'éducateur, un choix réfléchi et assumé.

La décision est d'une totale clarté. Il faut libérer l'enseignement de la philosophie de l'emprise métaphysique et promouvoir les doctrines qui enseignent à

<sup>66</sup> Foucault se rapproche assez de l'explicitation de ce double schème, mais il reste tributaire d'une vision trop homogène et historiquement trop tardive de la modernité, qui ne lui permet pas de poser les effets de la sécularisation dans l'histoire éducative (M. Foucault, *L'herméneutique du sujet*, Paris, Gallimard, 2001, p. 13-20).

<sup>67</sup> W. Dilthey [1894], *Idées concernant une psychologie descriptive et analytique* [1894] in *Le monde de l'esprit*, t. I, Paris, Aubier, 1947, p. 169.

<sup>68</sup> G. Canguilhem, *Écrits philosophiques...*, op. cit. p. 308.

<sup>69</sup> *Ibid.*, *Ibidem*.

<sup>70</sup> M. Foucault, *L'herméneutique...*, op. cit. p. 15.

<sup>71</sup> C. Canguilhem, *Écrits philosophiques...*, op. cit. p. 308.

l'homme qu'il lui faut, par sa vertu propre, « se recréer et se transfigurer »<sup>72</sup>. La décision est prise en faveur du schème d'une éducation métamorphique, dans laquelle le savoir acquis permettra au sujet de se mettre à l'épreuve du monde et d'y forger (d'y créer au sens esthétique que Canguilhem emprunte à Nietzsche<sup>73</sup>), des valeurs.

Mais cela implique un changement du statut de l'enseignant. Devant l'assemblée de la remise des prix, Canguilhem oppose deux figures, « le penseur et le saltimbanque », sous lesquelles on retrouve le conflit platonicien du philosophe et du sophiste, l'opposition entre l'art de la copie en vue de faire connaître, qui est l'art de la science, et l'art du simulacre, conforme au désir du public, tel qu'il est préparé par le gouvernement des âmes<sup>74</sup>. Le calcul, comme mode d'arpenter la terre du géomètre, s'oppose à la danse du séducteur. Si le mathématicien est le « seul éducateur qui ne puisse ni ne veuille tromper »<sup>75</sup>, il faut donc à tout prix que l'enseignant de philosophie se sépare des danses et amusements politiques et littéraires pour adopter la posture du : « calculateur, tout homme qui juge et définit, c'est-à-dire qui fait la lumière dans l'ordre des idées, quelles que soient les amères vérités que la lumière fera apparaître »<sup>76</sup>. Canguilhem évoque alors l'héroïsme propre à la recherche des idées contre les faits et le volontarisme inhérent à la spéculation mathématique : il y a là pour lui un effort d'arrachement au réel qui sera une des sources de la valorisation de toutes les valeurs. Dans cette valorisation radicale, Canguilhem méprise la *phronésis* aristotélicienne, dans une référence aisément décryptable par ses auditeurs à la règle de plomb des maçons de Lesbos<sup>77</sup> qu'il renvoie à « l'idéal d'un homme-serpent »<sup>78</sup>.

Canguilhem prône l'enseignement d'une philosophie rigoureuse contre une philosophie du roman et du journal, dont on peut sans doute retrouver les manifestations tout autour de nous, dans l'actualisation immédiate des événements, qui dispense de tout regard sur leur genèse. La médiatisation contemporaine du discours philosophique,

---

<sup>72</sup> *Ibid.*, *Ibidem*.

<sup>73</sup> Dans sa conférence de 1938, activité technique et création, Canguilhem distingue « l'invention mathématique » de la « création technique » (Canguilhem, *op. cit.* p. 507). Si la première requiert un horizon transcendantal, la seconde est une mise à l'épreuve de notre compréhension du monde réel. En ce sens, l'éthique, comme science de l'action de l'homme se faisant, recourt à la « création » de valeurs.

<sup>74</sup> *Ibid.*, p. 308. Cf. Platon, *Le Sophiste*, 235d-236c.

<sup>75</sup> C. Canguilhem, *Écrits philosophiques...*, *op. cit.* p.308.

<sup>76</sup> *Ibid.*, p. 309.

<sup>77</sup> Aristote, *Éthique à Nicomaque*, Livre V, chapitre 14, 1137a 31-1138a.

<sup>78</sup> G. Canguilhem, *Écrits philosophiques...*, *op. cit.* p. 309.

depuis les années 1980, sur n'importe quel objet garantit à coup sûr un marché éditorial conséquent.

Pour saisir ce qu'il en est de cet enseignement selon Canguilhem, il faut désormais éclaircir trois difficultés. La première est de chercher comment pratiquement l'enseignement de la philosophie peut être libérateur, la seconde de discerner la théorie de la valeur qui était l'éthique chez Canguilhem, et la dernière de saisir en synthèse comment s'organise la logique de la métamorphose éducative.

### *L'expérience vécue, fondement de la liberté*

Canguilhem ne dissociera jamais la réflexion philosophique de ses effets pratiques. On retrouvera l'observation de ce principe jusqu'à l'*Enquête* sur l'enseignement de la philosophie de 1953<sup>79</sup>. Dans *Le fascisme et les paysans*, texte de 1935, Canguilhem introduit un principe herméneutique tout à fait intéressant en ce qu'il est applicable à un groupe social quel qu'il soit. Il s'articule autour de deux axes :

1) le double rôle universel et singulier de l'agent rationnel appartenant à la *cosmopolis* mais porteur d'intérêts propres. Ainsi : « le paysan ne peut comprendre qu'un genre d'argumentation, - en quoi du reste il ressemble à tout le monde, - celle qui tire d'un principe quelque conséquence en rapport direct ou indirect avec ses intérêts ou avec ses attachements »<sup>80</sup>.

2) conséquemment, l'impossibilité d'une logique de la conversion, dans la mesure où l'universel ne peut écraser la manifestation singulière de l'existence : « Il ne s'agit pas de vouloir les paysans autres qu'ils ne sont, d'attendre qu'ils changent *selon nos vues. Ils sont* ; c'est leur vertu, digne d'admiration, à tout prendre<sup>81</sup>. »

Si la logique de la conversion est impossible, il faudra supposer que toute intervention éducative ne pourra consister qu'en une préparation de l'autonomie des agents, devenant les acteurs de leur propre changement.

---

<sup>79</sup> G. Canguilhem & al., *L'enseignement de la philosophie : enquête internationale*, Unesco publication, 1953 (microfiche : 91m0259 [fre-3mf]).

<sup>80</sup> G. Canguilhem, *Ecrits philosophiques...*, op. cit., p. 539.

<sup>81</sup> *Ibid.*, *Ibidem*, nous soulignons.

Canguilhem analyse ainsi comment une logique de la conversion, sous l'apparence du progrès vers la rationalisation du travail, accroît la servitude et la perte d'autonomie pratique, dans un passage dont la tonalité annonce l'analyse heideggérienne du Rhin, muré dans la centrale hydraulique et l'industrie des vacances<sup>82</sup>:

Le paysan renonce de plus en plus à son cheval, moyen de locomotion lent sans doute mais souple et personnel, parce que le réseau routier actuel (...) tend à l'éliminer. (...) On s'en réjouit pour lui en pensant qu'il n'est plus esclave d'une bête (...). C'est oublier que le paysan devient dépendant d'un moyen de transport dont l'initiative et la responsabilité lui échappent. C'est cela qui est l'esclavage et non le fait d'entretenir son propre outil<sup>83</sup>.

En construisant une pathologie de la vie paysanne, Canguilhem explicite les structures d'un monde voué à la domination technique qui promet le dévoilement de la vérité dans lequel « la vie personnelle est subordonnée à l'automatisme social »<sup>84</sup>.

Il peut alors énoncer la condition minimale de toute émancipation du paysan, comme de tout homme : « Faites de lui un travailleur libre, avant de lui faire entrevoir quelle distance sépare encore la propriété de l'humanité et la possession des choses de la possession de soi »<sup>85</sup>.

L'exercice de la philosophie sera ainsi conçu par Canguilhem, non comme un entraînement intellectuel ni non plus comme un refuge dans la nostalgie des idées de l'origine, mais bien comme un travail de réflexion qui prend l'expérience vécue comme objet, qui examine ce qui l'aliène du point de vue du sujet et ce qui l'entrave du fait de sa méconnaissance du plan des structures : un travail pour « entrevoir la distance », donc, en vue de parvenir à la possession de soi.

### *La question des valeurs et l'héroïsme du mathématique*

Le *Traité de Logique et de Morale*, que Canguilhem publie avec Camille Planet en 1939, est un texte qui s'adresse autant aux élèves qu'aux maîtres de philosophie et aux

---

<sup>82</sup> M. Heidegger, « La question de la technique », *Essais et conférences*, Paris, Gallimard, 1954, p. 21-22.

<sup>83</sup> C. Canguilhem, *Ecrits philosophiques...*, op. cit., p. 546.

<sup>84</sup> *Ibid.*, p. 547.

<sup>85</sup> *Ibid.*, p. 548.

étudiants qui se préparent à son enseignement. Son objectif est de « former la cohérence du jugement »<sup>86</sup>. Ce travail s'engage bien dans une perspective de formation plutôt que d'information et c'est en ce sens un travail philosophique. L'articulation du *Traité* peut surprendre, entre Logique et Morale, elle permet cependant d'éclairer la question des valeurs. Georges Canguilhem explicite la part personnelle des auteurs : « Planet a rédigé les leçons de philosophie des sciences. J'ai rédigé les leçons de morale »<sup>87</sup>.

La question des valeurs s'articule pour Canguilhem à la question du statut de la vérité et de la science. Cette articulation a un double effet :

a) Il s'agit de refuser le relativisme moral qui prendrait racine dans une origine sociologique des valeurs. Ce refus aura pour corrélat d'invalider la prétention du positivisme à fonder une science morale.

b) Il s'agit également de refuser le réalisme et l'intuitionnisme moraux qui feraient de la valeur morale le double de la valeur de vérité. Ce refus de l'intuitionnisme moral est un rejet de l'*Esprit Objectif* hégélien : ce n'est pas en saisissant le travail de l'esprit dans les institutions autour de soi que l'on se forme au jugement moral. Ce sera précisément l'inverse, *en s'y opposant*. Le corrélat de ce refus est l'effacement de tout plan transcendant de fondation des valeurs, vers lequel pourrait tendre la marche de l'histoire – hypothèse optimiste – ou dont la corruption des temps nous éloignerait – hypothèse nostalgique et pessimiste.

La composition du *Traité* s'inscrit alors entièrement dans ce projet de dégager la question morale de la sociologie comme de toute onto-théologie, de façon à poser le concept de construction éthique de soi, comme attitude d'un sujet qui juge et qui connaît, s'engageant par la volonté dans une action soutenue par un horizon de justice.

C'est bien là l'héroïsme des mathématiques, qui distingue selon Canguilhem l'homme local de Taine et Barrès de l'homme orienté vers l'universel de la pensée. Mais cet universel n'est pas fondé en essence, il se signale par une attitude pratique, comme semblait le proposer Hippias d'Elis<sup>88</sup>. Cette attitude consiste à vivre pratiquement cet

---

<sup>86</sup> *Ibid.*, p. 632.

<sup>87</sup> *Ibid.*, p. 624.

<sup>88</sup> E. Dupréel revient plus longuement sur cette figure d'Hippias d'Elis dans son ouvrage de 1948 : *Les sophistes*, Neuchâtel, Éditions du Griffon, 1980.

héroïsme des mathématiques comme la recherche d'un horizon transcendental, la poursuite d'un idéal perçu à travers une exigence que les faits ne sauraient épuiser. Cet idéal est celui de la justice, selon Canguilhem : « Vérité et justice ne sont pas des faits, mais des pensées, non des résultats, mais des actes. (...) Il n'y a pas de justice sans la volonté d'aller jusqu'où la justice l'exigera »<sup>89</sup>. Il y a une logique interne du déploiement de la justice analogue à l'exigence mathématique : « La justice est ce au-delà de quoi il n'y a plus de valeur »<sup>90</sup>, fondatrice de toute valeur, elle est toujours à faire mais jamais faite. Elle n'est ni déconstructible, ni achievable. Cette conception de la justice s'inspire de nouveau de la distinction que Dupréel introduit entre la « justice statique » qui « consiste à appliquer les règles quelles que soient ces règles »<sup>91</sup>, et la « justice dynamique (...) [dans laquelle c'est] la règle qui est aperçue comme dominant l'institution même des règles »<sup>92</sup>. Or cette « règle des règles », analyse Dupréel, ne peut être identifiée à un idéal de justice car, si « toute application de la justice dynamique revient à un recours plus ou moins explicite à un idéal de justice », cet idéal ne peut, en aucun cas, être déterminé de manière univoque, sauf à réintroduire la transcendance idéaliste que l'on veut proscrire en morale. L'idéal de justice est une visée « déterminée, quelconque et variable »<sup>93</sup> par laquelle on tente de saisir une exigence qui se fonde sur l'effort de sa propre poursuite, comme dans l'invention mathématique selon Canguilhem. C'est pourquoi, conclut Dupréel, il y a des formes multiples d'idéaux de justice, dont chacune reste indépendante de la convenance de l'agent moral<sup>94</sup>.

Contre le matérialisme naïf qui décrit la pensée comme un produit de l'organisme et la justice comme une illusion locale, Canguilhem, maintient le caractère transcendant de l'exigence de justice comme exigence morale. Mais pour l'éducation, le seul interprète possible de la justice, loin des saltimbanques, ne peut être que le philosophe : « la justice est [sa] seule raison d'être ».<sup>95</sup>

En aucun cas, l'État ou les institutions ne peuvent être, par eux-mêmes, fondateurs de la justice : Socrate est poursuivi par Anytos, dirigeant de la démocratie,

---

<sup>89</sup> C. Canguilhem, *Ecrits philosophiques...*, op. cit. p. 310.

<sup>90</sup> *Ibid.*, *Ibidem*.

<sup>91</sup> E. Dupréel, *Traité*, op. cit. p. 488.

<sup>92</sup> *Ibid.*, *Ibidem*.

<sup>93</sup> *Ibid.*, p. 491.

<sup>94</sup> *Ibid.*, p. 496.

<sup>95</sup> C. Canguilhem, *Ecrits philosophiques...*, op. cit. p. 311.

« tout pouvoir corrompt tout dirigeant »<sup>96</sup>, rappelle Canguilhem, dans une formule à peine démarquée de celle de Kant : « On ne doit pas s'attendre à ce que les rois se mettent à philosopher, ou que des philosophes deviennent rois; ce n'est pas non plus désirable parce que détenir le pouvoir corrompt inévitablement le libre jugement de la raison »<sup>97</sup>.

On ne peut pas accorder la justice à l'intérêt. Pour Canguilhem, l'homme est capable de vouloir la justice par et pour elle-même. La bienveillance des dirigeants politiques est en elle-même l'indice le plus sûr de leur volonté d'assujettir : « Il est évidemment paternel et philanthropique, croit-on, de présenter d'abord la douceur aux hommes-enfants. L'inconvénient est que l'on veuille pousser la philanthropie jusqu'à dispenser de la médecine. »<sup>98</sup> Cette vision d'une médecine émancipatoire, source de l'autonomie du sujet, mérite d'être ici soulignée.

L'Humanité pensante selon Canguilhem rejoint l'humanité de droit selon Husserl : elle a le droit de se faire sa destinée et Canguilhem cite Lagneau : « ce qui méritera d'être, sera »<sup>99</sup>. Élever l'expérience humaine jusqu'à la justice, telle sera la base de l'enseignement philosophique. Canguilhem cite Cicéron et engage fermement l'enseignement de la philosophie dans une perspective pratique en vue de la justice : « Socrate a fait descendre la philosophie du ciel sur la terre »<sup>100</sup>.

### *Logique de la métamorphose morale*

La philosophie morale de Canguilhem s'inscrit dans l'entre deux guerres dans la tradition de Rousseau et Kant : contre une essence métaphysique qui constituerait sa vérité, la présence humaine se définit dans sa capacité d'arrachement, sa perfectibilité et non dans ses déterminations historiques ou sociales ; cet arrachement est réalisé par une individualité pensante, agissant dans son monde proche, fondant sa volonté sur une exigence de justice inconditionnée et construisant progressivement sa liberté dans sa connaissance de la nature, en accord avec le programme d'Hippias d'Elis, reformulé par Dupréel. Mais quelle est la fonction d'une pratique de la philosophie dans cette

<sup>96</sup> *Ibid., Ibidem.*

<sup>97</sup> I. Kant, *Projet de paix perpétuelle, Œuvres philosophiques* t. III, Paris, La Pléiade Gallimard, 1986, p. 364.

<sup>98</sup> C. Canguilhem, *Écrits philosophiques..., op. cit.* p. 311.

<sup>99</sup> *Ibid., Ibidem.*

<sup>100</sup> *Ibid.*, p. 312.

formation de soi-même ? Pour tenter d'y répondre, il faut rapprocher le *Discours de Charleville*, ainsi que la conclusion du *Traité de morale*, d'un autre discours de remise des prix, celui que Paul Valéry prononce au collège de Sète le 13 juillet 1935, cinq ans après celui de Canguilhem donc. Paul Valéry dit ceci : « Votre maître de philosophie vient de nous rappeler la fonction la plus simple, la plus profonde et la plus générale de notre être, qui est de faire de l'avenir. (...) Voir, c'est prévoir. La vie, en somme, n'est que la conservation d'un avenir »<sup>101</sup>. Ce que Valéry thématise comme la « fonction-Avenir » de la pensée, pour autant ne peut s'alimenter que de l'inachèvement :

nous ne pouvons pas nous concevoir privés de l'idée d'un temps suivant, et nous ne pouvons nous concevoir connaissant avec certitude la suite des événements futurs de notre vie (...). L'idée seule de cette prescience est absurde. Peut-on se figurer un homme sans l'espoir, sans l'hésitation, sans toutes ces combinaisons du certain avec l'incertain (...) qui constituent la plus grande part de notre activité mentale ?<sup>102</sup>

Or, analyse Valéry, cette fonction-Avenir est devenue quasiment inaccessible à la jeunesse contemporaine, et la transmission que lui, le *Revenant*, comme il se présente, pouvait, par l'exemple de son expérience vécue, initier auprès des jeunes élèves philosophes, par « un mélange de permanence et de changement, n'a plus de signification. » L'hypermodernité, diagnostique-t-il, fait que « le présent nous apparaît comme une conjoncture sans précédent et sans exemple, un conflit sans issue entre *des choses qui ne savent pas mourir et des choses qui ne savent pas vivre* »<sup>103</sup>. Ce déploiement de l'hypermodernité dans le monde contemporain transforme le sens même de l'éducation : « *L'État se fait ses hommes.* (...)...façonnés, dressés selon des plans systématiques, et constituant des populations d'éducation homogène, adaptées à l'économie et aux conditions de la vie moderne. »<sup>104</sup>

Le discours de Sète de Valéry se situe exactement entre le *Discours de Charleville* et le *Traité de morale* de Canguilhem. Le premier établissait la fonction émancipatrice de l'enseignement philosophique, le discours de Valéry annonce le choc des États modernes qui ont façonné leur jeunesse, mais Valéry pense encore que l'Esprit reste possible. Le

---

<sup>101</sup> P. Valéry, *Œuvres*, t. 1, Paris, La Pléiade Gallimard, 1957, p. 1430.

<sup>102</sup> *Ibid.*, p. 1430.

<sup>103</sup> *Ibid., Ibidem.*

<sup>104</sup> *Ibid.*, p. 1436.

*Traité de morale* s'achève, quant à lui, sur la nécessité de l'expérimentation pratique de cette possibilité de l'Esprit, comme formation de soi-même : la Guerre qui vient en est le théâtre absolument inédit car elle ne répètera pas la Première Guerre mondiale : « Le problème est de choisir entre une attitude de soumission aux contingences historiques ou aux nécessités, qu'on les estime métaphysiquement ou physiquement fondées, et une attitude de résistance ou plutôt d'organisation »<sup>105</sup>. C'est ici encore que Canguilhem cite Valéry : « qu'allez-vous faire aujourd'hui ? » et reconnaît, lui aussi, la puissance inouïe des forces désormais illimitées : « étant donnée l'aspiration humaine à une société vraiment pacifique, étant donné le fait des souverainetés nationales et des impérialismes concurrents, refusant d'avance toute limitation de droit de leurs prétentions et de leur autonomie, comment subordonner le fait à l'aspiration ? »<sup>106</sup>

Si « la Politique relève de la Morale », comme l'écrit Canguilhem, puisque le rationnel prédomine sur l'absurde<sup>107</sup>, il n'en reste pas moins que l'engagement politique devient, lorsque les États modernes se déchaînent, le seul chemin de la construction de soi : « la morale, si elle est possible, consiste non dans l'adoration ou même l'acceptation de ce que nous sommes, mais avant tout dans la volonté de devenir ce que nous ne sommes pas, à savoir, *raisonnables, conscients et libres.* » En accord avec l'analyse de Dupréel, Canguilhem prône la « sécession individuelle » :

c'est aux novateurs qu'il incombe de démontrer que leurs mobiles ne sont pas l'intérêt et la commodité, et que la règle qu'ils proposent est conforme au *bien*. Ils sont ainsi conduits à définir ce bien conçu comme supérieur à un état donné de la coutume et comme fondement de la valeur des règles<sup>108</sup>.

La métamorphose de soi-même dans ce que nous ne sommes pas encore devient ainsi l'antidote de la conversion aux nécessités que recherchent les États modernes. La sécession et la rébellion en sont les armes. Quant à l'enseignement de la philosophie, sa fonction n'est pas de tenir à l'abri du monde par la puissance des dogmes, mais, plus

---

<sup>105</sup> C. Canguilhem, *Écrits philosophiques..., op. cit.* p. 920.

<sup>106</sup> *Ibid.*, p. 921.

<sup>107</sup> *Ibid.*, p. 904.

<sup>108</sup> E. Dupréel, *Traité*, *op. cit.* p. 437.

modestement et plus efficacement, de protéger la liberté des jeunes hommes qui se forment :

Le sort des philosophies est étrange. On les oublie et on les retrouve comme des parapluies perdus. (...) C'est Socrate qui est le premier propriétaire de ce parapluie perdu, comme on pourra voir dans *Eutypbron*. (...) il n'y a qu'à lire le dialogue pour saisir que Dieu est postérieur à la piété et non la piété relative à Dieu.<sup>109</sup>

La piété, qui opère l'affranchissement vis-à-vis de la quotidienneté, jusqu'au rêve de la transcendance, est cette attitude de résistance éthique par laquelle le sujet se structure selon une nécessité qui le dépasse : la piété est la manifestation éthique de la liberté, que Kant détermine comme « respect de la Loi morale ». On pourrait objecter qu'une éthique de la résistance ne soit purement qu'apophatique. Il n'en est rien. Elle n'est, comme l'analysera Michel Foucault dans la continuité de pensée avec Canguilhem, que le premier moment de l'éthique de soi et elle précède le moment de la compréhension, préalable lui-même au moment de la création de nouvelles normativités. C'est ce qu'annonce Canguilhem, à la fin du *Traité de morale* :

si le mot de valeur a un sens, c'est en tant qu'il désigne le contraire du *fait*. Tout en avouant l'impossibilité de fixer une fois pour toutes ce qu'est en fait le Bien, et qu'elle est en fait la destinée humaine, nous voyons dans cette impossibilité même l'essence de la valeur morale. *La valeur morale, c'est de créer de l'unité là où elle n'est pas.* La moralité du savant, c'est de réduire la diversité phénoménale à l'unité des lois. La moralité de l'artiste, c'est d'établir la communion entre la nature et l'homme ; la moralité du politique c'est d'établir la communauté entre les hommes ; et la moralité de tout homme, éparsé en ses vertus et identique en toutes, consiste en une concentration de tous ses efforts, en la construction progressive d'une personnalité responsable.<sup>110</sup>

### *Esquisse d'un enseignement philosophique émancipateur : le XXI<sup>ème</sup> siècle.*

Cette création de l'unité, « là où il n'y en a pas », est exactement l'antithèse de la conversion éducative qui veut effacer le soi en formation sous la fiction d'un Moi-

---

<sup>109</sup> C. Canguilhem, *Ecrits philosophiques*, op. cit. p. 320.

<sup>110</sup> *Ibid.*, p. 824.

essence, sur lequel le sujet n'aurait aucune prise, et dont il devrait respecter la vérité transcendante. C'est d'une autre unité, dont il s'agit dans la formation philosophique, celle de la cohérence du sujet en formation, qui se découvre au cœur de son action et en fonde, à partir de cette découverte, la valeur. La formation de soi peut être pensée alors comme le but des exercices spirituels, tels que la pensée hellénistique les avaient pensés. Pierre Hadot a, le premier, attiré l'attention sur le caractère structurant de l'exercice de soi dans la pratique du philosophe, en brisant l'image traditionnelle d'une philosophie hellénistique comme art de vie, comme recherche élitiste d'un agrément et d'une distinction par raffinement des manières d'être :

Il est impossible de donner leur sens aux thèses des philosophes sans les situer dans leur jeu de langage. (...) la fonction principale du langage philosophique consistait à placer les auditeurs de ce discours dans une certaine forme de vie, dans un certain style de vie. Ainsi apparaissait la notion d'exercice spirituel, comme effort de modification et de transformation de soi.<sup>111</sup>

Hadot perçoit bien la radicalité de la fonction de l'exercice spirituel en le plaçant au cœur même de la métamorphose éducative. Michel Foucault, reprenant cette perspective, analyse avec précision les exercices en tant que moteurs de l'émancipation de soi-même. *L'herméneutique du sujet*<sup>112</sup> propose ainsi une lecture de Sénèque<sup>113</sup> qui s'oriente légitimement à partir de la formule inaugurale de sa *Lettre I à Lucilius* : « *Vindic te tibi* ; réapproprie-toi toi-même ». Les exercices spirituels trouvent alors leur fonction principale de rendre possible l'extraction hors de la *stultitia*. Mais ce qui réalise le caractère décisif de l'analyse foucaldienne est qu'elle interprète l'exercice spirituel, non comme un enrichissement d'on ne sait quelle instance subjective originale, mais bien comme le processus de subjectivation lui-même, à partir duquel le sujet se constitue. Ce processus consiste principalement en un déplacement du soi, hors de ce qui le constitue socialement dans la *stultitia* collective, et qui apparaît comme une identité fictive, une sorte de fiction du moi soutenue seulement par les opinions sur les choses, pour le situer dans un rapport au monde libéré des illusions dans lequel se construit un savoir véritable de la réalité du

---

<sup>111</sup> P. Hadot, *Exercices spirituels et philosophie antique*, Paris, Albin Michel, 2002, p. 368.

<sup>112</sup> M. Foucault, *L'Herméneutique du sujet*, Paris, Seuil-Gallimard, 2001.

<sup>113</sup> Sénèque, *De la tranquillité de l'âme* ; *Lettres 52, 62 à Lucilius*.

monde, et de soi dans le monde. Ce déplacement du sujet est un glissement du mode de subjectivation, d'un mode passif, dirait Spinoza, à un mode actif, dans lequel le sujet se pense et se détermine avec liberté. La décentration qu'opèrent les exercices spirituels n'a rien d'une hypostase, d'une échappée hors d'un monde sensible, mais s'apparente à la conquête, fugitive et déterminante, d'un regard nouveau sur les mêmes choses du monde prises dans des rapports plus amples et plus compréhensibles, et, dès lors, il permet de poser la question de son propre savoir sur soi-même. C'est l'origine de l'héautoscopie, dit Foucault, mais plus encore, l'ouverture d'un savoir inachevable sur soi et sur le monde dont la vérité ne sera qu'un raffinement progressif des systèmes propositionnels.

Les exercices spirituels ne sont émancipateurs que parce qu'ils réalisent la métamorphose éducative de celui qui les pratique. Les « exercices spirituels » sont donc principalement des exercices « physiques », au plein sens de l'expression, dans la mesure où, contrairement à l'expérience de pensée platonicienne, ils nécessitent un engagement total du corps, dans une aventure qui est toujours périlleuse, qu'il s'agisse de la lutte de résistance contre l'oppression politique ou le simple travail humain. Le savoir n'est plus en soi le chemin d'une sortie du monde corruptible, mais une pratique par laquelle le soi est replacé dans le monde réel. Lorsque Sénèque expose à Lucilius les bienfaits attendus d'une formation philosophique, il privilégie la puissance active – la *virtu* – qui en résultera pour l'élève. Ainsi prône-t-il l'étude de la Science de la nature, dans laquelle fusionnent à la fois la science de l'humain et celle du divin naturel « qui se montre accessible à tous<sup>114</sup> », dans la mesure où, « si je n'avais pas accès à ces connaissances, ce n'était pas la peine de naître<sup>115</sup> ». Le chemin de la connaissance s'ouvre ici encore par le regard porté d'en haut qui ne voit les luttes des nations entre elles que comme les « évolutions de fourmis qui s'évertuent sur un étroit espace<sup>116</sup> ». La connaissance se construira de proche en proche pour saisir si « un ordre fixe se déroule dans le monde et si les événements sont liés les uns aux autres de telle manière qu'un fait antérieur soit ou la cause ou le présage de ceux qui le suivent<sup>117</sup> ». Mais le point final de ce mouvement est l'âme elle-même : « Arrivée là-haut, elle [l'âme] s'y alimente et grandit. (...) Dans le charme qu'ont pour elle

---

<sup>114</sup> Sénèque, *Questions naturelles*, I (V), 2.

<sup>115</sup> *Ibid.*, I (V), 4.

<sup>116</sup> *Ibid.*, I (V), 9.

<sup>117</sup> Sénèque, *Questions naturelles*, *op. cit.* I, 4.

les choses divines [le mouvement des astres], elle trouve une preuve de sa propre divinité. Elle y prend donc l'intérêt qu'on a, non pour ce qui est étranger, mais pour ce qui est sien.<sup>118</sup> »

Ce retour à soi est réalisé par l'exercice du savoir entrepris comme détour de ce que la vie sociale nous impose ; le changement n'est pas dans la contemplation d'êtres suprasensibles, mais dans le mode de regard porté sur les choses du monde, à la recherche de ce qui les relie dans un ordre rationnel, désormais libéré des mystères comme du hasard. Et ce changement vaut comme prélude de la métamorphose que toute éducation par le savoir déclenche : « S'intéresser à ces questions, les étudier, s'y absorber, n'est-ce pas transiter hors de sa mortalité et se transcrire dans une condition meilleure (*in meliorem transcribi sortem*) ? »<sup>119</sup>

### *Conclusion : quelles nouvelles pratiques ?*

Du XIX<sup>ème</sup> au XXI<sup>ème</sup> siècle, dans des contextes sociaux et culturels différents, l'enseignement de la philosophie persiste en France, dans un cadre institutionnel jusqu'à présent peu modifié et qui s'organise expressément autour de trois lignes de force : des études philosophiques centrées sur des notions et des auteurs – et non une histoire culturelle de la philosophie -, des enseignants recrutés par des concours dont la difficulté ne cède pas aux concours impériaux de la Chine classique des Han, une pratique philosophique située entre le dialogue et l'écriture argumentée sur le style des *disputationes* médiévales. Dans cette perspective, modifier le cadre revient à faire disparaître la discipline scolaire. La difficulté est ailleurs comme on l'a souligné : elle tient dans l'adhésion de plus en plus faible des jeunes élèves à ces exercices. Et c'est le point d'appui dont se servent les adversaires de l'enseignement de la philosophie pour demander sa marginalisation. Comment donc pourrait-on introduire de nouvelles pratiques ? Au terme de notre réflexion, la notion d'exercice de soi en vue de l'émancipation est la seule voie qui puisse rendre légitime la pratique de la philosophie dans un cadre scolaire. Les propositions ne sont pas neuves : les Etats généraux de la philosophie<sup>120</sup> avaient présenté

<sup>118</sup> *Ibid.*, I (V), I, 12.

<sup>119</sup> Sénèque, *Questions naturelles*, *op. cit.* I (V), 17.

<sup>120</sup> GREPH, *Qui a peur de la philosophie ?* Paris, Flammarion, 2002.

un certain nombre de préconisations, soutenues par Derrida et Bouveresse, dont l'extension de cet enseignement aux premières classes du Lycée. Par ailleurs, les initiatives centrées sur la philosophie pour enfants se sont multipliées à l'école primaire. Quelle que soit la pertinence de ces propositions, elles n'atteignent pas le cœur du problème, la mobilisation des acteurs en formation. La philosophie sera perçue comme une formation de soi à condition que son enseignement s'écarte de deux bornes extrêmes : une « matière » sélective pour une élite culturelle d'une part, un accompagnement à la résignation d'autre part. La pratique de soi philosophique est l'antidote radical des techniques « d'accomplissement personnel », d'*« empowerment »*, ou de « développement personnel » qui n'insistent que sur la soumission à l'ordre immuable qui a distribué les places dans un monde nécessairement inégalitaire<sup>121</sup>, même si les ouvrages de philosophie sont contraints de côtoyer ces publications dans les grandes surfaces culturelles.

La seule voie possible est à rechercher dans les exercices stoïciens, et c'est la *meditatio*, comme lecture-écriture qui paraît la plus formatrice. Nous avons ainsi suggéré lors de différents colloques<sup>122</sup> la rédaction d'un journal que chaque élève pourrait tenir sur sa propre formation philosophique, qui pourrait être aussi un journal philosophique sur sa formation globale. Cet écrit, d'une forme libre, ne serait l'objet d'aucune évaluation et ne serait partagé qu'avec l'accord de son auteur. Sa fonction serait double : une mise à distance des problèmes et des lectures (*meditatio*), une communication éventuelle avec d'autres auteurs dans la classe ou lors de session d'examen, comme support personnel pour la discussion. Ce journal de formation s'est avéré d'un grand bénéfice dans l'enseignement supérieur, son introduction dans le second degré, *mutatis mutandi*, permettrait pour les élèves une autre pratique de la philosophie, centrée sur la formation de soi-même et l'émancipation, plutôt que sur la préparation à une sélection sociale qui instrumentalise la philosophie comme discriminant culturel. C'est ce qui peut lui octroyer cette « valeur », créée par sa propre normativité : en ce sens, la philosophie au XXI<sup>ème</sup> restera cohérente avec ce qu'elle a pu représenter de force émancipatrice pour Canguilhem au siècle précédent.

---

<sup>121</sup> Cf. J. Rancière, *La haine de la démocratie*, Paris, La Fabrique, 2005.

<sup>122</sup> En particulier, celui de Cannes, en Janvier 2017, “Mort de l'enseignement philosophique ou épuisement du paradigme cousinien ? »

# **Un enseignement philosophique qui ne dit pas son nom ? Les professeurs de philosophie dans la formation des enseignants du primaire en France (XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles)**

Louise Ferté<sup>123</sup>

Thibaud Trochu<sup>124</sup>

## **Résumé**

En France, l'enseignement de la philosophie s'est structuré depuis le XIX<sup>e</sup> siècle sur une forme pédagogique avec ses codes spécifiques qui est dispensée par un corps enseignant homogène : la « classe de philosophie » est destinée à « couronner » la fin des études secondaires, réservées à l'origine aux enfants de la bourgeoisie. Cette forme pédagogique et ses évolutions laisse pourtant inaperçue une autre réalité pédagogique importante liée à l'enseignement de la philosophie : depuis la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle et jusqu'à aujourd'hui, des professeurs de philosophie ont systématiquement été recrutés et sont intervenus dans la formation des enseignants du primaire. Quel est le rôle qui leur était imparti auprès des élèves-instituteurs ? Quel type d'enseignement et quelles pratiques ont-ils mis en œuvre auprès de ces « éducateurs du peuple » ? Ouvrir ce dossier, c'est proposer une histoire pédagogique mais aussi politique puisqu'elle recoupe la question de l'accès progressif des instituteurs et des institutrices à un enseignement de la philosophie d'abord conçu comme réservé à une élite, ainsi que celle de l'extension de leur « niveau de formation » et au sein de celle-ci de la valorisation de l'esprit critique.

---

<sup>123</sup> Maîtresse de conférences en philosophie, Université de Lille / Inspé, RECIFES EA 4520.

<sup>124</sup> Maître de conférences en philosophie, Université de Lille / Inspé, RECIFES EA 4520.

### **Mot-clés**

Enseignement philosophique; formation des enseignantes du primaire; écoles normales; psychopédagogie; démocratisation.

### **Abstract**

In France, the teaching of philosophy has been structured since the 19th century on a pedagogical form with its specific codes, which is taught by a homogeneous teaching staff: the "philosophy class" is intended to "crown" the end of secondary education, originally reserved for children of the "bourgeoisie". This pedagogical form and its evolutions nevertheless leaves unnoticed another important pedagogical reality linked to the teaching of philosophy: since the second half of the nineteenth century and until today, philosophy teachers have systematically been recruited and have intervened in the training of primary school teachers. What was their role with student teachers? What type of teaching and what practices have they implemented with these "educators of the people"? To open this dossier is to propose a pedagogical but also political history, since it overlaps the question of the progressive access of primary and secondary teachers to philosophy teaching that was initially conceived as reserved for an elite, as well as that of the extension of their 'level of training' and, within this, of the promotion of critical thinking.

### **Key-words**

Philosophy teaching; primary school teachers training; normal schools; psychopedagogy; democratization.

En France, l'enseignement de la philosophie s'incarne dans une institution bien définie depuis l'organisation de l'Université napoléonienne à partir de 1808<sup>125</sup> : la « classe de philosophie » à destination des jeunes adolescents lors de la dernière année du cycle des études secondaires. Depuis lors, les prescriptions officielles font de la philosophie

---

<sup>125</sup> Le décret du 17 mars 1808 fixe l'organisation administrative centralisée de l'enseignement supérieur et secondaire en France. Nous utiliserons le terme « Université napoléonienne » afin de désigner l'institution qui rassemble enseignement secondaire et supérieur. Cf. P Gerbod, *La Condition universitaire en France au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, PUF, 1965

une discipline-reine destinée à « couronner » l’enseignement secondaire<sup>126</sup>. Ce statut d’exceptionnalité n’a que peu été remis en cause et perdure au gré des nombreuses réformes du baccalauréat<sup>127</sup>. D’après ces mêmes prescriptions, l’enseignement philosophique vise à permettre une « synthèse » de l’ensemble des savoirs acquis dans ce cycle d’études. C’est pourquoi une année entière lui est consacrée avec l’attribution d’un volume horaire conséquent (8 heures hebdomadaires de 1830 à 1960). À ce titre, le fait que les « instructions ministérielles » de 1925 – qui régissent les modalités de ce mode d’intervention pédagogique du professeur de philosophie devant son public scolaire – soient toujours en vigueur, témoigne de la stabilité de cette institution<sup>128</sup>.

De fait, des professeurs spécialement qualifiés (et reçus à l’un des concours parmi les plus sélectifs de la fonction publique depuis 1830, l’agrégation) dispensent aux élèves de la « classe de Terminale » un enseignement organisé autour de dispositifs pédagogiques bien identifiés : la leçon orale du professeur (par interrogations), lequel est, depuis 1880<sup>129</sup>, statutairement « libre » d’organiser son cours mais qu’il doit indexer sur un programme national unique structuré autour de notions, de repères historiques élémentaires et d’une liste officielle d’auteurs. Ce programme a été codifié par Victor Cousin dès 1832 : afin « d’entrer en philosophie », il s’agit de réaliser au long de l’année un parcours d’élucidation devant les élèves suivant un ordre défini qui s’organise autour d’une répartition entre : 1) la psychologie (analyse introspective des sentiments, des opérations intellectuelles, du moi et de son rapport au monde extérieur) ; 2) la logique (exposé des différents types de raisonnements) ; 3) la morale (droits et devoirs, justice et dignité de la personne humaine, etc.) ; 4) la métaphysique (preuves de l’existence de Dieu, spiritualité de l’âme) et 5) l’histoire de la philosophie (les étapes identifiées d’un esprit humain se déployant dans l’historicité depuis l’Antiquité).

---

<sup>126</sup> On trouve cette métaphore du couronnement de Victor Cousin à Georges Canguilhem. Voir J.-L. Fabiani, *Les Philosophes de la République*, Paris, Minuit, 1988, S. Douailler, P. Vermeren, « L’institutionnalisation de l’enseignement philosophique en France », in A. Jacob (éd.), *op. cit.*, 1989, p. 808-815.

<sup>127</sup> Sur l’histoire de la « classe de philosophie », voir P. Gerbod, « L’Université et la philosophie de 1789 à nos jours », *Actes du 95<sup>e</sup> congrès national des sociétés savantes, Reims, 1970*, t. 1, Paris, Bibliothèque Nationale, 1974, p. 237-330 ; R. Brunet, « La place de la philosophie dans le système éducatif français », in A. Jacob (éd.), *Encyclopédie philosophique universelle I : L'univers philosophique*, Paris, PUF, 1989, p. 815-820 ; B. Poucet, *Enseigner la philosophie. Histoire d'une discipline scolaire*, Paris, CNRS Éditions, 1999

<sup>128</sup> B. Poucet, *op. cit.*, 1999. Les instructions du ministre A. de Monzie sont reprises p. 389-397.

<sup>129</sup> H. Marion, « Le nouveau programme de philosophie », *Revue philosophique*, t. 10, 1880, p. 214-228.

La finalité de cette classe avec son programme de questions et de réponses identifiées est la réussite à l'examen du baccalauréat en fin d'année. Lors de celui-ci, l'élève planche sur un exercice de dissertation, spécificité française qui fait office de rite national<sup>130</sup>. Il s'agit d'une question générale portant sur une articulation des notions du programme préparées pendant l'année (l'art, la technique, la vérité, etc.), à laquelle l'élève doit répondre en mobilisant les débats théoriques identifiés dans l'histoire de la philosophie et les auteurs du programme, afin de prendre finalement position (informée et pondérée) au regard de ses connaissances personnelles<sup>131</sup>. L'objectif affiché de cet enseignement depuis son institution consiste à donner une formation intellectuelle et « humaniste » aux futurs citoyens censés ainsi avoir été initiés à « penser par eux-mêmes ». Telles sont, brièvement décrites, les conditions officielles de l'enseignement de la philosophie en France.

Cette classe de philosophie fut une réalité pédagogique vécue par une part d'abord tout à fait minime d'une classe d'âge mais qui est devenue majoritaire à la fin de notre période d'étude : en 1880, on compte 1 % de bacheliers par classe d'âge ; en 1950, 5 % ; en 1970, 20 % ; en 1990, 43 % et en 1995, 63 %<sup>132</sup>. D'un point de vue historique, cette classe de philosophie est donc partie prenante d'une conception élitiste de la philosophie dans la mesure où les études secondaires ne concernent, jusqu'au milieu du XX<sup>e</sup> siècle, que la faible part de la population française la plus favorisée qui fréquente alors les « collèges » ou les « lycées », établissements au sein desquels les élèves passent l'ensemble de leur scolarité de 6 ans jusqu'à l'obtention du baccalauréat à 18 ans. Cet accès censitaire au diplôme du baccalauréat, dont la classe de philosophie est le point d'orgue, avait vocation à préparer les élèves de la bourgeoisie à l'enseignement supérieur et aux carrières libérales (futurs magistrats, avocats, médecins, etc.). De l'autre côté de la barrière sociale, l'enseignement primaire était en revanche destiné au « peuple », aux adolescents destinés à devenir les futurs travailleurs manuels ; il menait ces derniers au « certificat d'études primaires » (obtenu vers 12 ou 13 ans), lequel attestait de l'acquisition de connaissances

---

<sup>130</sup> Il existe également depuis les années 1960 un autre exercice, l'explication d'un texte philosophique.

<sup>131</sup> J.-P. Hédoïn, « Éléments pour une histoire de la dissertation de philosophie », in *GREPH, Qui a peur de la philosophie ?*, Paris, Flammarion, 1977, p. 279-303 ; D. Rancière, « La dissertation philosophique », in A. Jacob (éd.), *op. cit.*, p. 828-832. Sur les critiques de cette forme rhétorique, voir L. Pinto, *Les Philosophes entre le lycée et l'avant-garde*, Paris, L'Harmattan, 1987, p. 15-38.

<sup>132</sup> [https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eestr/7/EESR7\\_ES\\_07.php](https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eestr/7/EESR7_ES_07.php)

de base : lecture et écriture, calcul élémentaire, notions en histoire, en géographie et en sciences, avec, comme parachèvement, une instruction morale et civique à tonalité patriotique.

Au XIX<sup>e</sup> siècle et jusque dans les années 1930, ces deux ordres sont strictement séparés : la frontière ne peut être franchie entre l'ordre primaire et l'ordre secondaire puisqu'ils offrent des programmes d'études différents. À ce titre, il est significatif que l'ordre secondaire présente tout un programme d'humanités classiques, dont l'étude du latin et du grec ancien, considérés comme des « matières nobles », qui sont absents de l'ordre primaire et que l'étude de la philosophie vient parachever. Toutefois, le XX<sup>e</sup> siècle a été en France celui de « l'unification progressive<sup>133</sup> » de ces deux ordres : de leurs programmes tout d'abord, puis par la mise en place de « classes passerelles » pour finalement arriver à « l'école unique », un enjeu primordial des politiques scolaires au long du XX<sup>e</sup> siècle finalement statué par la loi Haby de 1975 qui met fin à ce système scolaire ségrégatif.

Cette unification des deux ordres d'enseignement a eu des effets importants sur la formation des enseignants du primaire. Leur formation en « Écoles normales » (à ne pas confondre avec les Écoles normales supérieures, destinées à former les élites universitaires et enseignantes de la nation<sup>134</sup>) est sanctionnée dès 1881 (une mesure issue des grandes lois scolaires, dites « Lois Ferry », de la Troisième République) par un « brevet supérieur » donnant droit à l'exercice de la profession d'instituteur. L'objectif affiché par le ministère à partir des années 1920 est que ce brevet soit du même niveau que le baccalauréat. En 1945, à la Libération, est actée la préparation du baccalauréat dans les Écoles normales, mais il n'y a qu'une seule « classe de philosophie » par département (privilège des plus urbains et des plus « doués ») tandis que l'immense majorité des autres élèves préparent le « baccalauréat ès science » où il y a bien un enseignement philosophique mais avec un programme réduit et un volume horaire restreint (3 ou 4

---

<sup>133</sup> A. Prost, *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris, Le Seuil, 1997.

<sup>134</sup> Afin d'éviter toute confusion chez nos lecteurs, il faut distinguer les Écoles normales dans lesquelles sont formés les enseignants du primaire ; les deux Écoles normales supérieures de l'enseignement primaire (à Fontenay-aux-Roses pour les filles, et à Saint-Cloud pour les garçons) qui forment les professeurs d'Écoles normales ; ces deux écoles deviennent à partir des années 1940 des Écoles normales supérieures, qui, à l'instar de la rue d'Ulm, forment les élites universitaires et enseignantes (dans le second degré) de la nation.

heures au lieu de 8 heures)<sup>135</sup>. Cet accès, même limité, à un enseignement philosophique paraît mettre fin à la question centrale et récurrente pendant deux siècles des capacités intellectuelles des élèves-instituteurs et de l'intérêt qu'ils pourraient avoir à suivre un enseignement de philosophie. Cela modifie également le statut de leur formation professionnelle, à partir du moment où la préparation du baccalauréat dans les Écoles normales leur confère le droit de suivre un enseignement philosophique (même restreint) censé, comme pour les lycéens, « éveiller leur esprit critique » afin qu'ils soient à même de suivre les cours de l'enseignement supérieur.

### *Pourquoi des professeurs de philosophie parmi les futurs instituteurs ?*

Cette mise en contexte nous mène au cœur de notre propos : les sources documentaires disponibles attestent de la présence massive de professeurs de philosophie depuis la refondation en 1880 de ces Écoles normales d'instituteurs et d'institutrices<sup>136</sup>, bien que l'enseignement de philosophie n'apparaisse pas de manière visible dans les programmes de cette formation professionnelle (sauf au sein de la préparation bien particulière et à part du baccalauréat). Pourquoi y ont-ils été nommés ? Qu'y enseignaient-ils ? Ces enseignements consistaient-ils dans une simple édification morale des futurs instituteurs qui ne mériteraient pas le nom de philosophie ? Ou bien un enseignement philosophique à proprement parler, indexé sur la classe de philosophie du secondaire, y était-il dispensé aux « élèves-maîtres » ? Si tel était le cas, quels types d'interventions philosophiques y avaient-elles cours, puisque celui-ci ne dit pas toujours officiellement son nom ? Comment était justifié le fait de former les instituteurs à la philosophie ?

Cette étude s'intéresse aux raisons à la fois historiques, pédagogiques et politiques de cette présence de la philosophie hors des murs de la classe de philosophie sanctuarisée à la fin du cursus secondaire. Par contrecoup, elle s'intéresse également à la manière dont celle-ci s'inscrit dans l'ordre primaire, parmi les classes populaires. Elle cherche donc à

<sup>135</sup> N. Hulin *L'Enseignement et les sciences. L'exemple français au début du XXe siècle*, Paris, Vuibert, 2005 ; H. Gispert, N. Hulin, M.-C. Robic (dir.), *Science et enseignement. L'exemple de la grande réforme des programmes du lycée au début du XXe siècle*, Paris, Vuibert, 2007.

<sup>136</sup> Cet article traite uniquement des Écoles normales d'instituteurs, séparé de celles des institutrices jusqu'à dans les années 1970 (processus de fusion entre 1973 et 1979). Bien qu'elles présentent des problématiques similaires du point de vue de l'enseignement de la philosophie, certaines particularités nous indiquent de leur consacrer une autre étude à venir.

interroger le statut de cette philosophie au primaire, ou de cette « philosophie populaire » parfois opposée à la « grande philosophie » du lycée, et la manière dont elle a été conçue par les législateurs et les universitaires en charge de la définir. Il s'agit enfin de réfléchir au rôle que pouvait prendre la philosophie dans le processus de formation professionnelle des enseignants du primaire, et à la forme qu'elle prenait : s'émancipait-elle des canons de la leçon, du programme et de la dissertation de la philosophie ? Quelles étaient les références philosophiques présentes et comment étaient-elles travaillées ? Enfin, quels ont été les modes d'interventions pédagogiques de ces professeurs de philosophie en Écoles normales ?

Cette question relève aussi de l'actualité en France, puisque la formation des enseignants fait l'objet de réformes successives de la part de chaque ministre de l'Éducation nationale : c'est donc une philosophie encore présente dans les lieux de formation du fait de la présence d'enseignants (du secondaire ou du supérieur), avec la particularité qui est la leur : il s'agit d'enseigner à de futurs « professeurs des écoles » en formation, dans des cours dont les intitulés sont définis par des non-philosophes et qui ne reçoivent pas toujours ce qualificatif de philosophie. Comment, dès lors, justifier cette présence actuelle et la lutte à venir pour le maintien (ou non) de la philosophie dans la formation des enseignants ? Afin d'aborder cet enseignement philosophique sans titre (et, en un sens, innommable pour certains), nous proposons un examen de cette réalité historique à partir de l'analyse de textes réglementaires, de discours officiels et/ou prescriptifs, de programmes d'enseignement, mais aussi des écrits professionnels et des témoignages de ces enseignants en philosophie.

### *1) L'émergence des « Écoles normales » (1833-1881) : une « philosophie populaire » pour les instituteurs*

François Guizot (1787-1874), historien et ministre de l'Instruction publique sous la monarchie constitutionnelle de Juillet, est l'auteur en 1833 de la première loi organisant l'école primaire en France. La mise en place de ce nouveau réseau d'écoles primaires publiques sur le territoire français repose selon lui sur le nouveau corps enseignant, les instituteurs, formés au sein d'Écoles normales primaires spécialement créées. La création

d'Écoles normales départementales, ralliées à « l'Université » (au sens napoléonien) pour affirmer la force de l'État enseignant face à l'Église catholique et ses structures congréganistes, coïncide avec l'affirmation d'une politique nationale en vue d'offrir des études sérieuses définies par l'Université (règlement du 14 décembre 1832, charte des Écoles normales)<sup>137</sup>.

Or, si on fait grand cas de la formation de ces enseignants du primaire, c'est pourtant une profession qui est très peu valorisée, de l'aveu même du ministre Guizot en 1833 :

Il n'y a point de fortune à faire, il n'y a guère de renommée à acquérir dans les obligations pénibles qu'il accomplit. [...] C'est sa gloire de ne prétendre à rien au-delà de son obscure et laborieuse condition, de s'épuiser en sacrifices à peine comptés de ceux qui en profitent, de travailler enfin pour les hommes et de n'attendre sa récompense que de Dieu<sup>138</sup>.

Contrairement à la renommée sociale (et à la situation économique) des professeurs du secondaire et surtout du supérieur<sup>139</sup>, l'instituteur, dont la « grandeur de la mission » est reconnue par l'État (et par l'Université), doit subir les mêmes conditions socio-économiques que le peuple mésestimé par le pouvoir. Pourtant, celui-ci charge les instituteurs de participer à la direction intellectuelle et morale de la société, à rester parmi le peuple tout en sachant être au-dessus par ses qualités morales et intellectuelles : « Un bon maître d'école est un homme qui doit savoir beaucoup plus qu'il n'en enseigne, afin de l'enseigner avec intelligence et avec goût ; qui doit vivre dans une humble sphère et qui pourtant doit avoir l'âme élevée<sup>140</sup>. » C'est la tâche, « difficile » selon Guizot, qu'auront à mener les Écoles normales : former des êtres irréprochables scolairement et moralement, afin qu'ils répandent l'idéologie de l'État de la Monarchie de Juillet, c'est-à-

---

<sup>137</sup> M. Gontard, *La Question des Écoles normales primaires de la Révolution de 1789 à 1962*, Toulouse, Annales du CRDP, 1975.

<sup>138</sup> F. Guizot, « Circulaire du Ministre de l'Instruction publique aux Instituteurs, relative à l'exécution de la loi du 28 juin 1833 sur l'instruction primaire ». [En ligne] <https://www.guizot.com/wp-content/uploads/1970/01/circulaire-guizot-juillet-1833.pdf>

<sup>139</sup> P. Gerbod, *La Condition universitaire en France au XIX<sup>e</sup> siècle*, op. cit.

<sup>140</sup> F. Guizot, « Exposé des motifs de la loi de 1833 », in *Bulletin universitaire contenant les ordonnances, règlements et arrêtés concernant l'instruction publique*, 1835.

dire contenir le peuple (duquel ils viennent) de tout débordement politique remettant en cause l'ordre public ou le gouvernement.

Comment cette formation au sein des Écoles normales a-t-elle été pensée ? Victor Cousin (1792-1867), homme politique influent et philosophe fondateur de l'école éclectique qui domine le champ philosophique en France sous la monarchie de Juillet (et, en un sens, jusqu'à aujourd'hui)<sup>141</sup>, est chargé par Guizot en 1833 d'écrire un rapport sur la formation en Écoles normales, à partir d'une comparaison avec leurs homologues prussiennes fondées en 1819<sup>142</sup>. Victor Cousin insiste également sur « l'esprit de pauvreté, d'humilité, de résignation, de courage et de dignité modeste » dont doit faire preuve la mission professorale, esprit présent dans les Écoles normales, « où règne aisément et par la force des choses l'esprit de simplicité, j'allais dire de pauvreté nécessaire à l'humble condition qui attend le maître d'école<sup>143</sup> ». Cette humilité du professeur concerne non seulement ses rapports avec ses supérieurs et l'État, mais aussi ses connaissances et sa philosophie morale. Dans la continuité de ses cours dans lesquels il professe la distinction entre la croyance du peuple et la raison des philosophes, Cousin propose « une communauté de croyances entre le peuple et les instituteurs » : « Les instituteurs, à la différence de "l'aristocratie légitime" [...] reçoivent le lot du peuple : les sentiments, la foi, la croyance<sup>144</sup> ». Pour autant, cela ne signifie pas pour lui que le peuple doive être exclu de la philosophie : « on peut, on doit même enseigner au peuple la philosophie », du fait qu'elle est « la science des grandes vérités intellectuelles et morales », comme il l'affirme dans la préface intitulée « Philosophie populaire » de la *Profession de foi du Vicaire savoyard sur la morale et la religion naturelle* de Jean-Jacques Rousseau, qu'il publie en 1848 afin d'accompagner les instituteurs dans cette mission<sup>145</sup>. Il ne s'agit pas de leur enseigner

---

<sup>141</sup> P. Vermeren, *Victor Cousin : le jeu de la philosophie et de l'État*, Paris, L'Harmattan, 1995.

<sup>142</sup> V. Cousin, « Avertissement », in *École normale. Règlements, programmes, rapports*, Paris, Hachette, 1837. Voir aussi M. De Vroede, « La Formation des maîtres en Europe jusqu'en 1914 », *Histoire de l'éducation*, n° 6, 1980, p. 35-46. Sur la réflexion pédagogique des philosophes allemands à partir du XVIII<sup>e</sup> siècle et leurs effets sur l'esprit d'une formation philosophique des enseignants outre-rhin, nous conseillons l'ouvrage de Jean-François Goubet, *Des maîtres philosophes ? La fondation de la pédagogie générale par l'Université allemande*, Paris, Classiques Garnier, 2012.

<sup>143</sup> V. Cousin, *Rapport au nom de la commission spéciale à laquelle a été renvoyé le projet de loi relatif à l'instruction primaire*, Procès-verbaux de la Chambre des Pairs, session de 1833, séance du mardi 31 mai 1833, cité par P. Vermeren et S. Douailler « L'esprit de pauvreté », *Cahiers philosophiques* n°6, Paris, CNDP, 1981, p. 60.

<sup>144</sup> P. Vermeren, S. Douailler, 1981 *art. cit.*, p. 59.

<sup>145</sup> V. Cousin, « Philosophie populaire », préface à la première partie de la *Profession de foi du Vicaire savoyard sur la morale et la religion naturelle*, Paris, Pagnerre-Paulin, 1848, p. 1-24.

la philosophie « artificielle et savante réservée à quelques-uns », mais la philosophie « naturelle et humaine [...] qui est à l'usage de tous<sup>146</sup> », « qui sort des suggestions spontanées de la conscience<sup>147</sup> ». Autrement dit, la philosophie spéculative, qui correspond à « la libre réflexion », est à la fois inatteignable par le peuple, et dangereuse car elle « amène souvent le doute », et menace ainsi l'ordre public<sup>148</sup>. S'adressant aux « Instituteurs du peuple », il leur explique qu'« en dépit de vos méthodes, il vous sera toujours impossible d'étendre, d'enrichir, d'orner beaucoup l'esprit du peuple ; élévez-lui donc le cœur : voilà le but que vous devez par-dessus tout vous proposer<sup>149</sup> ».

Quelques années plus tard, Théodore Jouffroy (1796-1842), élève de Victor Cousin, écrit le rapport du concours de l'Académie des sciences morales et politiques dont la section de morale posait en 1838 puis en 1840 la question suivante : « *Quels perfectionnements pourrait recevoir l'institution des Écoles normales primaires considérée dans ses rapports avec l'éducation morale de la jeunesse ?* » Jouffroy, constatant également « *la grandeur morale de la mission du maître, et l'humilité, les labeurs, la pauvreté de la condition matérielle<sup>150</sup>* », en tire un « redoutable dilemme<sup>151</sup> » aux membres de l'Académie :

Ou vos maîtres comprendront la grandeur de cette mission, et alors, les yeux ouverts, éclairés par vous, ils comprendront aussi la bassesse du sort que vous lui faites, et ils s'en indignent, et ils haïront la société qui les traite aussi injustement ; [...] ou ils ne comprendront pas leur mission, et alors comment voulez-vous qu'ils la remplissent ? [...] Ainsi, ou vous refuserez aux maîtres la lumière, et alors ils pourront avoir l'humilité de leur condition, mais ils n'auront pas la capacité de leur tâche ; ou vous la leur donnerez, et alors vous aurez créé en eux du même coup la capacité et la révolte<sup>152</sup>.

Il préconise la solution proposée par M. Barrau, principal du collège [de l'enseignement secondaire donc] de Chaumont (*De l'éducation morale de la jeunesse à l'aide des Écoles normales primaires*, Hachette, 1840), qui analyse la menace que constitue, pour l'école

<sup>146</sup> *Ibid.*, p. 1.

<sup>147</sup> *Ibid.*, p. 3.

<sup>148</sup> S. Douailler et al., *La Philosophie saisie par l'État. Petits écrits sur l'enseignement philosophique en France (1789-1900)*, Paris, Bibliothèque du Collège international de philosophie, 1979.

<sup>149</sup> S. Douailler et al., *La Philosophie saisie par l'État...* *op. cit.* p. 13.

<sup>150</sup> T. Jouffroy, « Rapport sur le Concours, fait au nom de la section de morale, relatif aux écoles primaires normales », lu le 13 juin 1840, in *Mémoires de l'Académie des sciences morales et politiques de l'Institut de France*, Paris, Institut de France, 1841, p. 313-358. Ici p. 348.

<sup>151</sup> G. Navet, « Les Lumières de François Guizot », *Corpus. Revue de philosophie*, n° 1, 1985, p. 92-103.

<sup>152</sup> T. Jouffroy, 1841, *art. cit.*, p. 349-350.

publique, l'orgueil et l'ambition des instituteurs « imprudemment initiés dans nos Écoles normales à une instruction trop haute et à des habitudes trop raffinées<sup>153</sup> ». Le principal Barrau rappelle que le véritable but des Écoles normales est « de former des instituteurs pour les campagnes » et que cette formation doit intégrer le fait que ces instituteurs n'ont « rien en commun avec ces demi-savants, vains et vides, pleins de mots et d'orgueil, qui se font gloire de former certaines Écoles normales<sup>154</sup> ».

Si la philosophie n'est pas présente en tant que telle dans les premières Écoles normales, les textes de cette période d'institutionnalisation mettent en valeur un certain esprit philosophique qui parcourt la formation des enseignants, qui devient une prérogative de l'Université à partir de 1828. Par ailleurs, le ministère de l'Instruction publique prescrit en 1835 un certain nombre d'ouvrages philosophiques aux Bibliothèques des Écoles normales afin que les élèves-instituteurs puissent aborder la pédagogie au programme (alors que l'instruction morale et religieuse est représentée par des ouvrages de théologie et de morale chrétienne) : Locke, Fénelon, de Gérando, ainsi que Victor Cousin<sup>155</sup>. Ces ouvrages, de même que ceux conseillés en 1851 pour accompagner la réforme des programmes des Écoles normales<sup>156</sup>, incarnent le dilemme présenté précédemment : comment former les enseignants pour qu'ils remplissent avec hauteur leur mission de formation du peuple, tout en acceptant, dans une position sacerdotale, leur humble condition ?

La réponse n'est pas évidente, et lorsqu'il s'agit de contenir la percée révolutionnaire, la Réaction de la Deuxième République n'hésite pas à analyser un projet de suppression des Écoles normales porté par Thiers (et le mouvement catholique) lors de la Commission Falloux<sup>157</sup>, puis se ravise tout en rappelant dans la réforme de 1851 les limites de cette formation. La distinction entre croyance populaire et philosophie rationnelle, réservée à une élite, élaborée par Cousin ne semble pas suffire à rassurer le

---

<sup>153</sup> *Ibid.*, p. 355.

<sup>154</sup> *Ibid.*, p. 356.

<sup>155</sup> Établi en 1835, le « Catalogue des livres qui devront composer les bibliothèques des Écoles normales primaires » est reproduit dans un ouvrage d'O. Gréard, *Éducation et instruction. Enseignement primaire*, Paris, Hachette, 2<sup>e</sup> éd., 1889.

<sup>156</sup> Arrêté fixant les programmes d'enseignement pour les Écoles normales primaires, 31 juillet 1851. Source BAIP, n° 19, p. 331-344. [En ligne] [http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/fichiers\\_pdf/toformation/18510731.pdf](http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/fichiers_pdf/toformation/18510731.pdf)

<sup>157</sup> M. Gontard, *op. cit.*, 1975, p. 52-53.

pouvoir en quête d'ordre public, bien qu'elle semble marquer l'esprit des réformes jusqu'au XX<sup>e</sup> siècle.

*2) Quel enseignement philosophique dans les Écoles normales de la Troisième République (1881-1940) ? Les enjeux d'une institutionnalisation à demi-mot*

La Troisième République (1870-1940) est un moment-clé pour l'histoire de l'enseignement en France, puisque c'est au début de ce régime que sont votées les lois Ferry de 1881-1882 qui rendent l'école primaire « obligatoire, gratuite et laïque ». L'école est une institution sur laquelle s'érige cette nouvelle République afin de consolider son projet politique (et éducatif) : ces lois visent à étendre l'enseignement public à l'ensemble de la population sur le territoire et à concurrencer le système d'instruction catholique. Mais cette démocratisation de l'instruction n'est que partielle puisque le système traite encore de manière différenciée l'école primaire du peuple et l'école secondaire des classes favorisées ; cette séparation commencera à être remise en question à partir des années 1920. Cette démocratisation scolaire, certes relative mais volontariste, coïncide avec la construction (ou l'agrandissement des établissements du début du siècle) dans chaque département de bâtiments emblématiques de ce régime enseignant afin d'accueillir le nombre croissant d'enseignants du primaire destinés à y être formés.

À ce titre, il est significatif que de très nombreux professeurs de philosophie ont eu un rôle de premier plan dans la mise en œuvre de cette scolarisation généralisée : en nouant des liens étroits avec la haute administration républicaine (directions au Ministère, rectorats, inspection générale, conseil supérieur de l'instruction, etc.), ces professeurs ont été les auxiliaires objectifs du régime. Autre contribution décisive : d'un point de vue doctrinal, ils ont été parmi les principaux concepteurs et promoteurs d'une « morale laïque » sécularisée destinée à se substituer à l'éducation religieuse<sup>158</sup>. Or, dans ce contexte des grandes réformes de 1881-1882, l'une des innovations des administrateurs républicains a été d'instituer un enseignement philosophique *d'un certain type* à destination

---

<sup>158</sup> J. Gautherin, *Une Discipline pour la république. La science de l'éducation en France (1882-1914)*, Berne, Peter Lang, 2002 ; L. Loeffel, *Le Spiritualisme au XIX<sup>e</sup> siècle en France : une philosophie pour l'éducation ?*, Paris, Vrin, 2014.

de tous les élèves-instituteurs (arrêté du 3 août 1881<sup>159</sup>). Sous l'intitulé de « cours de psychologie appliquée à la morale et à l'éducation », cet enseignement s'inscrit dans un programme d'étude largement renouvelé des Écoles normales, jugé « ambitieux » puisque destiné à parfaire les qualités morales et intellectuelles des futurs instituteurs et institutrices, tout en insistant sur le caractère « pratique et professionnel » de cette formation en 3 ans : sur une durée moyenne de 20 à 22 heures de cours hebdomadaires, les élèves instituteurs recevront 2h par semaine « d'instruction morale et civique » et 1h par semaine (2h en 3<sup>e</sup> année) de cours de « psychologie » et/ou de « pédagogie ». Une formule de l'un de ceux qui a largement contribué à instituer ce programme d'étude, Félix Pécaut (1826-1898) —un professeur de philosophie, premier directeur et figure enseignante des premières années de l'École normale supérieure d'institutrices de Fontenay-aux-Roses devenu inspecteur général de l'enseignement primaire— exprime bien l'ambition des administrateurs républicains à cet égard et le défi que représentait à leurs yeux cette rénovation pédagogique : c'est une « épreuve périlleuse », dit-il, que la mise en place d'un « enseignement philosophique transporté brusquement d'un petit nombre d'initiés, d'une classe restreinte, à la foule innombrable des maîtres primaires<sup>160</sup> ». Dès lors, quelle était la nature de cet enseignement philosophique à destination des maîtres du primaire ? Selon quelles modalités et d'après quels objectifs pédagogiques et aussi politiques a-t-il été défini ?

*1883-1920 : les intentions du ministère de l'Instruction publique, un enseignement philosophique entre édification morale et formation professionnelle ?*

Un des documents les plus emblématiques de la période est la lettre-circulaire que le ministre Jules Ferry envoie aux instituteurs le 17 novembre 1883 afin de leur expliquer leur nouvelle « mission morale »<sup>161</sup>. Cette lettre indique que l'instituteur doit se limiter à la morale populaire : en tant que figure-modèle, il doit se méfier des livres et s'astreindre

---

<sup>159</sup> J. Ferry, « Arrêté relatif au règlement, à l'emploi du temps, la répartition des matières d'enseignement, aux programmes d'études dans les Écoles normales d'instituteurs », *B.A.M.I.P.* n° 470, p. 1181-1216. [En ligne] [http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/fichiers\\_pdf/toformation/18810803a.pdf](http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/fichiers_pdf/toformation/18810803a.pdf)

<sup>160</sup> F. Pécaut, *Revue pédagogique* 1882, cité par J.-C. Pompougnac, « Les habits neufs de la morale pratique. Sur l'enseignement de la sociologie dans les Ecoles normales », *Cahiers philosophiques*, vol. 6, 1981, p. 72.

<sup>161</sup> J. Ferry, « Lettre aux instituteurs », circulaire du 17 novembre 1883.

« à faire pénétrer profondément dans les générations l'enseignement pratique des bonnes règles et des bons sentiments [...], cette bonne et antique morale que nous avons reçue de nos pères et mères et que nous nous honorons tous de suivre dans les relations de la vie, sans nous mettre en peine d'en discuter les bases philosophiques<sup>162</sup> ». L'instituteur n'est ni un théologien, ni un métaphysicien, écrit Ferry, il doit rester dans l'humble sphère de la morale usuelle<sup>163</sup>.

D'après ce document, la formation des maîtres du primaire consiste surtout dans une édification, voire une exhortation morale, sans véritable contenu réflexif comme dans le secondaire : le ministre semble y assumer une conception « pratique » et « morale » (voire moralisatrice) de la formation générale des maîtres, en toute solidarité avec les périodes précédentes. Pourtant, il semble qu'au travers de l'instauration d'un enseignement de « psychologie appliquée à la morale et la pédagogie » adossé au nouveau plan d'étude des Écoles normales, on puisse déceler d'autres ambitions. Dans cette période, s'instaure peu à peu dans les Écoles normales un enseignement philosophique qui est calqué sur celui des lycées mais qui y est dispensé dans des conditions particulières : qu'est-ce qui le distingue de la classe de philosophie, avec ses modalités officielles ?

De fait, la séparation sociale encore prégnante entre les deux ordres scolaires se répercute sur la définition de l'enseignement philosophique, de son statut, de son programme et de ses objectifs. Les élèves-maîtres suivront bien une partie du programme de la classe de philosophie – la psychologie et la morale, soit deux des cinq sections – mais pendant trois ans. Plus important, cet enseignement devra être conduit d'après d'autres finalités pédagogiques. Du point de vue des objectifs pédagogiques, on en retranche la logique, la métaphysique, et l'histoire est minorée ; et on donne à cet enseignement une finalité pratique et professionnelle. D'un point de vue institutionnel, cet enseignement moral perçu comme déterminant sera délivré soit par les directeurs des Écoles normales, soit par des professeurs de philosophie du secondaire voire du supérieur. De sorte que cette transposition partielle mais réelle des cadres de l'enseignement philosophique pose au moins deux questions importantes : celle de la

---

<sup>162</sup> *Ibid.*

<sup>163</sup> L. Loeffel, *Le Spiritualisme au XIX<sup>e</sup> siècle...*, op.cit., p. 88.

diversité des pratiques selon les situations et les statuts des enseignants ; et celle de l'avènement d'un lieu d'élaboration de la pensée pédagogique et du rôle de la philosophie comme discipline de formation des enseignants.

Par ailleurs, cet enseignement philosophique et le plan d'étude des Écoles normales s'inscrivent dans un contexte de développement d'une « science de l'éducation » à laquelle les philosophes prêtent main forte. Dans cette période, apparaît ainsi un nouvel usage de la philosophie, sollicitée pour examiner les problèmes pratiques de l'éducation<sup>164</sup>. C'est ce dont témoignent notamment le fait que, à la fin des années 1870, des chaires de pédagogie sont instaurées dans les universités : celles-ci sont systématiquement confiées à des professeurs de philosophie du secondaire ou du supérieur qui en déterminent eux-mêmes le programme (quoique surveillés par l'Inspection, et devant rendre un rapport sur ce qu'ils ont fait)<sup>165</sup>. L'intérêt des philosophes pour l'éducation traduit tout d'abord un rapprochement réel de l'ordre primaire et de l'Université. Il traduit également la volonté politique qu'ont les républicains au pouvoir de faire s'appuyer la réforme scolaire sur des bases scientifiques solides, la philosophie les aidant à justifier le revirement idéologique face à la réaction de l'Église. Ce serait pour répondre à un calendrier politique porté par le ministère, mais aussi peut-être à une demande réelle des enseignants du primaire eux-mêmes d'être formés philosophiquement afin d'enseigner l'instruction morale et civique, que sont créées des chaires de science de l'éducation. La chaire emblématique en Sorbonne est occupée successivement par Henri Marion (de 1887 à 1896), Ferdinand Buisson (1896-1902) et Émile Durkheim (1902-1917), tous trois agrégés de philosophie.

Deux documents officiels permettent de mieux comprendre les modalités de cet enseignement philosophique à destination des instituteurs. À partir de 1883, Henri Marion, professeur de philosophie élu du Conseil supérieur de l'Instruction publique, docteur ès Lettres, professe en Sorbonne, à la demande du ministère, un « Cours complémentaire sur la science de l'éducation spécialement destiné à la préparation du personnel enseignant, secondaire et primaire ». La première leçon publique, en présence des philosophes du ministère (F. Buisson, O. Gréard, F. Pécaut), ne cache pas la teneur

---

<sup>164</sup> L. Loeffel, *Le Spiritualisme au XIX<sup>e</sup> siècle...*, op.cit., chapitre 3.

<sup>165</sup> J. Gautherin, op. cit., 2002.

philosophique du cours : se référant à des sources philosophiques (Platon, Aristote, Bacon, Locke, Kant, Herbart, Spencer), Marion annonce que la finalité de son cours est de « coordonner toutes les vérités scientifiques et philosophiques et toutes les expériences pratiques propres à jeter quelque lumière sur le problème de l'éducation<sup>166</sup> ».

En parallèle de ces cours en Sorbonne, Marion publie à partir des notes de ses élèves les leçons orales qu'il assure à Fontenay-aux-Roses et à Saint-Cloud au sein des Écoles normales supérieures (respectivement) d'institutrices et d'instituteurs – c'est-à-dire pour les formateurs appelés à enseigner la « psychologie appliquée à l'éducation et à la morale » dans les Écoles normales : *Leçons de psychologie appliquée à l'éducation* (1881) et *Leçons de morale* (1882). Ces leçons sont dans la continuité de la réforme, qui a un double objet :

Avant tout, compléter par des études philosophiques élémentaires, mais de bon aloi, la culture générale des instituteurs ; en second lieu, les faire remonter aux sources vives de la pédagogie, et leur apprendre à trouver, dans des connaissances théoriques solides et élevées, la raison des règles pratiques<sup>167</sup>.

Ce cours est organisé autour de la psychologie et de la morale, présentées comme deux branches de la philosophie, qui ont un rapport avec la pédagogie (même si celle-ci est un art contrairement à celles-là). « La morale fixe l'idéal vers lequel doit tendre l'éducation ; la Psychologie nous fait connaître le jeu naturel de nos facultés intellectuelles et morales, ce qui est la première condition pour en diriger le développement<sup>168</sup>. » À travers ces deux cours publiés, Marion ne cesse d'affirmer « la série entière des questions philosophiques dont l'étude a un intérêt direct au point de vue de l'éducation<sup>169</sup> », et il établit pour le siècle à venir l'idée qu'il revient légitimement au professeur de philosophie d'enseigner la pédagogie générale, la morale professionnelle et la psychologie de l'enfant.

Dès l'instauration de ce nouveau plan d'études, Paul Janet (1823-1899) qui est professeur d'histoire de la philosophie à la Sorbonne, membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique et membre du jury d'agrégation, fait paraître un « Rapport sur le

---

<sup>166</sup> H. Marion, « Leçon d'ouverture du cours sur la Science de l'éducation, faite à la Sorbonne le 6 décembre 1883 », *Revue pédagogique*, vol. 3, p. 500.

<sup>167</sup> H. Marion, *Leçons de psychologie appliquée à l'éducation*, Paris, Armand Colin, 1882 (2<sup>e</sup> édition), p. 6.

<sup>168</sup> *Ibid.*, p. 7.

<sup>169</sup> H. Marion, *Leçons de morale*, Paris, Armand Colin, 1882, p. 3.

programme du cours de morale dans les Écoles normales<sup>170</sup> ». En quoi doit consister ce cours ? Janet insiste moins sur le contenu des cours que sur la méthode qui doit guider ceux-ci : « ce qu'il y a de plus difficile à faire saisir en psychologie, c'est la méthode, c'est le retour de l'esprit sur lui-même, que l'on appelle la réflexion et l'observation intérieure ; c'est de bien faire comprendre le sens de cet antique adage : Connais-toi toi-même<sup>171</sup>. »

Ainsi, un bon enseignant est celui qui apprend à se connaître soi-même et son caractère, et qui se demande « s'il est de force à supporter les épreuves ou les sacrifices que cet état peut imposer ». Quelle est alors cette méthode psychologique à favoriser ? « Cette sorte d'interrogation que chacun de nous est obligé de faire sur lui-même à l'entrée d'une carrière, peut donner quelque idée de ce que l'on appelle l'observation interne, le retour de l'esprit sur lui-même, la réflexion, qui est l'essentiel de la méthode en psychologie<sup>172</sup>. »

Janet semble ainsi considérer que ce n'est pas comme une science qu'il faut présenter la psychologie aux élèves-maîtres, mais comme un moyen de mener un « examen de conscience », avec une visée toute morale. Si la philosophie ne dit pas son nom, ce serait alors parce la philosophie comme discipline scolaire serait l'essence même de cette refonte du système de formation des enseignants du primaire, qui n'aurait pas besoin de dire son nom, puisque portée par des représentants de cette discipline élitaire.

Si les programmes sont structurés autour de l'enseignement philosophique de terminale (pour des élèves instituteurs non formés), qu'en est-il dans l'ensemble des Écoles normales qui jalonnent le territoire français ? Ce programme est jugé ambitieux, même si on relève couramment des remarques d'acteurs concernant le manque de moyens, d'enseignants qualifiés et de formation de pédagogie théorique et de cours universitaire suffisants<sup>173</sup>. Ces cours de psychologie appliqués à la morale et à l'éducation reviennent souvent au directeur de l'École normale, pas forcément qualifié, et les cours de pédagogie à un autre enseignant – à l'encontre des recommandations de formation dans les facultés ou par des maîtres de l'ordre primaire formés. Qui enseignait cette psychologie dans les Écoles normales, et ces personnes avaient-elles une formation

---

<sup>170</sup> P. Janet, « Rapport sur le programme du cours de morale dans les Écoles normales », *Revue pédagogique*, 4<sup>e</sup> année, t. 8, n° 7, juillet 1881, p. 1-24.

<sup>171</sup> *Ibid.*, p. 3.

<sup>172</sup> *Ibid.*, p. 5.

<sup>173</sup> J. Gautherin, *op. cit.*, 2002, p. 45.

philosophique ? Et si elle en avait effectivement une, qu'enseignaient ces professeurs de philosophie ; suivaient-ils véritablement le programme indiqué par Marion et Janet (et qui correspondaient à une partie du programme de philosophie de terminale) ou bien se limitaient-ils à une morale pratique et très normative destinée à former de « bons petits républicains », « économes, laborieux, honnêtes et disciplinés<sup>174</sup> » ? Comment les enseignants de philosophie reliaient-ils la formation philosophique élitiste qu'ils avaient reçue avec les problématiques professionnelles de terrain des enseignants du primaire (un ordre d'enseignement dont ils n'avaient que peu connaissance) ?

### *La « réforme Lapie » de la formation des maîtres en 1920*

Paul Lapie (1869-1927) est l'un des grands réformateurs de l'enseignement public en France du point de vue de sa démocratisation. Il a mené cette politique au moyen d'une revalorisation de l'enseignement primaire par un relèvement du niveau de formation des enseignants. Fils d'un instituteur, Lapie est agrégé de philosophie en 1893, docteur en Sorbonne en 1902, puis professeur de facultés avant d'entamer à partir de 1911 une haute carrière administrative : recteur d'Académie, il est appelé aux fonctions de Directeur de l'enseignement primaire de 1914 à 1925<sup>175</sup>. Son action publique s'inscrit dans un projet général de réforme de l'enseignement public dont le but affiché est de contrecarrer la ségrégation sociale précoce sur les bancs de l'école : cette « barrière factice » qu'il faut, à terme, parvenir à éliminer<sup>176</sup>. Du point de vue universitaire, ses nombreux écrits sont étroitement associés aux développements de la « science de l'éducation ». À ce titre, il compte parmi les premiers animateurs de *L'Année sociologique*

---

<sup>174</sup> Ce que laisserait supposer l'étude des cahiers manuscrits d'un normalien de Troyes en 1902-1904, voir J.-F. Condette, *Histoire de la formation des enseignants en France (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles)*, Paris, L'Harmattan, 2007, p. 123-130.

<sup>175</sup> F. Buisson « L'œuvre de Paul Lapie », *Revue de Métaphysique et de Morale*, t. 34/2, 1927, p. 239-252. Voir aussi J. Gautherin, 2002, *op. cit.* ; H. Terral (ed.), *Paul Lapie. École et société. Textes choisis, introduits et présentés*, Paris, L'Harmattan, 2003 et « Paul Lapie (1896-1927) ; Universitaire et bâtisseur de l'école laïque », *Carrefours de l'éducation*, n° 19, 2005, p. 121-137.

<sup>176</sup> Il exposera cette vision dans un article de 1922 très commenté paru sous le pseudonyme d'André Duval, « Esquisse d'une réforme générale de notre système d'enseignement national », *Revue pédagogique*, t. 80, 1922, p. 79-101.

aux côtés d'Émile Durkheim<sup>177</sup>. Pour ses contemporains toutefois, aux premiers rangs desquels les instituteurs, il fut d'abord un pédagogue, un administrateur et un savant engagé dans la promotion du rationalisme, de la laïcité et de la justice sociale en matière éducative<sup>178</sup>.

En 1920, suite à une enquête qui diagnostique un « malaise » dans les Écoles normales d'instituteurs, Lapie s'est attelé à une refonte générale de leur plan d'étude. À ce titre, il édicte de nouvelles « instructions » et promeut de nouveaux cours dont la pédagogie, la psychologie, la sociologie et la morale professionnelle<sup>179</sup>. Or, au travers de ces dispositions, il paraît possible de détecter les linéaments d'un nouveau type d'enseignement *philosophique* à destination des élèves des Écoles normales. Car cette formation présente certaines innovations importantes du point de vue de ses modalités de transmission, de ses finalités comme de ses contenus. Voici la façon dont Lapie présente ses intentions générales en 1920 :

Le normalien qui doit faire ses débuts d'instituteur vers la vingtième année, n'a pas le loisir de faire ample connaissance avec les méthodes scientifiques de l'enseignement supérieur. Du moins est-il nécessaire qu'il en ait comme l'avant-goût, qu'il fasse sur l'autel de la science une prélibation, afin qu'il conserve toute sa vie une fraîcheur d'esprit qui sera pour ses élèves comme pour-lui-même une condition de progrès. S'il n'y boit pas à longs traits, du moins qu'il se rafraîchisse à cette fontaine de Jouvence. Progressivement, non plus par un saut brusque, mais par lentes avancées, il doit donc passer du niveau de la troisième année l'école primaire supérieure au niveau des bons élèves de la classe de philosophie ou des étudiants de première année des facultés<sup>180</sup>.

Trois innovations président donc à ce plan d'étude et aux enseignements à nature philosophique qui y seront dispensés. Tout d'abord, ils s'inscrivent dans un nouveau climat pédagogique général dont le but est que les futurs instituteurs deviennent de véritables « éducateurs » : « dès son entrée, dit Lapie, le normalien doit se sentir dans un monde nouveau, ce n'est pas seulement l'enseignement philosophique qui lui donnera

<sup>177</sup> M. Mauss, « Notice biographique. Paul Lapie », *L'Année sociologique*, 2<sup>de</sup> série, t. 2, 1927, p. 7-8 ; P. Besnard « La formation de l'équipe de *l'Année sociologique* », *Rivue française de sociologie*, 1979, « Les durkheimiens. Études et documents réunis par Philippe Besnard », p. 7-31.

<sup>178</sup> C. Bouglé « Paul Lapie », *L'Œuvre*, 31 janvier 1927.

<sup>179</sup> P. Lapie, A. Honnorat, « Instructions ministérielles relatives à l'organisation des Écoles normales », *Bulletin administratif de l'Instruction publique*, vol. 108, 1920, p. 1460-1477. [En ligne] <http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr>

<sup>180</sup> P. Lapie, A. Honnorat, *art. cit.*, 1920, p. 2.

cette impression. Tous les enseignements doivent y contribuer<sup>181</sup>. » En second lieu, par contraste avec la classe de philosophie du lycée, ces enseignements (et leurs volumes horaires) seront à la fois progressifs (dispensés pendant les 3 années et non pas une) et disséminés dans le cadre des enseignements d'autres disciplines, à savoir :

- Psychologie appliquée à l'éducation (1<sup>ère</sup> année) ;
- Sociologie appliquée à l'éducation (2<sup>e</sup> année) – une discipline alors tout à fait neuve, dont c'est la première apparition dans un programme d'enseignement ;
- Principes généraux de la science et de la morale (3<sup>e</sup> année).

Dernière singularité, les méthodes et les contenus de ces enseignements seront indexés sur « l'enseignement moderne » (à savoir, la section « science » du baccalauréat) qui a été promue depuis la réforme de l'enseignement secondaire de 1902<sup>182</sup>. Cette orientation « scientifique » et/ou « appliquée » doit, selon Lapie, permettre aux futurs instituteurs de mieux articuler les niveaux théoriques et professionnels. À partir de cette réforme, on a donc affaire à la mise en place dans toutes les Écoles normales d'un enseignement de type philosophique qu'on peut caractériser comme progressif, disséminé, indexé sur la culture et/ou la méthode scientifique et « à caractère concret ».

Cette question du relèvement de la formation des maîtres touche à des enjeux politiques très sensibles qui, lors de l'hiver 1923-1924, vont culminer dans une crise gouvernementale. Le ministre de l'Instruction publique Léon Bérard (1876–1960) est un avocat catholique de centre droit qui a orienté tout le début de sa magistrature sur la défense des « humanités classiques » (philosophie, latin, grec) selon lui malmenées par la réforme de 1902. Celle-ci promouvait une « section moderne » au baccalauréat délestée de l'étude des langues anciennes ; bien qu'elle maintienne un enseignement philosophique restreint mais réel<sup>183</sup>. Cette « contre-réforme » de 1923, soutenue par le camp conservateur et la presse de droite, notamment, mais aussi par un nombre important de membres du corps enseignant dont les professeurs de philosophie, a donné lieu à une importante bataille à la fois parlementaire, publique et administrative. Car en arrière-plan de cette « défense des humanités classiques », il y a aussi la réaffirmation d'un

---

<sup>181</sup> *Ibid.*, p. 23.

<sup>182</sup> Sur la réforme de 1902 et la « philosophie scientifique », voir N. Hulin, 2005, *op. cit.* ; H. Gispert, N. Hulain, M.-C. Robic (dir.), 2007, *op. cit.*

<sup>183</sup> R. Geiger, « La sociologie dans les Écoles normales primaires. Histoire d'une controverse », *Revue française de sociologie*, XX, no 1, janvier-mars 1979, p. 257-272.

élitisme. Pour beaucoup, la classe de philosophie et les études gréco-latines sont les garantes d'une formation secondaire d'excellence<sup>184</sup>. Cette perspective se double d'une volonté farouche de maintenir une nette séparation entre le secondaire et le primaire : dans les débats d'alors, les humanités et la classe de philosophie en particulier sont aussi présentées comme les piliers tant de la structure sociale que de l'identité nationale.

Après avoir mené à bien cette bataille, Bérard décide de s'attaquer à la réforme du primaire mise en place par Lapie deux ans plus tôt. La controverse, ici, s'est cristallisée sur ce que Lapie a présenté comme sa principale innovation : à savoir, la création du « cours de sociologie appliquée à l'éducation » pour les élèves-normaliens de seconde année. Bérard et certains de ses partisans perçoivent un « effroyable danger social et national » dans cette promotion de cette science à la fois toute à fait neuve et, pour beaucoup, politiquement marquée. On accuse publiquement Lapie de vouloir fonder l'enseignement de la morale – question hautement sensible concernant la formation des éducateurs du peuple – sur la sociologie durkheimienne ; elle-même présentée comme une « philosophie partisane » et par ailleurs stipendiée par l'extrême droite comme la « doctrine officielle de l'université ». Une formule postérieure de 20 ans, signée par le même Léon Bérard lorsqu'il était ambassadeur au Vatican en 1941, restitue bien, par son outrance due à son contexte, la teneur des débats et des craintes d'alors : « on ne s'y serait pas pris d'autre sorte si on avait voulu faire de l'instituteur un auxiliaire de la révolution communiste<sup>185</sup>. »

Au cœur de cette controverse on retrouve donc sans surprise la question de la préparation intellectuelle et du niveau de culture des élèves-instituteurs ; mais aussi, et peut-être surtout, ceux de leurs maîtres. Quelle hauteur d'instruction la communauté nationale doit-elle offrir aux enseignants du primaire ? Jusqu'à quel point doit-on favoriser l'esprit critique de ses maîtres ? Ne doit-on pas se satisfaire, comme au cours du XIX<sup>e</sup> siècle, d'une simple édification morale des instituteurs ? Au sein même du Conseil supérieur de l'instruction publique, pendant l'hiver 1923-1924, Henri Bergson pense que « des esprits qui n'ont eu qu'une formation philosophique hâtive et incomplète » ne seront pas à mèmes de distinguer entre plusieurs systèmes

---

<sup>184</sup> B. Poucet 1999, *op. cit.*, p. 233-262.

<sup>185</sup> Roger Geiger, 1979, *art. cit.*, p. 271.

philosophiques dont celui de Durkheim est une illustration. La réponse de Lapie à Bergson lors de cette séance permet de mieux comprendre les intentions du réformateur : « Ce qu'on a voulu, c'est donner aux maîtres, aux élèves, le goût de la recherche réfléchie, et, avec, la confiance dans la méthode scientifique, la prudence dans l'affirmation et le sens critique<sup>186</sup>. »

Dans ce contexte, c'est bien le statut de la sociologie et l'opportunité de fonder la morale professionnelle des instituteurs sur cette dernière qui suscite de fortes réticences. Lors de ces débats houleux, Lapie, menacé dans son maintien à ses responsabilités publiques, reçoit le soutien de la presse de gauche, des syndicats d'instituteurs mais aussi de Célestin Bouglé, agrégé de philosophie devenu professeur de sociologie à la Sorbonne en 1901. La crise prend fin avec la victoire du Cartel des gauches au printemps 1924. Le plan d'étude de 1920 avec l'enseignement de la sociologie est donc maintenu. Du fait des résultats électoraux, Lapie parvient à appliquer sa réforme et il est promu vice-recteur de l'Académie de Paris (*primus inter pares*). Dans les années 1930, la controverse sur la formation philosophique et sociologique des maîtres s'est rapidement atténuée et cet enseignement s'est normalisé jusqu'en 1941. Ce dont témoigne, par exemple, l'importante production de manuels de sociologie (souvent minorée comme « études des faits sociaux »), de psychologie, de pédagogie<sup>187</sup>.

### 3) Sous le « masque ambigu d'un professeur de psychopédagogie » (1945-1989) ?

La dernière période de notre enquête est déterminée par de profondes mutations du point de vue de l'allongement de l'obligation scolaire (elle est fixée de 6 à 13 ans en 1881, puis jusqu'à 16 ans depuis 1959) et de l'explosion démographique du public scolaire et universitaire qu'il soit élève, étudiant ou enseignant. Le nombre d'enseignants du primaire double entre 1950 et les années 1970 (160 000 à 310 000 environ) et atteint 350 000 en 1989 (aujourd'hui, 380 000 enseignants sont en poste<sup>188</sup>). Cette démocratisation

---

<sup>186</sup> Procès-verbal de la séance du Conseil supérieur de l'instruction publique du 18 janvier 1924, cité par J.-C. Pompougnac, 1981, *art. cit.*, p. 76.

<sup>187</sup> E. Guey, « De la sociologie appliquée à l'éducation des faits sociaux. L'enseignement de la sociologie dans les Écoles normales : une homologation scientifique à géométrie variable (1920-1970) », ADRESE/CIRNEF, *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 2015/3, vol. 48, p. 37-58.

<sup>188</sup> Selon les chiffres du ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

entraîne une reconfiguration des différents ordres d'enseignement : à la logique d'opposition entre le primaire du peuple et le secondaire élitaire se substitue une logique de continuité entre le premier et le second degré pour l'ensemble des élèves français. Si cette réflexion prend racine au lendemain de la Première Guerre mondiale, puis pendant les grandes réformes du Front Populaire en 1936, l'école dite « unique » (c'est-à-dire un unique parcours scolaire pour l'ensemble des élèves) n'est entérinée qu'en 1975. Dans ce laps de temps, les cultures scolaires du primaire et du secondaire se rapprochent, l'enseignement supérieur se démocratise à son tour, ce qui a des répercussions sur la formation des enseignants du primaire, dont les structures de formation séparées perdent leur bien-fondé. L'intégration de la formation des enseignants du primaire à l'université est actée en 1989 (date qui constitue de ce fait la borne de notre enquête) et les années qui suivent voient la fin des Écoles normales et l'instauration des IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres).

Ce rapprochement des deux ordres a paradoxalement été favorisé par le gouvernement de Vichy à travers sa réforme de la formation des enseignants du primaire : dès le mois de septembre 1940, l'État français décide la suppression des Écoles normales<sup>189</sup>. Au même titre que le régime parlementaire, les communistes, les juifs et les francs-maçons, les instituteurs et « l'esprit primaire » (laïque, démocratique, républicain) qu'ils incarnent sont désignés comme l'un des principaux artisans de la défaite militaire<sup>190</sup>. En plus de commettre des révocations arbitraires et de mettre en place d'un climat de surveillance généralisée, Vichy décide d'envoyer ces élèves-maîtres dans les classes de seconde des lycées pour y préparer le baccalauréat, ouvrant ainsi les études secondaires aux enseignants du primaire, qui poursuivront ensuite dans des « instituts de formation professionnelle ». Alors que le mobile était bien de reprendre la main sur les enseignants en mettant fin à l'édifice primaire, ces « chaufferies idéologiques à gaz pauvre »

---

<sup>189</sup> Décret du 18 septembre 1940 effectif à la rentrée 1941.

<sup>190</sup> C. Nique, *L'Impossible gouvernement des esprits : histoire politique des Écoles normales primaires*, Paris, Nathan, 1991 ; voir aussi, Groupe de travail des professeurs de philosophie en École normale, *La Philosophie dans le miroir*, Paris, Solin, 1979, p. 40-52. En revanche, l'enseignement philosophique au lycée n'est pas remis en question par Vichy ; même si de nombreux enseignants ont été révoqués et/ou ont démissionné. Voir B. Poucet, « Enseigner la philosophie dans l'enseignement secondaire public sous l'Occupation », in O. Bloch (dir.), *Philosopher en France sous l'Occupation*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2009, p. 33-46.

entretenues par des « éducateurs rouges », Vichy participe en fait à la mise en place d'un projet soutenu par la Gauche depuis l'entre-deux-guerres<sup>191</sup>.

À la Libération, la législation pétainiste est annulée et les Écoles normales sont rétablies (arrêté Wallon du 20 août 1944). Le nouveau régime porte l'ambition renouvelée d'une démocratisation et d'un accroissement du niveau de formation des enseignants. À partir de 1947, le baccalauréat devient une condition nécessaire pour exercer le métier d'instituteur. Désormais, les Écoles normales dispensent une formation en quatre ans avec deux ans de préparation au baccalauréat (celle-ci disparaîtra en 1969), puis deux ans de formation professionnelle. Des professeurs de philosophie sont donc recrutés pour y enseigner ès qualités (en 1979, 400 des 2500 professeurs en Écoles normales sont des philosophes, soit 16%)<sup>192</sup>. Il est toutefois significatif que, avant 1969, les normaliens y étaient incités à préparer le « baccalauréat science » avec un horaire restreint de philosophie (4h au lieu de 8h en section lettres). Or, on l'a vu, la section scientifique est restée longtemps dévalorisée, d'un point de vue symbolique, au regard du baccalauréat littéraire. Aux yeux de Fernande Seclet-Riou (1898-1981), une professeure d'École normale devenue inspectrice de l'enseignement primaire mais aussi militante syndicale et membre du Parti communiste français, cette limitation dans leur choix de la section du baccalauréat a le plus souvent été vécue par les normaliens comme une « brimade et une injustice<sup>193</sup> ».

Dans cette période (1947-1969), le fait central pour notre enquête reste la singularité de la mission pédagogique qui incombe officiellement à ces professeurs de philosophie ; puisque ceux-ci doivent désormais assumer deux axes de formation à première vue bien distincts. Si, conformément à leur formation initiale, ils sont tenus de dispenser aux élèves-maîtres un enseignement philosophique destiné à les préparer aux épreuves du baccalauréat ; en revanche, leur seconde prérogative consiste à intervenir dans la formation professionnelle de ces futurs instituteurs. Selon quelles modalités pédagogiques ces professeurs sont-ils intervenus afin d'assumer leur mission formatrice ? Y avait-il une continuité avec l'enseignement de la psychologie et de la morale de la

---

<sup>191</sup> M. Gontard 1975 *op. cit.*, C. Nique 1991, *op. cit.*, M. Gandrière et R. Pari 2016, *op. cit.*

<sup>192</sup> Groupe de travail des professeurs de philosophie en École normale 1979, *op. cit.*, p. 22.

<sup>193</sup> F. Seclet-Riou, « La formation des maîtres », *La Pensée*, n° 62, 1955, p. 30.

période précédente ? En quoi et pourquoi les professeurs de philosophie ont-ils été alors tenus comme des formateurs privilégiés en matière de pédagogie scolaire ?

### *Le temps des « psychopédagogues » ?*

Dans le cadre du nouveau programme d'études des Écoles normales édicté en 1947, les professeurs de philosophie assument des enseignements de « pédagogie générale », « d'histoire des idées pédagogiques », de « psychologie de l'enfant », de « morale professionnelle », d'« anthropologie sociale » et de « philosophie de l'éducation »<sup>194</sup>. Ces intitulés généraux recouvrent bien entendu des pratiques assez différentes. Du point de vue de leur contribution à la formation professionnelle (soit près de la moitié de leur service), les interventions de ces professeurs se sont de fait articulées à la promotion de nouveaux corps de connaissances et de pratiques désignés sous le nom de « psychopédagogie ». Que recouvre ce terme ? Une enquête sur ses usages montre que si elle est alors une notion fortement valorisée dans le plan Langevin-Wallon (1947) de réforme démocratique du système d'éducation nationale et de la formation des enseignants, elle fait figure en 1994, selon un témoin devenu historien, de « cadavre dérangeant<sup>195</sup> ».

Pendant cette période, la psychopédagogie désigne les corps de savoirs mobilisés pour les missions de formation professionnelle ; notamment par les professeurs de philosophie recrutés en Écoles normales. Mais la psychopédagogie est une « discipline-carrefour » qui se caractérise en premier lieu par l'héritage revendiqué des travaux de psychologie scientifique dans l'entre-deux-guerres ; une discipline qui s'institutionnalise en France avec la première licence de psychologie mise en place en 1947<sup>196</sup>. Du fait de cet héritage, elle est centrée sur plusieurs champs d'étude : le développement psychobiologique des enfants, l'enfance inadaptée, l'échec scolaire, la psychologie des

<sup>194</sup> Circulaire relative aux horaires des classes de formation professionnelle des Écoles normales (7 octobre et 15 novembre 1947), <http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr>. Concernant l'articulation de ce que recouvrent ces intitulés de cours dans cette période, voir aussi *Colloque des professeurs de philosophie des Écoles Normales, (Toulouse-Sèvres 1966-1967)*, Publication de l'Institut Pédagogique National, 1968.

<sup>195</sup> H. Terral, « La psychopédagogie : une discipline vagabonde », *Revue française de pédagogie*, n° 107, 1994, p. 109-121. Voir aussi, *Profession : professeur. Des Écoles normales maintenues aux Instituts de formation des maîtres (1945-1990)*, Paris, PUF, 1997, p. 68-72.

<sup>196</sup> J. Carroy, A. Ohayon, R. Plas, *Histoire de la psychologie en France, XIXe et XXe siècles*, Paris, La Découverte, 2006, p. 197-203.

apprentissages à l'école<sup>197</sup>. En d'autres termes, un certain nombre de professeurs de philosophie ont mobilisé ces savoirs disponibles afin de se confronter aux problèmes que les instituteurs sont amenés à rencontrer dans leurs pratiques de classe. Par opposition à « l'ancienne » psychologie des facultés (ou stigmatisée comme « métaphysique ») centrée sur la vie intérieure de l'homme adulte, les psychopédagogues ont cherché à instaurer les bases scientifiques d'une psychologie du développement de l'enfant comme source de toute pratique et réflexion pédagogique.

À travers l'exercice de cette mission de formation pédagogique par des professeurs de philosophie s'exprime donc l'idée selon laquelle leur expertise n'est pas seulement relative à la classe de philosophie mais qu'elle consiste également en une réflexivité sur les pratiques enseignantes. Dans cette période, toutefois, l'examen des discours des professeurs de philosophie en École normale témoigne du fait qu'ils ont entretenu des rapports très différents à l'égard de la « psychopédagogie » : certains y étaient acquis, tandis que d'autres pouvaient être très réticents et combattre, au nom d'une certaine idée de l'enseignement de la philosophie, ce terme selon eux ambigu. La psychopédagogie n'est-elle qu'une application de savoirs positifs, une série d'outils psychotechniques qui ne requiert aucune herméneutique ? Fallait-il accepter de se transformer en psychologue, en pédagogue voire en spécialiste de l'orientation scolaire ? Ou bien était-il possible d'aborder ces missions variées à partir d'une formation d'enseignant en philosophie ? De nombreux documents témoignent de ces « malentendus » : presque tous soulignent « l'ambigüité » de l'étiquette que les uns rejettent tandis que les autres l'assument<sup>198</sup>. En deçà du modèle et des codes de la classe de philosophie, l'injonction officielle faite à ces professeurs de philosophie d'assumer une mission d'ordre « psychopédagogique » semble cependant avoir permis une grande diversité de pratiques pédagogiques dans un cadre réglementaire pas toujours explicite.

Parmi les témoignages qui permettent de circonscrire les représentations et les pratiques de ces enseignants, l'un d'entre eux, un agrégé de philosophie en 1969 nommé

---

<sup>197</sup> F. Seclet-Riou, « La psychopédagogie et les réformes de l'enseignement », *Enfance*, 1951, p. 77-91 ; H. Terral, 1997, *op. cit.* Voir aussi D. Ottavi, C. Dorison, « À propos de la psychopédagogie », *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Université de Genève, septembre 2010, p. 1-12.

<sup>198</sup> Voir notamment les importants travaux du *Groupe de travail des professeurs de philosophies en Écoles normales* dans les années 1970 et 1980 et le colloque *La Grève des philosophes. École et philosophie*, éditions Osiris, Paris, 1986.

en École normale dans les années 1970 et 1980, nous semble bien traduire les enjeux de ces délimitations mouvantes :

Je n'ai jamais vraiment enseigné la philo. [...] j'ai toujours enseigné post-bac, un truc un peu hybride, qui englobait tout. La psychopédagogie c'était quoi ? On essayait de montrer à de futurs enseignants quelle était la place des dimensions philosophiques, sociologiques, le travail de l'enseignant dans la relation enseignant/enseigné, l'importance de quelques savoirs qu'il était nécessaire de maîtriser. [...] que certains éléments de savoir scientifique sont particulièrement utiles pour les éducateurs<sup>199</sup>.

Pour certains, le professeur de philosophie en École normale, « sous les paillettes de son uniforme psychopédagogique<sup>200</sup> », se trouve devant plusieurs solutions, qui reflètent en fait une multiplicité de pratiques (cours magistraux, visites de stagiaire, débats, visites pédagogiques) : soit devenir psychopédagogue (en adoptant une perspective davantage indexée sur ce que l'on nommerait aujourd'hui les « sciences de l'éducation ») ; soit renoncer à la lettre philosophique mais non à l'esprit ; soit faire des leçons type terminale (la « classe de philo » comme « irremplaçable lieu de parole<sup>201</sup> ») ; soit encore, enseigner la philosophie à proprement parler en articulant les moyens conceptuels et méthodiques pour aborder les problèmes de finalités, de sens et de valeur auxquels font face les futurs instituteurs.

### *Une réaffirmation du canon disciplinaire sous une diversité de pratiques ?*

Dans les années 1960 survient un puissant mouvement de réforme dont témoignent les nombreux colloques (Caen, 1966 ; Amiens, 1968), les commissions et rapports ministériels qui tous préconisent de donner une véritable formation universitaire

<sup>199</sup> Cité dans l'étude de G. Fontbonne, « Enquêter sur les parcours des professeurs de philosophie en sciences de l'éducation (1968-1979). Du ciel des idées à l'étude pratiques éducatives », ADRESE/CIRNEF, *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 2017, vol. 50, p. 142.

<sup>200</sup> G. Guillot, « Philosophie et formation des maîtres », in *Philosophie, école, même combat, (Colloque philosophique de Sèvres, 1984)*, Paris, PUF, 1984, p. 67-77.

<sup>201</sup> F. Châtelet, in Le groupe de travail des professeurs de philosophie en École normale, *La Philosophie dans le mouroir*, Paris, Solin, 1979, p. 11.

aux enseignants du primaire<sup>202</sup>. Cette reconnaissance universitaire aboutit en 1979, avec la création d'un DEUG (diplôme d'études universitaires générales) spécialisé pour les enseignants du premier degré (qui devient par la suite un DEUG pluridisciplinaire)<sup>203</sup>. Cette formation universitaire désormais en quatre ans – toujours reçue au sein des bâtiments des Écoles normales – comprend un enseignement de philosophie. De sorte que les professeurs de philosophie ont continué à assumer un double rôle dans la formation des enseignants du primaire.

L'un des principaux acteurs de ces réformes est Joseph Leif, un professeur de philosophie devenu doyen de la formation des maîtres puis inspecteur général de philosophie dans les années 1960<sup>204</sup>. Défenseur d'un enseignement philosophique non élitaire (« nous pensions que l'enseignement philosophique des classes de terminale était dû à tous<sup>205</sup> »), il a cherché à faire valoir le fait que les enseignants de philosophie seraient les formateurs privilégiés des enseignants du primaire. Ce que l'on a appelé le « Plan Leif » (1967-1969), consiste en la réorganisation des plans d'études des Écoles normales, en justifiant la raison d'être des professeurs de philosophie, puis de leur recrutement massif au cours des années 1970, alors même que la préparation du baccalauréat disparaît en 1969. La circulaire du 18 octobre 1968 insiste qu'en cette matière, « le problème pédagogique » peut être considéré « comme le problème central de toute méditation philosophique sur l'homme<sup>206</sup> ». Les professeurs de philosophie deviennent les « artisans de la rénovation pédagogique » que cherche à promouvoir Leif : à ses yeux, « la philosophie trouvait sa place dans les Écoles normales comme entraînement à la réflexion, une place à mon avis fondamentale<sup>207</sup> ».

---

<sup>202</sup> M. Grandière, « L'enseignement supérieur et la formation des instituteurs (1968-1989) », in J.-F. Condette, M. Figeac-Monthusp (dir.), *Sur les traces du passé de l'éducation... Patrimoines et territoires de la recherche en éducation dans l'espace français*, Pessac, Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine, 2014, p. 163-175.

<sup>203</sup> Entre 1979 et 1985 on compte douze dispositifs différents dans la formation initiale, celle-ci ayant été, pendant cette période, l'objet de 38 textes officiels successifs. Nous ne sommes pas ici en mesure de les détailler tous, voir V. Lang, « Le Pré-recrutement des instituteurs de l'enseignement public », 2006. [En ligne] <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00311505/>

<sup>204</sup> À propos de Leif, nous n'avons trouvé que peu d'éléments biographiques. Faute de plus, nous nous référerons à H. Terral 1997, *op. cit.*, p. 73-74, 103, 121-2 ; J. Houssaye, « De la naissance des philosophes de l'éducation en France », in Alain Vergnioux (dir.), *40 ans des sciences de l'éducation*, Caen, PUC, 2009, p. 170-172.

<sup>205</sup> Groupe de travail des professeurs de philosophie en Écoles normales, « La formation des maîtres saisie par la philosophie. Entretien avec Joseph Leif, inspecteur général de philosophie, ancien doyen de la formation des maîtres », in *Les Crimes de la philosophie*, 1983, p. 86.

<sup>206</sup> G. Laprévote 1984, *op. cit.*

<sup>207</sup> Groupe de travail des professeurs de philosophie en Écoles normales 1983, *op. cit.*, p. 73-87. Voir aussi J. Leif, « Formation des enseignants et philosophie », *Journal des instituteurs*, n° 3, décembre 1979, p. 8-9. Voir aussi,

On a donc affaire dans cette période post-1968 à une réaffirmation de la philosophie comme discipline de couronnement articulée à un discours de « défense » puisqu'elle est présentée comme menacée par l'essor des sciences humaines et de la psychologie en particulier. Mais cette défense disciplinaire, qui parcourt tous les ordres d'enseignement et qui est marquée par les débats du GREPH (Groupe de réflexion sur l'enseignement de la philosophie fondé en 1975) et des « états généraux de la philosophie » en 1979, semble avoir été portée par une volonté partagée d'édifier une philosophie critique de l'enseignement dans le cadre d'une « rénovation pédagogique ». Il faut par ailleurs noter que cette défense de la philosophie prend place au moment même où s'institutionnalisent alors les sciences de l'éducation, dont les premières chaires apparaissent elles aussi en 1967<sup>208</sup>. Ces chaires universitaires sont le plus souvent occupées par des psychologues qui défendent une autre approche « scientifique » que celle de la philosophie qui domine jusqu'alors<sup>209</sup>.

Au terme de notre période d'enquête, cet investissement par les professeurs de philosophie de la formation des enseignants du primaire semble avoir produit une réalité scolaire peu visible mais capitale en France, puisqu'en 1981, en ouverture du dossier d'un numéro spécial des *Cahiers philosophiques* consacré à « La philosophie dans les Écoles normales et la formation des instituteurs », l'un des contributeurs dresse ce constat à première vue contre-intuitif mais bien réel : « les élèves instituteurs comptent aujourd'hui parmi les enseignants – et d'une manière générale les cadres – les plus, sinon les mieux, confrontés à l'enseignement philosophique pendant leurs études, à l'exception des professeurs de philosophie eux-mêmes<sup>210</sup>. »

---

« Pitié pour les instits. Un entretien avec Joseph Leif », in Groupe de travail des professeurs de philosophie en Écoles normales 1979, *op. cit.*, p. 93-96.

<sup>208</sup> Alain Vergnioux (dir.) 2009, *op. cit.*

<sup>209</sup> Sur ces débats et conflits entre disciplines universitaires liées à la défense de la philosophie et l'institutionnalisation tant de la psychologie (première licence créée en 1967) et la psychopédagogie dans les Écoles normales, voir H. Terral, 1997, *op. cit.* ; J. Houssaye, *art. cit.*, p. 172-174 ; P. Kahn, « La philosophie de l'éducation au miroir de l'histoire », *Le Télémaque*, n° 30, 2006/2, p. 131-136.

<sup>210</sup> J. Hébrard, « Pour une histoire des interventions philosophiques dans la formation des instituteurs en France », *Cahiers philosophiques*, vol. 6, 1981, p. 50.

## *Conclusion*

Au moment de conclure ce cheminement sur l'histoire de ce cadre d'enseignement singulier de la philosophie au XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles, nous souhaitons justifier cet à-côté historique par rapport au titre du dossier – l'enseignement de la philosophie au XXI<sup>e</sup> siècle.

Actuellement enseignants-chercheurs en philosophie au sein des nouveaux Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPÉ), nous héritons de cette histoire : nous avons toujours à mener des enseignements qui ne portent pas le nom de philosophie, et dont la bibliographie de référence inclut un ensemble de travaux non philosophiques ; nous devons faire le lien entre notre enseignement théorique et la pratique d'une classe de maternelle ou d'élémentaire que nous n'avons jamais vécue en tant qu'enseignant. Finalement, nous nous posons, même si les termes ont parfois disparu, la question de notre identité : psychopédagogue, enseignant de philosophie hors-cadre, philosophe de l'éducation, enseignant du supérieur, ou encore représentant (et défenseur ?) des sciences humaines et sociales au sein de la formation ?

Cet itinéraire historique nous a permis de comprendre pourquoi les philosophes apparaissent « naturellement » dans le paysage des Écoles normales, alors même qu'ils ne sont pas forcément prescripteurs d'une philosophie de l'enfance. Se pose également la question du rôle que leur assigne l'État : il ne s'agit peut-être plus de moraliser (même si l'enseignement des valeurs de la République, du respect d'autrui sont des mots-clés des réformes successives actuelles... dont se chargent pour partie les enseignants de philosophie), ni de justifier une politique d'État ou encore une réforme pédagogique (même si plusieurs ministres de l'Éducation nationale ont été formés en philosophie – Jean-Michel Blanquer l'actuel ministre, a une maîtrise de philosophie ; et depuis 2002, deux ministres, Luc Ferry et Vincent Peillon, étaient agrégés de philosophie investis un temps dans la formation au sein des Écoles normales).

Quel que soit le nom, notre mission semble être assez bien définie (quoique non ouvertement et institutionnellement, puisque ne dépendant plus de l'inspection de philosophie du second degré, ni de départements universitaires de philosophie) : celle de réhabiliter l'importance d'un enseignement philosophique d'un certain type afin

d'appréhender le métier d'enseignant, ses finalités, et la perspective critique qu'il doit porter. Cela se fait sous une diversité de pratiques, qui dépendent finalement à la fois de l'identité des acteurs (leurs parcours : ont-ils été professeur dans le secondaire ou seulement dans le supérieur ? Ont-ils été enseignant en primaire ou dans le secondaire ?), et de leurs recherches qui leur indiquent des perspectives différentes pour leurs enseignements.

Il s'agit d'un travail encore en construction, comme l'attestent certaines questions présentes dans l'article auxquelles nous sommes encore en train de répondre, en mobilisant d'autres méthodologies que l'étude de textes que nous avons privilégiée pour cet article. En effet, ce sujet nous demande de plonger dans les archives, à l'échelle nationale pour affiner les prescriptions ministérielles et institutionnelles, ainsi qu'à l'échelle locale, afin d'analyser la manière dont sont appliqués les plans d'études, et d'objectiver les parcours des professeurs de philosophie et leurs pratiques.

# Les dernières heures de Victor Cousin et la scène de la révolution philosophique en France

Pierre-François Moreau<sup>211</sup>

Patrice Vermeren<sup>212</sup>

## **Resumé**

Prenant comme point de départ la mort de Victor Cousin, le texte analyse l'influence de son éclectisme sur la tradition française d'enseignement de la philosophie.

## **Mots clés**

Enseignement de philosophie ; Victor Cousin ; révolution.

## **Resumo**

Tomando a morte de Victor Cousin como ponto de partida, o texto analisa a influência de seu ecletismo na tradição francesa do ensino de filosofia.

## **Palavras-chave**

Ensino de filosofia ; Victor Cousin ; revolução.

## I

Le 14 janvier 1867, Prosper Mérimée écrit de Cannes à l'impératrice Eugénie :

---

<sup>211</sup> Patrice Vermeren est professeur émérite du Département de philosophie de l'Université de Paris 8. Membre fondateur du Collège international de philosophie, il est *docteur honoris causa* à l'Université de Buenos Aires et à l'Université du Chili. Son dernier livre, *Penser contre*, a été publié par Sens et Tonka, 2019.

<sup>212</sup> Pierre-François Moreau est un philosophe et historien de la philosophie français. Il enseigne la philosophie moderne à l'École normale supérieure de Lyon et a dirigé l'Institut d'histoire de la pensée classique et le Labex COMOD (Constitution de la modernité).

Madame, j'ai la douleur de vous annoncer la mort de M. Cousin. Il vient de succomber d'une attaque d'apoplexie que rien ne pouvait prévoir. Son intelligence, sa mémoire, son activité n'avaient reçu aucune atteinte. Sa santé semblait raffermie, il était gai et travaillait avec son ardeur ordinaire. Hier matin 13 il se plaignait d'avoir passé une mauvaise nuit et de n'avoir pu fermer l'œil. Cela ne l'empêcha pas de travailler jusqu'à l'heure du déjeuner avec M. B. St. Hilaire qui demeurait avec lui. Immédiatement après son repas il dit qu'il éprouvait une irrésistible envie de dormir et s'assoupit. Ce sommeil fort calme en apparence, ne tarda pas à inquiéter, car il n'était troublé par aucun bruit. On chercha un médecin qui reconnut aussitôt une congestion cérébrale de la nature la plus grave. Tous les remèdes furent essayés inutilement. Il a expiré ce matin à cinq heures. J'ai assisté à son agonie. Sa figure était parfaitement calme et bien qu'il fit entendre pendant plusieurs heures des râlements horribles pour les assistants, ses traits conservaient toujours l'expression d'un sommeil tranquille. Les médecins disaient qu'il ne souffraient (*sii*) pas. Il est mort sans avoir rouvert les yeux et sans avoir repris connaissance depuis le moment où il s'était assoupi. Nous avons télégraphié à Paris pour demander à son notaire s'il a laissé des instructions au sujet de ses funérailles. Nous pensons qu'il désirait être enterré à Paris. La bienveillance que votre Majesté a toujours montrée à M. Cousin m'a fait penser, Madame, que vous pourriez trouver quelque intérêt aux tristes détails que je m'empresse de communiquer à Votre Majesté. J'ai l'honneur d'être avec le plus profond respect, Madame, de votre Majesté le très humble et très fidèle sujet<sup>213</sup>.

Le 18 janvier, c'est à Madame de Beaulaincourt qu'il fait ce récit :

Je viens d'assister à de tristes scènes : j'ai vu mourir ce pauvre Cousin d'une manière déplorable. La veille il avait été plein de verve et d'esprit, en apparence mieux portant que jamais. Le matin il travaillait encore, causait avec gaité et faisait des projets. Il s'est plaint d'une envie de dormir invincible, qui n'avait rien de surprenant car la nuit précédente, il n'avait pas dormi. C'est pendant son sommeil que l'apoplexie l'a frappé. Il n'a pas repris connaissance, il n'a même pas rouvert les yeux. Mais la vie matérielle a duré encore plus de vingt heures. Il faisait entendre des râlements horribles pour les assistants, et cependant il n'y avait pas dans sa figure la moindre contraction. Les médecins disaient qu'il ne souffrait pas. C'était la dernière lutte du corps déjà abandonné par l'intelligence. En le voyant ainsi on ne pouvait s'empêcher de souhaiter que la mort vienne. Si on fût parvenu à sauver le corps, il serait demeuré longtemps encore peut-être comme un cadavre galvanisé. Je n'ai jamais rien vu de plus déplorable que le contraste entre les gémissements et les mouvements automatiques de cette agonie, et

---

<sup>213</sup> Prosper Mérimée : *Correspondance générale*, établie et annotée par Maurice Parturier, Toulouse, Privat, M.CM.LIX, deuxième série, tome septième, p. 372 sq. Les autres lettres ici citées sont publiées à la suite dans le même volume.

le calme extraordinaire des traits du visage. L'approche de la mort donne une certaine beauté à part même du respect qu'elle inspire. Tout cela se passait par une nuit lugubre avec un vent et une pluie horribles. Nous avons même eu deux jours de gelée qui ont fait rentrer sous terre les anémones qui allaient fleurir et brûlé un grand nombre de fleurs dans les jardins. Je me réjouis que celles que je vous ai envoyées soient arrivées à bon port (...)<sup>214</sup>.

Le même jour, il écrit à peu près dans les mêmes termes à la princesse Julie et à Madame G. Delessert. Le 19 janvier, Mérimée reprend la plume à l'attention de Charles de Rémusat, et ajoute qu'il y avait eu la proposition d'aller chercher Mgr Dupanloup, avec lequel Cousin avait diné quelques jours auparavant, ce que Barthélémy Saint-Hilaire et lui-même ont refusé, *parce qu'il aurait voulu faire du zèle* ; et qu'un abbé présent avait proposé de quérir un curé, mais Barthélémy Saint-Hilaire et lui ont dit que c'était inutile tant qu'il n'était pas conscient. Le lendemain, le curé de Cannes a montré d'abord beaucoup de mauvaise humeur, surtout, croit Mérimée, parce que l'enterrement ne devait pas être ici, à Cannes. Même récit à Albert Stapfer le 21 janvier, avec cette considération préliminaire :

La mort de Cousin a été aussi imprévue que possible. Ce n'est pas qu'il n'en eût une sorte de pressentiment. Il me disait que Laennec lui avait dit qu'il ne pouvait mourir que de trois manières, ou pendu, ou d'une apoplexie cérébrale, ou d'un afflux de sang dans les poumons. C'est le second moyen qui a justifié la prophétie, faite à une époque où la pendaison avait quelque probabilité<sup>215</sup>.

Il ajoute qu'il ne croit pas que sa mort fût celle qu'eût choisie Cousin, qui lui avait dit un jour qu'il lui parlait de la prédiction de Laennec : « Moi je ne voudrais pas mourir vite ». Il dément aussi la fausse nouvelle venue d'une lettre au *Courrier de Marseille* du 13 janvier et parue dans *Le Pays* du 21 janvier selon laquelle il aurait reçu l'extrême onction. Le 24 janvier 1867, Prosper Mérimée écrit encore de Cannes à Madame (la Comtesse) de Montijo :

Ce pauvre Cousin est mort de la manière la plus imprévue. Il avait été la veille gai et causant à son ordinaire. Le matin même il semblait en parfaite santé. Après déjeuner il a dit qu'il se sentait pris d'une grande envie de dormir. Il s'est assoupi sur son canapé et ne s'est pas réveillé.

---

<sup>214</sup> *Idem.*

<sup>215</sup> *Idem.*

Le corps a été encore près de quinze heures à mourir, mais la connaissance n'est pas revenue et il n'a même pas ouvert les yeux. C'était un horrible spectacle à voir que ce corps dont s'échappaient des râlements inarticulés, tandis que la figure avait conservé le plus grand calme. C'était les derniers efforts d'un agonisant avec le sommeil d'un enfant. La placidité inconcevable de tous ses traits me fait croire qu'il n'a pas souffert et que la congestion cérébrale l'a frappé comme un coup de foudre. J'ai mandé sa mort à l'impératrice qui l'aimait et elle m'a écrit une lettre bien sympathique à cette occasion<sup>216</sup>.

Les *Échos de Cannes* ont donné un long compte-rendu par le Dr Segond, agrégé de la faculté qui fut appelé et diagnostiqua une hémorragie sous-arachnoïdienne (rapporté par *Le Journal des Débats*, le 22 janvier 1867). Jules Barthélémy Saint-Hilaire a donné de son côté, plus tardivement, un récit de cette agonie, ajoutant lui-aussi que l'abbé Blampignon, auteur d'une thèse de doctorat sur Malebranche et lié avec Cousin, avait voulu lui faire donner des derniers sacrements, mais qu'il l'en avait détourné parce que le malade ne pouvait y prendre aucune part. Et Mérimée raconte encore que les légataires universels ont été celui-ci (Barthélémy Saint-Hilaire) et Mignet, la bibliothèque ayant été donnée à la Sorbonne, et l'Académie des sciences morales ayant reçu de l'argent pour un prix de philosophie grecque. Les funérailles ont eu lieu le 25 janvier à Paris, à Saint-Etienne-du-Mont et au Père Lachaise, en grande pompe, avec un discours de Sacy. Le 16 février Mérimée écrit encore à Madame de Beaulaincourt, rapportant les histoires que l'on fait dans les journaux à propos du testament de Cousin, et singulièrement parce qu'il laisse une pension à Louise Colet et une somme assez ronde à sa fille. On a pris aussi un masque de la tête de Cousin et chargé Alexander Munro d'exécuter un buste en marbre pour l'Académie Française, qui sera commandé par ordre de l'Impératrice et présenté à l'Institut de France l'année suivante<sup>217</sup>.

L'autre récit de la mort de Victor Cousin, celui de son disciple Jules Barthélémy Saint-Hilaire, date sans doute d'août 1892, soient vingt-cinq années plus tard. Il n'est plus un témoignage sur le vif, il façonne une légende :

Les jours (à Cannes) s'écoulaient ainsi, réguliers et tranquilles : et il semblait que notre hiver devait suivre le même cours, travail et repos sous un climat délicieux. Mais un matin, le 7 ou 8 janvier 1867, Morin,

---

<sup>216</sup> *Idem.*

<sup>217</sup> Voir *The illustrated London News* du 29 février 1868.

accourant dans ma chambre, me pria de monter à l'instant chez M. Cousin. Il venait d'être saisi tout d'un coup d'une agitation excessive : il balbutiait, ne pouvant presque pas parler. C'était au milieu d'une lecture qu'il avait été surpris. Je le trouvai en effet fort pâle et fort ému : "Vous ... le ... voyez bien, me dit-il, je ... ne ... puis ... plus parler. Je ne sais pas ce que j'ai : je n'en puis plus : je ne sais pas ce que j'ai. Vous le voyez, vous le voyez bien." Les premiers mots m'avaient fort alarmé : l'articulation en avait été fort pénible, entrecoupée de sanglots qui trahissaient un violent effort. Les derniers mots prononcés au contraire avec volubilité, et très distinctement, calmèrent un peu mes craintes, et je rassurai M. Cousin : - "Oui, lui dis-je, votre voix était tout à l'heure entrecoupée : elle ne l'est plus du tout, et votre parole est parfaitement nette. Ce n'est rien ; c'est un éblouissement, par suite de fatigue ; reposez-vous ; et ce sera bientôt passé."

Ce symptôme était très significatif ; et comme je connaissais le tempérament de M. Cousin presque autant que le mien, je lui proposai des pilules d'aloès, que j'avais apportées. Elles lui eussent fait du bien sans doute : mais il les refusa, parce que l'aloès, dont il avait fait usage quelquefois, lui avait toujours causé une congestion à la tête. La crise était finie ; mais de peur qu'elle ne se renouvelât, je fis prévenir M. le docteur Buttura. M. Cousin l'avait consulté assez souvent, et le regardait comme un ami. M. Buttura vint en effet le lendemain, feignant d'entrer, en passant devant la villa, pour savoir des nouvelles de ceux qui l'habitaient. Dans un très court entretien, il recommanda à M. Cousin de se purger. Si ce conseil eût été mis à exécution, une précieuse existence eût peut-être été prolongée de quelques années.

Le mal semblait si bien conjuré que, deux ou trois jours après, M. Cousin put accepter de dîner en ville, chez un de nos amis, au golfe Jouan. Le repas avait été fort gai : nous étions rentrés d'assez bonne heure : et rien ne présageait quelque nouvel accident. Néanmoins, je remarquai, dans la journée suivante, que M. Cousin était excessivement nerveux. Il se préoccupait outre mesure d'une plantation de quelques fleurs devant la maisonnette. Je n'attachai pas d'importance à cette impatience démesurée : et deux journées s'écoulèrent encore sans alarme. Mais le 13 janvier (1867), M. Cousin, qui n'avait pu fermer l'œil de la nuit, avait répondu à son valet de chambre, entré à 7 heures, qu'il ne se lèverait qu'à 8. Accablé comme il l'était par l'insomnie, il ne se leva qu'à 9 heures : et il se mit à corriger quelques pages du livre qu'il imprimait à cette époque. Notre déjeuner, qui devait avoir lieu à midi, fut retardé jusqu'à 1 heure et demie. En se mettant à table, M. Cousin se plaignit de n'avoir pas pu dormir un instant et de tomber de sommeil. Mais il avait à peine pris quelques aliments que sa tête s'affaissa sur sa poitrine, et il me dit : "Je n'en puis plus d'envie de dormir : je n'ai pas fermé l'œil : j'ai besoin de dormir. - Dormez quelques instants sur votre chaise, lui dis-je, et quand vous serez un peu remis, vous regagnerez votre lit." Je me plaçai derrière lui pour le soutenir sur sa chaise : et il me dit : "Oui, c'est cela : c'est bien comme ça." Je le soutins, dix minutes ou un quart d'heure de manière à ce qu'il pût sommeiller : et pour qu'il fût à l'aise et qu'il dormît, Morin, sa femme et moi, nous mêmes M. Cousin sur un canapé, qui remplaçait provisoirement le lit. Je disposai un oreiller sous sa tête, qu'il ne pouvait relever. Il s'aperçut du soin que

je prenais : et il me serra doucement la main. C'était un remerciement, et le dernier signe de connaissance qu'il donna.

Cependant il y avait près d'une heure que nous étions dans les angoisses quand je songeai à envoyer chercher le médecin : il pleuvait à torrents. Morin courut chez le Dr Buttura ; mais le docteur était à Nice, où il avait été appelé en consultation : et ne rentrait que par le train de quatre heures. Quant au Dr Maure, il était à Saint-Césaire, depuis deux jours ; je lui expédiai une dépêche : mais c'était à six lieues de Cannes, et il ne put arriver qu'à minuit. Quand M. Buttura revint de Nice, avec deux de ses confrères qui l'accompagnaient, ces Messieurs trouvèrent M. Cousin toujours sans connaissance. Il était très difficile de recourir à aucun médicament drastique, parce que l'estomac du malade était encore chargé des aliments du déjeuner. Ces Messieurs prescrivirent quelques remèdes extérieurs ; et ils constatèrent une apoplexie sévère, qui ne laissait aucun espoir. Nous transportâmes M. Cousin sur son lit : il respirait à grand'peine : et il perdait ses forces, sans sortir un instant de sa léthargie.

Cependant M. Mérimée était accouru dès que j'avais pu le faire prévenir : et il demanda si, au milieu de notre affliction, nous savions quelles étaient les intentions de M. Cousin pour ses derniers moments. M. Cousin ne s'était jamais ouvert à personne sur ce délicat sujet. Morin et Mme Hyacinthe n'avaient reçu aucune confidence de leur maître ; je n'en avais pas reçu plus qu'eux. Dans l'état de prostration absolu où était notre ami, on ne pouvait lui rien demander. M. l'abbé Blampignon, qui était lié avec M. Cousin, étant alors survenu et voulant procéder à quelques cérémonies de son ministère, je l'en détournai, parce que le malade ne pouvait y prendre aucune part. S'il recourait quelques instants sa connaissance, il pourrait lui-même exprimer ce qu'il désirerait : et sa volonté serait faite sur-le-champ. Vers minuit, arriva le docteur Maure. M. Cousin respirait encore : mais l'agonie commençait : et elle finissait à 5 heures et quelques minutes du matin. A cet instant, M. Cousin expirait entre mes mains<sup>218</sup>.

A ce récit tardif d'un témoin direct, on ajoutera celui de Paul Janet, un autre disciple qui publie ce texte dans la livraison de la *Revue des Deux-Mondes* de 1<sup>er</sup> février 1867, qui commence par ces mots :

M. Cousin devait donc disparaître à son tour, lui qu'on eût pu croire vraiment immortel, tant il y avait en lui de sève et de virilité ! Sa jeunesse inépuisable étonnait et charmait ceux qui l'approchaient ; un foyer toujours allumé animait cette organisation puissante. Au physique comme au moral, c'était une nature de feu : si la mort avait voulu le réduire par une de ses maladies lentes qui minent peu à peu, il l'aurait encore vaincue, ainsi qu'il avait fait tant de fois. Les hommes de cette nature ne peuvent perdre la vie goutte à goutte ; ils meurent tout d'un

---

<sup>218</sup> Jules Barthélémy Saint-Hilaire : *Victor Cousin, sa vie et sa correspondance*, Paris, Hachette 1895, tome 1, préface p. 15 sq.

coup. Cette énergie physique n'était que le symbole et l'expression d'une énergie plus intime, celle d'une âme toujours en mouvement, qu'une imagination enflammée portait sans cesse vers les objets les plus divers, mais qui à cette mobilité extraordinaire joignait aussi une ténacité inflexible, les desseins les plus savamment combinés et le plus opiniâtrement suivis. Il avait été, si j'ose dire, forgé sur l'enclume de la révolution ». Et Janet conclut ainsi son article : « M. Cousin, on le sait, est mort à Cannes, presque subitement, il y a quinze jours. Jusqu'à la dernière heure, nous l'apprenons par un témoin fidèle de sa mort, par un de ses médecins (le Docteur Segond, dans les *Echos de Cannes* du 18 janvier), il conserva la plénitude, la force, l'entrain de son esprit. Il est mort en s'endormant ; aucune lutte, aucun effort, aucune souffrance n'a signalé ses derniers moments, et la mort même n'a pas altéré la fière et forte beauté de ses traits. Il ne put avoir avec personne aucune communication, aucune conversation ; personne n'a recueilli ses dernières pensées, personne n'a eu le dernier secret de cet homme qui a eu un si grand rôle dans l'histoire philosophique de notre âge. Comme amis, nous devons nous féliciter qu'il soit mort sans douleur et sans conscience, mais comme philosophe nous devons regretter qu'il n'ait point retrouvé ses sens. Il eût été beau de voir en face de la mort ce grand traducteur du *Phédon* ; il l'eût contemplée, soyez en sûr, avec sérénité et avec force, et, pour nous, notre conviction est qu'il fût resté fidèle jusqu'au bout aux deux grandes causes de sa vie, le spiritualisme et la philosophie<sup>219</sup>.

Pourquoi s'intéresser à la mort de Victor Cousin, rapportée ici par l'un de ses amis, Prosper Mérimée, qui avait très jeune suivi ses leçons incendiaires de 1819-1820<sup>220</sup>, et celles de 1828-1829<sup>221</sup>, marquées du sceau de la blague philosophique selon l'aveu du professeur lui-même, puis s'était rapproché de lui dans la vieillesse et dans la politique – comme si le père de l'électisme, affichant sa fidélité aux principes de la monarchie constitutionnelle, se satisfaisait d'être considéré par la famille impériale dans le moment libéral d'un régime issu d'un coup d'Etat<sup>222</sup>, et par son plus proche disciple, Jules Barthélémy Saint-Hilaire, cherchant à façonner l'image d'un philosophe certes réconcilié avec Rome, mais demeuré ferme sur les droits et l'indépendance de la raison ?

---

<sup>219</sup> Cet article paru dans la *Revue des Deux-Mondes* du 1<sup>er</sup> février 1867 est repris en appendice dans Paul Janet : *Victor Cousin et son œuvre*, Paris, Alcan, 1893, pages 456 et 484-85.

<sup>220</sup> Victor Cousin : *Philosophie morale (1820)*, texte établi par Syvain Matton, introduction de Renzo Ragghianti et Patrice Vermeren, Paris, Garnier, 2019.

<sup>221</sup> Joseph Ferrari : *Les philosophes salariés*, préface de Stéphane Douailler et Patrice Vermeren, Paris, Payot, collection Critique de la politique dirigée par Miguel Abensour, 1983, p. 133.

<sup>222</sup> Voir Alain Schmitt : « Mérimée et Victor Cousin – Une amitié philosophique ? », *Romantisme*, n°135, 2007-1, p. 111 sq. et Jean-Pierre Cotten : « Cousin et 1848 », *Regards sur 1848*, Besançon, Presses Universitaires de Franche Comté, 2015 p. 173 sq.

Cousin lui-même avait été saisi par la mort des philosophes illustres. Celle de Socrate tout d'abord, interprétée dans les *Arguments* comme un refus du dogmatisme religieux compatible avec l'obéissance civile – traductible immédiatement dans un langage plus moderne à l'heure où l'évêque d'Hermopolis avait été fait grand-maître de l'Université, et présentant le *Phédon* comme une démonstration, non pas de la survie de l'âme après la mort, mais de la substantialité d'une raison qui, en tant que telle, ne se confond pas avec le moi individuel, qui ne dit rien sur une existence post-mortem, selon Michel Nercy<sup>223</sup>. Martial Gueroult a bien montré comment jusqu'au dix-huitième siècle, y compris dans l'*Histoire critique de la philosophie* (1764) de Brucker, l'opinion est que les Sophistes ont voulu la mort de Socrate, thèse à laquelle s'opposera Fréret dans ses *Observations générales sur l'étude de la philosophie ancienne*, son fameux mémoire à l'Académie des Inscriptions et Belles Lettres (1753). Pour Victor Cousin, cette condamnation est le résultat de la lutte de Socrate contre la fausse sagesse et la religion de son temps : « Socrate croit qu'il est appelé à rendre les hommes meilleurs, à démasquer la fausse sagesse, à humilier l'orgueil de l'esprit devant le bon sens et la vertu, à ramener la raison humaine de la recherche ambitieuse d'un savoir chimérique et vain, au sentiment de sa faiblesse, à l'étude et à la pratique des vérités morales »<sup>224</sup>. C'est la même interprétation qu'il défend dans son cours à l'Ecole Normale en 1834-35 :

Socrate était d'une grande sobriété et supportait les excès mieux que tout autre. C'était une âme ferme dans un corps vigoureux, et l'histoire de son procès montre qu'il a vécu et qu'il est mort en sage. Ce procès est devenu trop célèbre, il se rattache trop directement à la vie de Socrate, pour que nous n'en disions pas quelques mots. Tout le monde sait qu'on l'accusait de corrompre la jeunesse et d'introduire de nouveaux Dieux (...) Il ne faut pas se faire illusion ; Socrate était essentiellement bon citoyen, son opposition n'était pas systématique, il n'était pas démagogue et ne pouvait l'être, mais on ne peut dire non plus qu'il fût aristocrate, il ne quitta pas Athènes comme Xénophon et n'alla pas se vendre à Lacédémone. Fréret dans son savant mémoire s'est trop préoccupé du point de vue politique, il n'y avait pas là de

---

<sup>223</sup> Michel Nercy : « Le Platon libéral de Victor Cousin », *Revue française d'histoire des idées*, n°37, 2013, p. 35-57; Victor Cousin : *Argument du Phédon*, publié dans les *Oeuvres de Platon*, Paris, Bossange frères, 1822, repris dans Victor Cousin : *Platon*, textes réunis et présentés par Christiane Mauve, Michel Nercy, Renzo Ragghianti et Patrice Vermeren, Paris, Vrin, 2016, p. 69-77. Voir aussi Victor Cousin : « Socrate : de la part que peut avoir eu dans son procès la comédie *Les Nuées* », dans *Nouveaux fragments philosophiques*, Paris, Pichon et Didier, 1828, p.151-159.

<sup>224</sup> Victor Cousin : *Argument de l'Apologie de Socrate*, ibidem p. 67. Voir Martial Gueroult : *Platon*, cours à l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud du 4 décembre 1972 (inédit).

motif suffisant pour condamner Socrate ; sans doute ses sarcasmes avaient aigri l'esprit des chefs, mais sa conduite n'était pas assez importante dans les affaires auxquelles il ne voulut jamais prendre part, comme on sait, pour qu'on le punît par un arrêt de mort. Nous croyons nous que la politique a préparé sa ruine, mais que la religion l'a perdu<sup>225</sup>.

Ce fut donc un procès religieux qui perdit Socrate, et d'abord pour l'invocation de son Démon particulier à tous propos tandis qu'il faisait silence sur les Dieux de l'Etat. Dans l'avant-dernière communication qu'il fait à l'Académie des Sciences morales et politiques, Cousin revient encore sur la mort de Socrate :

Cependant Socrate avait choisi le rôle d'un apôtre : il en devait avoir le sort. Il s'était fait bien des ennemis : ils se réunirent contre lui. La preuve sans réplique que la religion eut la part principale dans le procès qui lui fut intenté, c'est que l'accusation tout entière portait sur un grief religieux. Xénophon et Platon nous ont conservé cette accusation, et on la gardait encore, deux siècles avant notre ère, dans le temple de Cybèle qui servait de greffe aux Athéniens. La voici : "Socrate, fils de Sophronisque, du dème d'Alopèce, est coupable de ne pas reconnaître les dieux que reconnaît l'État et d'introduire des divinités inconnues. Il est coupable aussi de corrompre la jeunesse. Peine, la mort". Socrate, loin de se reconnaître coupable, déclara nettement qu'il n'entendait pas se conduire autrement qu'il l'avait fait jusque-là, et qu'il ne cessera point d'exhorter les Athéniens à la recherche de la vérité et de la vertu. Condamné à mort sur cette déclaration, il refusa de s'évader de sa prison, comme ses amis le lui proposaient, et de se retirer à l'étranger, afin de témoigner jusqu'au bout de son respect pour les lois de sa patrie ; et il but tranquillement la ciguë, en s'entretenant avec ses disciples sur l'immortalité de l'âme, l'an 399, à l'âge de soixante-dix ans. Est-il besoin de faire remarquer à quel point un tel personnage est supérieur à tout ce qui jusqu'ici avait paru de philosophes sur la terre, et combien tous les systèmes de l'Orient, remplis de si étranges contrastes, pâlissent devant une philosophie, pure de toute témérité comme de toute superstition, où se rencontrent et se fondent dans une admirable harmonie l'héroïsme, le bon sens, la finesse, la modération<sup>226</sup>".

Faire de la mort de Socrate l'acte courageux d'un sage qui a fait une révolution philosophique profonde en posant le *gnōthi seanton*, la connaissance de l'homme et sa

<sup>225</sup> Victor Cousin : « Socrate – Caractère de la révolution philosophique dont il fut l'auteur », cours à l'École Normale supérieure, Archives Victor Cousin, ms 79 ff 125-164 », publié par Renzo Ragghianti : « Victor Cousin : *Frammenti Socratici* », *Giornale critico della filosofia italiana*, Anno LXVIII (LXXX), fasc. I, janvier-avril 1989, p.36-37. Voir Renzo Ragghianti : *La tentazione del presente. Victor Cousin tra filosofie della historia e teorie della memoria*, Naples, Bibliopolis 1997, p. 128 sq.

<sup>226</sup> Victor Cousin : « Mémoire sur l'état de la philosophie grecque au Ve siècle avant notre ère et sur Socrate » (1867), *Comptes-rendus des travaux de l'Académie des Sciences morales et politiques*, 79, p. 395-396.

nature, comme plus tard Descartes aux temps modernes aura posé le *Cogito ergo sum*, même si le système lui a manqué, c'est aussi de la part de Cousin s'opposer aux interprétations et représentations circulant alors de la mort de Socrate, venant du dix-huitième siècle, de la littérature, du théâtre et des arts, ou des usages populaires de la référence à l'Antique. « Evoquer la mort de Socrate pour les Encyclopédistes, ce n'est plus célébrer une grande âme, une noble attitude, c'est attaquer ouvertement la superstition, le fanatisme et l'intolérance<sup>227</sup> ». Voltaire écrit ainsi sur ce thème et fait représenter en 1759 une pièce de théâtre qui devrait selon lui faire trembler les fanatiques et où Socrate se fait l'ennemi juré des prêtres, à moins que Socrate n'incarne comme ailleurs le philosophe persécuté à l'image de Diderot au moment de l'affaire La Barre<sup>228</sup>. Une autre figure contemporaine de Socrate serait Rousseau, comme dans la tragédie d'Edme Billardon de Sauvigny, jouée en 1763 au théâtre Français<sup>229</sup>. Mais Socrate, aux yeux de Rousseau, est bien loin du héros des Encyclopédistes, c'est un Socrate comparable à Jésus, incarnant la figure du philosophe authentique, qui sait qu'il ne sait rien: « Oui, si la vie et la mort de Socrate sont d'un sage, la vie et la mort de Jésus sont d'un Dieu<sup>230</sup> ». Cette phrase de Rousseau aura une longue destinée, dont l'un des moments significatifs serait l'interprétation qu'en donne Charles Renouvier dans son *Manuel de philosophie ancienne* de 1844: à lire les Évangiles et le *Criton* et le *Phédon*, il faudrait renverser cette proposition de Rousseau, au moins en considération de la mort de Socrate:

La personne humaine s'efface dans Socrate autant qu'il est possible, en lui du moins l'homme et l'humanité se divinisent, car il se sait immortel en buvant la cigüe. Si Socrate n'a fondé qu'une philosophie, tandis que Jésus Christ a révélé une religion, c'est parce que l'homme et ses caractères essentiels s'évanouissent dans la personne de Socrate, et paraissent dans Jésus avec une sublime, avec une incomparable beauté<sup>231</sup>.

---

<sup>227</sup> Raymond Trousson : *Socrate devant Voltaire, Diderot et Rousseau, la conscience en face d'un mythe*, Paris, Minard, 1967, p. 18.

<sup>228</sup> (Voltaire) : « Socrate, traduit de l'anglais de feu M. Thomson par feu M. Fatema », 1759.

<sup>229</sup> Edme Billardon de Savigny : *La mort de Socrate*, 1763.

<sup>230</sup> Jean-Jacques Rousseau : *La Profession de foi du Vicaire Savoyard*, édition critique par P. M. Masson, Fribourg-Paris, 1914, p. 626, citée par Denise Leduc-Fayette : *J. J. Rousseau et le mythe de l'Antiquité*, Paris, Vrin, 1974, p. 46. Voir Henri Gouhier : *Les méditations métaphysiques de Jean-Jacques Rousseau*, Paris, Vrin, 1970, p.198- 202.

<sup>231</sup> Charles Renouvier : *Manuel de philosophie ancienne*, Paris, Paulin, 1844, p. 323 note 5.

Un Renouvier qui atteste aussi de l'attention portée aux dernières paroles de Socrate: "Je dois un coq à Esculape; Criton, acquitte ma dette", et il ajoute: « Et, guéri de la vie présente, il s'abandonna aux dieux », indiquant en note qu'on ne saurait y voir un simple proverbe, comme l'opinion qui remonte à Racine, fils aîné du tragique, et Lamothe-Le-Vayer, mais le signe de l'adhésion de Socrate au polythéisme de son temps, ce dont témoigne formellement Xénophon. Socrate n'est pas un athée, il rejette la mythologie populaire et croit aux démons et aux dieux par une révélation personnelle; et au-delà de son témoignage religieux, on lui doit une méthode, dialectique et maïeutique, qui en fait selon Charles Renouvier « le père de toutes les éthiques de l'Antiquité », le Kant de l'Antiquité<sup>232</sup>. Socrate est crédité d'avoir réformé la méthode philosophique, créé la science de l'esprit, fondé la morale rationnelle, et rejeté la physique et la théologie spéculative: « Ainsi s'étaient trouvés en lui les trois grands caractères de toute philosophie critique : détermination de la nature du savoir, de la conviction et de la preuve; réfutation du faux savoir antérieur, enseignement du doute ; établissement d'un principe pratique qui suffise à l'homme et à la cité<sup>233</sup> ». Après lui, écrit Renouvier, on vit ce que deux autres périodes semblables nous ont montré ; après la philosophie critique de Descartes, après celle de Kant : les anciens systèmes reparurent, seule la méthode fut changée.

En tous cas, la dernière phrase prononcée par Socrate est mentionnée – voir par exemple l'article "Socrate" de l'*Encyclopédie Nouvelle* de Leroux et Reynaud<sup>234</sup> – lorsqu'il s'agit de célébrer la mort du Sage l'élevant à la divinité. Lamartine quant à lui rend en ces termes hommage à Victor Cousin, dans l'avertissement de *La mort de Socrate*, publié en 1823 – alors que le traducteur du *Phédon* a mis à profit pour achever son travail les loisirs forcés que lui ont valu la suspension de son cours à la faculté des lettres de Paris et la fermeture de l'École Normale :

Nous nous servirons pour les notes, toutes tirées de Platon, de l'admirable traduction de Platon par M. Cousin. Ce jeune philosophe, digne d'expliquer un pareil maître, pour faire rougir notre siècle de ses honteux et dégradants sophismes, après l'avoir rappelé lui-même aux plus nobles théories du spiritualisme, a eu l'heureuse pensée de lui révéler la sagesse antique dans toute sa grâce et toute sa beauté.

<sup>232</sup> Marcel Méry : *La critique du christianisme chez Charles Renouvier*, Paris, Vrin, 1952, tome 1, p. 113.

<sup>233</sup> *Ibid.*, t. 2, p.2.

<sup>234</sup> Grimblot : « Socrate », *L'Encyclopédie Nouvelle*, sous la direction de Pierre Leroux et Jean Reynaud, Paris, Gosselin, 1841 tome 8, p.214

Trouvant la philosophie de nos jours encore toute souillée des lambeaux du matérialisme, il lui montre Socrate, et semble lui dire : Voilà ce que tu es! Espérons qu'en achevant son bel ouvrage, il la dégagera aussi des nuages dont Kant et quelques-uns de ses disciples l'ont enveloppée, et nous la fera apparaître enfin toute resplendissante de la pure lumière du christianisme<sup>235</sup>.

Sous la Révolution Française, le martyr athénien aura fait l'objet d'une célébration continuée, dont Condorcet se fait l'écho: « La mort de Socrate est un événement important; elle fut le premier crime qui ait signalé cette guerre de la philosophie et de la superstition; guerre qui dure encore parmi nous comme celle de la même philosophie contre les oppresseurs de l'humanité<sup>236</sup> ». Le dix-neuvième en modifie le calcul, et singulièrement sous l'influence de Victor Cousin. Un autre témoignage en serait le manuscrit inachevé d'Edgar Quinet : *De l'histoire générale dans ses rapports avec la morale individuelle*, sans doute rédigé en 1824 et 1825: « Le philosophe démontre qu'il y a dans l'homme un principe qui ne peut périr<sup>237</sup> ». C'est là un écho direct de l'*Argument du Phédon* de Cousin.

Un autre héritage de Cousin serait de présenter Socrate, Descartes et Kant comme les héros d'une triple révolution philosophique. Des héros dont le corps est mortel, sinon l'âme et l'œuvre. Déjà il s'était attaché en 1824 à publier le récit de la mort du second philosophe révolutionnaire, dans l'édition qu'il fait de l'éloge de Descartes par Thomas prononcé en 1741 à l'Académie des Sciences, près de cent ans après la mort de celui qui, pour élever une philosophie nouvelle, avait dû se cacher, car c'est dans la solitude que l'âme a toute son indépendance :

Là elle n'entend point le bruit des chaînes que le despotisme et la superstition secouent sur leurs esclaves : elle est libre comme la pensée qui existait seule. Cette indépendance, après la vérité, était la plus grande passion de Descartes ». Et Thomas explique que c'est la raison pour laquelle Descartes ne fut ni prélat, ni militaire, ni homme de cour,

---

<sup>235</sup> Lamartine : *La mort de Socrate* (1823), repris dans *Œuvres complètes de Lamartine* Paris, Charles Gosselin, MDCCXLV, tome I p. 243, et p. 276.

<sup>236</sup> Condorcet : *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain* (1794), Paris, Éditions sociales, 1966 p. 120.

<sup>237</sup> Edgar Quinet : manuscrit de *De l'histoire générale dans ses rapports avec la morale individuelle*, publié dans Willy Aeschimann : *La pensée d'Edgar Quinet. Étude sur la formation de ses idées avec essais de jeunesse et documents inédits*, Paris-Genève, Anthropos, 1986, p. 549.

mais consentit à n'être qu'un philosophe, un homme du peuple, c'est à dire rien aux yeux du peuple<sup>238</sup>.

Dans les notes amputées par Cousin de tout ce qui était emprunt d'une philosophie commune et déclamatoire (*sic*), Thomas fait le récit suivant de la mort de Descartes :

Descartes fut attaqué le 2 février 1650 de la maladie dont il mourut. Il n'y avoit pas plus de quatre mois qu'il étoit à Stockholm. Il y a grande apparence que sa maladie vint de la rigueur du froid, et du changement qu'il fit à son régime, pour se trouver tous les jours au palais à cinq heures du matin. Ainsi il fut la victime de sa complaisance pour la reine ; mais il n'en eut point du tout pour les médecins suédois, qui vouloient le saigner. "Messieurs, leur croit-il dans l'ardeur de la fièvre, épargnez le sang français." Il se laissa saigner au bout de huit jours, mais il n'étoit plus temps ; l'inflammation étoit trop forte. Il eut du moins, pendant sa maladie, la consolation de voir le tendre intérêt qu'on prenoit à sa santé. La reine envoyoit savoir deux fois par jour de ses nouvelles. M. et Madame de Chanut lui prodiguoient les soins les plus tendres et les plus officieux. Madame de Chanut ne le quitta point depuis sa maladie. Elle étoit présente à tout. Elle le servoit elle-même pendant le jour ; elle le soignoit durant les nuits. M. de Chanut, qui venoit d'être malade, et encore à peine convalescent, se traînoit souvent dans sa chambre, pour voir, pour consoler et pour soutenir son ami... Descartes mourant serroit par reconnaissance les mains qui le servoient ; mais ses forces s'épuisoient par degrés, et ne pouvoient plus suffire au sentiment. Le soir du neuvième jour, il eut une défaillance. Revenu un moment après, il sentit qu'il falloit mourir. On courut chez M. de Chanut ; il vint pour recueillir le dernier soupir et les dernières paroles d'un ami : mais il ne parloit plus. On le vit seulement lever les yeux au ciel, comme un homme qui imploroit Dieu pour la dernière fois. En effet, il mourut la même nuit, le 11 février, à quatre heures du matin, âgé de près de cinquante-quatre ans. M. de Chanut, accablé de douleur, envoya aussitôt son secrétaire au palais, pour avertir la reine à son lever que Descartes étoit mort. Christine en l'apprenant versa des larmes. Elle voulut le faire enterrer auprès des rois, et lui élever un mausolée. Des vues de religion s'opposèrent à ce dessein. M. de Chanut demanda et obtint qu'il fût enterré avec simplicité dans un cimetière, parmi les catholiques. Un prêtre, quelques flambeaux, et quatre personnes de marque qui étoient aux quatre coins du cercueil, voilà quelle fut la pompe funèbre de Descartes. M. de Chanut, pour honorer la mémoire de son ami et d'un grand homme, fit élever sur son tombeau une pyramide carrée, avec des inscriptions. La Hollande, où il avoit été persécuté de son vivant, fit frapper en son honneur une médaille, dès qu'il fut mort. Seize ans après, c'est-à-dire en 1666, son

---

<sup>238</sup> Thomas : « Éloge de Descartes », *Oeuvres de Descartes*, texte établi par Victor Cousin, Paris, Levrault, 1824, livre I, p. 3-80.

corps fut transporté en France. On coucha ses ossements sur les cendres qui restoient, et on les enferma dans un cercueil de cuivre. C'est ainsi qu'ils arrivèrent à Paris, où on les déposa dans l'église de Sainte-Geneviève. Le 24 juin 1667, on lui fit un service solennel avec la plus grande magnificence. On devoit après le service prononcer son oraison funèbre ; mais il vint un ordre exprès de la cour, qui défendit qu'on la prononçât. On se contenta de lui dresser un monument de marbre très simple, contre la muraille, au-dessus de son tombeau, avec une épitaphe au bas de son buste. Il y a deux inscriptions, l'une latine en style lapidaire, et l'autre en vers français. Voilà les honneurs qui lui furent rendus alors. Mais pour que son éloge fût prononcé, il a fallu qu'il se soit écoulé près de cent ans, et que cet éloge d'un grand homme ait été ordonné par une compagnie de gens de lettres<sup>239</sup>.

Peut-on saisir de là pourquoi Cousin a publié aussi anonymement en février-mars 1830, dans *Le Globe*, sous le titre « Kant dans les dernières années de sa vie », les témoignages qui rendent compte de la mort d'Emmanuel Kant [1724-1804] survenue le 12 février 1804 ? Il rééditera cet article en 1843 dans ses *Fragments littéraires* [Paris : Didier. In-8, 516 p., 1843], dans ses *Fragments et souvenirs* [Paris : Didier. In-8, 534 p., 1857], puis enfin dans ses *Fragments philosophiques pour servir à l'histoire de la philosophie. Philosophie contemporaine* [Paris : Didier. In-8, 403 p., 1866]. Sans doute lorsqu'il rédige ce texte est-il en train de rassembler des éléments pour ses projets biographiques des trois grands révolutionnaires en philosophie : Socrate, Descartes, Kant, dont il avait entretenu Hegel, - et qui auraient pu être complétés par ceux des organisateurs : Platon, Aristote et Leibniz, et pourquoi pas des commentateurs : Proclus. Il a confié à son ami de Berlin, en lui adressant ses notes biographiques sur Fourier, les difficultés qu'il y a d'écrire des détails :

il ne faut pas que le style leur donne trop d'importance, et il ne faut pas non plus qu'il leur ôte de leur intérêt. Il faut s'effacer et pas trop ; il faut dans la biographie un peu d'histoire et pas trop d'histoire<sup>240</sup> ». Soit une considération sur un genre qu'il revendique, pour faire des dernières années de Kant, d'après les récits de Hasse et Wasianski, un collègue et un ami de Kant, une relation qui renfermera à peu près tout ce qu'on peut désirer en savoir : « Nous avons pensé qu'avec le goût du temps pour les détails historiques et pour les tableaux de chevalet en tous genres, le lecteur voudra bien nous suivre un moment à Königsberg dans l'intérieur d'un grand homme qui finit, dans son cabinet d'étude,

---

<sup>239</sup> Thomas : « Éloge de Descartes », *op. cit.* p.77 note 32.

<sup>240</sup> Lettre de Cousin à Hegel du 13 septembre 1831, Hegel : *Correspondance*, t. III, Paris, Gallimard, 1967, p. 301.

à sa table et à son lit de mort. A défaut de grandeur et d'un vif intérêt, nous promettons du moins une vérité parfaite<sup>241</sup>.

Il procède au constat d'une ressemblance entre Socrate et Kant indiquant qu'il y en avait tellement d'autres. Kant n'est jamais sorti de Königsberg une seule fois, comme Socrate qui, dans une vie de soixante-dix ans, ne sortit jamais d'Athènes<sup>242</sup>. Plus loin dans le texte, Cousin rapporte que s'effrayant de la faiblesse de l'âge, qui effrayait aussi Socrate, Kant souhaite plus d'une fois la mort<sup>243</sup>. La rédaction de cet essai biographique vient dix ans après le cours que Cousin professait sur Kant à la faculté des lettres de Paris, établissant que

Le système de Kant, qui, après avoir déclaré que Dieu ne se trouvait pas par la métaphysique, va finir par le donner à l'aide de la morale, est frappé d'illégitimité et d'impuissance, parce que la morale de Kant étant excellente comme morale, mais toujours fondé sur le degré subjectif de la raison, ce système n'est pas mieux fondé que sous les autres développements rationnels auxquels Kant refuse une valeur objective<sup>244</sup>.

*Kant dans les dernières années de sa vie* est contemporain du cours d'histoire de la philosophie que Cousin professe en remontant dans sa chaire à la Sorbonne, et qu'il dut interrompre en raison de la Révolution de 1830. Dans ce cours, il a célébré Socrate comme représentant de l'idée la plus élevée de toutes, celle de la philosophie, c'est à dire de la réflexion se développant librement, au-delà de tout système, et exposé que Kant, après avoir arraché au sensualisme les catégories, leur a laissé ce caractère de subjectivité qu'elles ont dans la réflexion, au risque du scepticisme<sup>245</sup>. Cousin a réfuté les erreurs de la *Critique de la raison pure*, sans être arrivé à l'éloge de sa morale. Il est pourtant perçu comme se donnant pour projet de naturaliser française la doctrine allemande, singulièrement chez les disciples des Idéologues, de Stendhal à Broussais :

---

<sup>241</sup> *Idem.*, p. 367.

<sup>242</sup> *Idem.*, p. 370.

<sup>243</sup> Lettre de Cousin à Hegel du 13 septembre 1831, *op. cit.* p. 407.

<sup>244</sup> Victor Cousin : *Philosophie morale* (1819-1820), texte établi par Sylvain Matton, introduction de Renzo Ragghianti et Patrice Vermeren, Paris, Garnier, 2019, dernière leçon du second semestre (s.d.), p. 276.

<sup>245</sup> Voir Victor Cousin : *Cours de philosophie. Introduction à l'histoire de la philosophie*, Paris, Pichon et Didier, 1828, leçons 2, 4 et 6, et Andrea Bellantone : *Hegel en France*, Paris, Hermann, 2011, t. 1 p.93.

Les Français témoignaient quelque dégoût pour l'obscurité du système de Kant, qui plusieurs fois avait été l'objet de leurs railleries ; on entrepris de la naturaliser parmi nous, sous le prétexte spacieux de nous faire faire connaissance avec le premier disciple du grand Socrate, de ce martyr intéressant de la liberté de penser, de cet homme que tout le monde salue du nom de sage, et que l'on qualifie de divin<sup>246</sup>.

Malgré les attaques portées contre son *kantoplatonisme*<sup>247</sup>, il écrit à Hegel le 5 avril 1830 : « Je songe à entreprendre une traduction ou plutôt une refonte de Kant. Tant que Kant ne sera pas connu, il n'y a rien de fait et l'Allemagne n'est pas pour la France. Le père connu au contraire, les enfants et les petits enfants le seront bientôt<sup>248</sup> ». Le sens de cette refonte peut être lu dans le manuscrit d'un hommage inédit et inachevé à Hegel, dicté à son secrétaire en 1832 par Cousin, au lendemain de la mort de Hegel :

Le Descartes de notre âge, le père de la seconde époque de la philosophie moderne, Kant avait démontré que toute saine philosophie doit se fonder sur l'étude de la pensée humaine et de ses lois (...). C'est la méthode de Socrate, celle de Descartes ; et la Critique de la raison est l'entreprise même de Socrate et de Descartes renouvelée par un homme, leur égal en génie, mais sur une échelle tout autrement étendue, et avec toute la supériorité de notre âge<sup>249</sup>.

Mais Kant, s'il a pu ré-ouvrir cette route, n'a pu en éviter les écueils, s'absorbant dans les profondeurs du sujet pensant et ne voyant plus dans toutes nos connaissances que le reflet de notre propre pensée. Comment ce projet qui roule dans la tête de Cousin de naturaliser ce grand et admirable mouvement qui depuis quarante ans va toujours croissant en Allemagne, par le moyen de mettre Kant en français, *un peu débarrassé*, peut-il trouver curieusement à se préparer – sinon se traduire – par le récit anonyme et détaillé de la mort de Kant ?

Elle nous indique peut-être par avance l'horizon de sens que ses disciples voudront ouvrir pour la scène philosophique construite par Victor Cousin. Car l'auteur

---

<sup>246</sup> F. J. V. Broussais : *De l'irritation et de la folie*, Paris, J. B. Baillière, 1828, réédition Stéphane Douailler, Corpus des Œuvres Philosophiques de Langue Française, Paris, Fayard, 1986. Voir Patrice Vermeren : *Victor Cousin. Le jeu de la philosophie et de l'État*, Paris, L'Harmattan, 1995, p.98.

<sup>247</sup> Armand Marrast : *Examen critique du cours de philosophie de M. Cousin*, Paris, 1829 ; voir Patrice Vermeren : « Victor Cousin Hegel », *Der französische Hegel*, herausgegeben von Ulrich Johannes Schneider, Berlin, Akademie Verlag, 2007, p. 38.

<sup>248</sup> Lettre de Cousin à Hegel du 5 avril 1830, *op.cit.* p. 257.

<sup>249</sup> Jules Barthélémy Saint-Hilaire : *Victor Cousin, sa vie et sa correspondance*, Paris, Hachette 1895, tome 3, p.49.

du récit de la mort glorieuse de Socrate, et de celui de la lente extinction des lueurs qui brillaient encore par intervalle dans les ténèbres et les misères de la vieillesse de l'auteur de la *Critique de la raison pure* et de la *Critique de la raison pratique* - qui n'était guère plus qu'une ombre de lui-même -, avait rêvé pour lui-même de ne pas mourir vite, et fut foudroyé par une attaque d'apoplexie. La volonté de présenter l'agonie de Cousin comme une mort subite et sereine, et de la préserver de toute intervention de l'Église, est aussi une manière de façonner la légende d'un destin. Un journal, *Le Pays* du 21 janvier 1867, se fait l'écho de l'information venue de Cannes et publiée dans le *Courrier de Marseille* du 13 janvier, selon laquelle l'abbé Blampignon, le prêtre qui avait fait sa thèse sur Malebranche sous sa direction, lui avait donné l'absolution *in articulo mortis*; Mérimée écrit à Albert Stapfer: « Tenez-le pour faux ». Un autre étant arrivé alors que Cousin n'avait plus conscience, ayant proposé de quérir Monseigneur Dupanloup, qui se trouvait opportunément à Nice, Mérimée et Barthélémy Saint-Hilaire s'y sont opposés, « parce qu'il aurait fait du zèle ». L'évêque d'Orléans écrivit d'ailleurs à Thiers :

J'ai eu le profond chagrin d'apprendre hier que M. Cousin venait de mourir à quelques pas de moi, sans que j'aie pu assister, ni être utile à ses derniers moments. J'étais allé le voir quelques jours auparavant, et quoiqu'il fût fatigué, je le trouvais encore tel que vous le connaissez, vif, animé (...). Il me parlait de la religion, avec le sentiment vraiment chrétien que, depuis quelque temps, je remarquais en lui (...). Il a pu d'abord manifester le désir de voir un jeune prêtre de ses amis, l'abbé Blampignon, qui se trouvait à Cannes ; mais quand cet ecclésiastique a été admis auprès de lui, il n'était plus temps ! (...)<sup>250</sup>.

Ses disciples ont fait chorus pour célébrer sa vie philosophique. Adolphe Franck écrit :

Une des vies les plus illustres de ce temps-ci s'est éteinte à Cannes, le 14 janvier 1867, après avoir brillé pendant près d'un demi-siècle d'un éclat qui semblait croître avec les années. On ne peut pas dire que M. Cousin soit mort de vieillesse ; il a fini sa carrière plein de sève et de vigueur, je dirais volontiers florissant de jeunesse, malgré les soixante-quinze ans que lui donnait son extrait de naissance. Exaucé dans un vœu que je lui ai entendu exprimer plus d'une fois, il a été frappé debout, il a été enlevé entier et non pièce à pièce<sup>251</sup>.

<sup>250</sup> Abbé F. Lagrange : *Vie de Mgr Dupanloup*, Paris, t. III, p.89-90.

<sup>251</sup> Adolphe Franck : « Victor Cousin », *Moralistes et philosophes*, Paris, Didier, 1872, p.291.

Mais aussi bien Sainte-Beuve, qui avait rompu à un moment avec lui, mais avait pu écrire auparavant à Damiron, critiquant Pierre Leroux ( « Sa haine de Cousin est de l’Épilepsie ») : « Pour moi, si j’étais autant philosophe qu’il veut qu’on le soit, je me poserais cette seule question : que deviendrait l’Université philosophiquement si Victor Cousin n’y tenait la main ? Par qui ne serait-elle pas envahie ? Car ce n’est pas Villemain qui oserait résister. Vous perdriez votre chaire non moins sûrement que sous la Restauration ; et de cette invasion momentanée renaitraient des réactions violentes<sup>252</sup>... », lui rend hommage :

M. Cousin, en disparaissant subitement, ne laisse pas un vide ordinaire : ce n’est pas seulement un individu éminent qui nous quitte, c’est une force, une puissance, une grande influence intellectuelle qui s’évanouit (...). Avec lui s’éteint, je le répète, une des plus belles et des plus vives intelligences qui aient brillé en notre XIXe siècle, un des plus étonnans météores qui aient sillonné pendant cinquante ans notre ciel et notre horizon<sup>253</sup>.

Le philosophe persécuté sous la Restauration, emprisonné dans sa jeunesse à Berlin pour son combat pour la liberté, défenseur de l’Université et de la philosophie contre l’Église et le parti-prêtre, réaffirmant jusqu’en 1851 sa fidélité aux principes de la Révolution française, est mort dans son lit, ne connaissant plus que ses livres, les femmes du XVIIe siècle et le champ agonistique des élections aux Académies, et presque réconcilié avec l’Empire, dans l’idée que Napoléon III puisse le consulter sur la réorganisation de l’armée, en raison de sa connaissance du génie militaire de Napoléon et de celui du grand Condé. Ses funérailles, telles que les rapporte le *Journal des débats* du 26 janvier 1867, rassemblent une foule considérable de professeurs et de dignitaires de l’Université, d’artistes et d’académiciens, de ministres en fonction ou en retraite et de fonctionnaires, de membres du Sénat et du Corps législatif, depuis la chapelle de la Sorbonne où son corps est exposé, jusqu’au cimetière du Père Lachaise où il est enterré, en passant par l’Église Saint-Etienne du Mont où M. l’abbé Maret, évêque de Sura, doyen

---

<sup>252</sup> Lettre de Sainte-Beuve à Philibert Damiron.

<sup>253</sup> Sainte-Beuve : « M. Victor Cousin », *Le Constitutionnel* du 18 janvier 1867.

de la faculté de théologie, celui-là-même qui naguère l'avait attaqué dans son célèbre *Essai sur le panthéisme*, a donné l'absoute.

De la mort d'un Socrate contraint à boire la cigüe, luttant contre la fausse sagesse et la religion de son temps, à celle d'un Descartes dont l'éloge est interdit lors du retour à Paris de ses cendres depuis son exil à Stockholm, de la lente agonie d'un Kant incarnant le destin du philosophe devenu professeur à la mort subite d'un Cousin fait par le siècle mandarin lettré<sup>254</sup>, un spectre hante le cénotaphe : la révolution philosophique. Mais de quelle révolution s'agit-il ? En revenant en 1840 sur la philosophie de Kant, Cousin persiste : une révolution dans la méthode :

Kant était le plus modeste et le plus circonspect des hommes ; mais l'esprit de son temps était en lui. Et puis on ne fait pas de révolutions avec de petites prétentions, et Kant voulait faire une révolution en métaphysique. Comme toute révolution, celle-là devait donc proclamer l'absurdité de tout ce qui avait précédé, sans quoi il n'aurait fallu songer qu'à améliorer, et non pas à tout détruire pour tout renouveler. Kant, comme Descartes, auquel il faut sans cesse le comparer, préoccupé de sa méthode, ne voit qu'elle partout. Ce n'est pas de son propre génie qu'il a une grande opinion, c'est de celui de sa méthode (...) Socrate aussi, deux mille ans avant Kant et Descartes, rapportait tout à sa méthode qui, au fond , était la même que celle du philosophe français et du philosophe allemand. Cette méthode est la vraie, c'est la méthode psychologique qui consiste à débuter par l'homme, par le sujet qui connaît, par l'étude de la faculté de connaître, de ses lois, de leur portée et de leurs limites. Elle naît avec Socrate, se développe avec Descartes, se perfectionne avec Kant, et avec tous les trois elle produit chaque fois une révolution puissante<sup>255</sup>.

Et l'on voit bien qu'à ses yeux la révolution philosophique allemande n'est pas achevée avec Kant, et tandis que la France a mené à bien sa révolution politique avec la charte constitutionnelle, c'est bien l'ambition d'avoir à écrire lui-même la charte de la philosophie qui anime Cousin, et d'incarner l'achèvement de la scène révolutionnaire par l'application de la méthode psychologique à la connaissance de l'homme par lui-même. Mais sa tombe au cimetière du Père Lachaise n'aura peut-être été que le cénotaphe d'une révolution philosophique qu'il prétend terminer et dont il aurait été, après Socrate, Descartes et Kant, le dernier héros.

---

<sup>254</sup> Fritz O. Ringer : *The declin of the Germans Mandarins*, Harvard University Press, 1969.

<sup>255</sup> Victor Cousin : « Kant et sa philosophie », *Revue des deux-Mondes*, 1er février 1840 p. 413

## II

La mort de Victor Cousin signifie-t-elle la mort du cousinisme ? sa doctrine, sa démarche philosophique, l'institution qu'il avait fondée – tout cela disparaît-il avec lui ou demeure-t-il en quelque sorte présent, sous une forme ou sous une autre ? ou bien au contraire a-t-il déjà, en tout ou en partie, commencé à disparaître, avant même la disparition physique de son auteur ? Les philosophes qui ont marqué l'histoire de la pensée peuvent se survivre dans leurs ouvrages, mais aussi parfois dans la mémoire de leur enseignement, voire, dans certains cas, dans les structures qu'ils ont fondées ou contribué à réorganiser. Mais les éloges convenus et la foule de notables qui se pressent à leurs funérailles ne sont pas toujours le signe certain de la force et de la durée d'une doctrine : ils indiquent plutôt, parfois, le poids des circonstances et le bilan des ralliements.

En fait, on peut dire qu'il y a eu trois morts du cousinisme : en 1848-51, en 1867, et dans les dernières années du XIXe siècle.

La période créatrice de la vie de Victor Cousin se situe essentiellement sous la monarchie constitutionnelle : une période militante sous Louis XVIII et Charles X, une période triomphante sous la monarchie de Juillet. C'est alors qu'il constitue sa doctrine par ses cours puis par ses livres ; qu'il fonde une nouvelle façon non seulement de faire de la philosophie, mais de l'appuyer sur l'histoire de la philosophie ; qu'il édite Platon, Proclus, Descartes – et ce travail d'édition fait partie intégralement de son entreprise, puisqu'il s'agit à la fois de fournir des instruments de référence à la nouvelle doctrine et d'affirmer la rigueur du travail de l'historien. C'est l'époque aussi où il constitue le groupe de disciples dont les œuvres complèteront les siennes : Janet, Saisset, Barthélémy Saint-Hilaire, Damiron, Francisque Bouiller, Jules Simon, Adolphe Franck, Amédée Jacques, Vacherot, son « régiment » à qui il distribue les tâches et les auteurs à étudier et à traduire ; ce sont eux qui dans les lycées d'abord, à l'Université, à l'École Normale et à l'Institut ensuite, répandront la doctrine, la défendront, la feront passer dans les institutions, du jury d'agrégation aux comités d'attribution des prix académiques ; le choix des élus s'accompagnant bien sûr de l'efficace neutralisation des exclus (Saphary, un des derniers Idéologues, puis Ravaisson et bien plus tard le jeune Taine en sauront quelque chose).

C'est enfin durant ces quelque trente années qu'il constitue, avec ses élèves, ce que l'on pourrait appeler les outils et les appareils de sa domination : manuel historique (la traduction de Tennemann), dictionnaire (le *Dictionnaire des sciences philosophiques* dirigé par Adolphe Franck), programmes d'enseignement, sans compter les positions occupées dans les revues et les journaux ; à quoi il faut ajouter les places à la Sorbonne et à l'École Normale, à la section philosophique de l'Académie des sciences morales rétablie en 1832, jusqu'au Ministère de l'Instruction publique en 1840. Il contrôle alors à la fois les fondements, le contenu, la transmission de la philosophie.

Il ne faut pas voir là simplement le récit d'une ascension personnelle et d'une soif de pouvoir individuelle. Le cousinisme a une signification historique forte dans cette époque : au moment de la lutte politique des libéraux du « juste milieu », de Royer-Collard à Guizot, à la fois contre les Ultras et contre les Républicains puis contre les premières manifestations du mouvement ouvrier, un conflit identique se déroule à long terme en philosophie, et dure pendant toute la première moitié du XIXe siècle : d'un côté la réaction catholique, qui veut gagner enfin son combat contre les Lumières, effacer les dernières traces de la pensée critique qui avait conduit à la Révolution française, imposer l'ordre de l'Église sur l'enseignement ; de l'autre, les héritiers des Idéologues, les sensualistes, les matérialistes ... et bientôt les socialistes et les positivistes. Entre les deux camps, l'édifice à la fois théorique et institutionnel construit par Cousin tient lui aussi un « juste milieu » - un juste milieu actif, perpétuellement en lutte contre les uns et les autres, auquel son spiritualisme éclectique donne un visage à la fois moderne et modéré, défenseur de l'ordre comme de la liberté – d'une certaine liberté. Ce visage a des traits qui sont évidemment très marqués par la conjoncture où il a pris forme. Il traduit l'équilibre des forces dans le domaine de la pensée, qui réfracte assez directement la situation dans le domaine politique. De même que l'État laisse une place non négligeable à l'Église mais ne se laisse pas dicter ses décisions par elle, de même la philosophie éclectique reconnaît l'importance de la religion, mais refuse à la Révélation ce qu'elle estime relever de l'exploration de la conscience ; de même que l'État tire sa légitimité d'élections, mais impose le suffrage censitaire, la philosophie admet l'importance des sens, mais refuse le sensualisme au nom de l'esprit. La rhétorique du philosophe a la charge de maintenir la balance entre les forces qui tiraillent la pensée, et de fournir la

légitimation théorique et institutionnelle à la constitution intellectuelle de l'époque. Elle contribue efficacement à cette situation, en même temps qu'elle y puise sa propre signification.

C'est la possibilité même de cet équilibre qui s'effondre en 1848. Plus encore après les journées de juin : Cousin en sera réduit à faire de la figuration dans la commission qui prépare la loi Falloux – lui qui avait mis tant de soin à maintenir l'Église à distance de l'enseignement. À vrai dire plus que de la simple figuration, car il essaie de limiter les dégâts. Surtout, le moment républicain accentue les divergences dans l'École : les plus hardis des disciples publient la revue *La liberté de penser* (dès la fin 1847, et elle s'arrête fin 1851), plus audacieuse que ne l'avait été l'éclectisme officiel. Le coup d'État du 2 Décembre achèvera la ruine politique du cousinisme. Ce sont surtout ceux que l'on pourrait appeler la gauche cousinienne qui sont frappés : Jules Simon et Jules Barni sont révoqués parce qu'ils refusent le serment, Vacherot également (il fera même, à la fin de l'Empire, trois mois de prison pour son ouvrage *La démocratie* – mais à ce moment il sera déjà loin des positions de Cousin). Amédée Jacques, déjà démis de ses fonctions par la seconde République pour un article où il critiquait l'enseignement religieux des enfants, s'exile en Amérique du Sud. L'Église cousinienne est passée de la phase triomphante à la phase souffrante. Le maître lui-même n'est pas inquiété mais la situation sur laquelle reposait son prestige philosophique a bel et bien disparu. Il se consacre dès lors à publier ses anciens cours, en en gommant les audaces hétérodoxes, et à étudier les femmes de lettres du XVIIe siècle. Il demeure un notable du monde intellectuel, il reste fréquentable et même (comme le rappelle la lettre citée ci-dessus de Mérimée) bien vu par les proches de l'Empereur, mais il n'a plus aucun pouvoir. Dès lors le cousinisme est mort en tant qu'institution politique. Le bonapartisme aussi est un « juste milieu » – mais d'un tout autre type : un juste milieu armé, qui ne s'embarrasse pas de discours philosophiques (le ministre Fortoul supprime dès 1852 la classe et l'agrégation de philosophie ; Victor Duruy ne les rétablira qu'en 1863). Cependant, s'il est mort politiquement, le cousinisme vit encore d'une vie philosophique : il peut espérer sinon régenter encore les esprits, du moins les instruire par les positions qu'il conserve dans l'Université (Janet enseigne à la Sorbonne en 1864) et à l'Académie. Les disciples continuent à s'exprimer dans les revues et à publier des livres contre les doctrines adverses – de nouvelles doctrines, plus difficiles

à identifier et à réfuter que les anciennes (plus difficiles, tout simplement parce que le système n'avait pas été conçu pour cela). Janet écrit contre le matérialisme de Büchner, Caro contre ceux qui s'en prennent à l'idée de Dieu (Taine, Renan, et Vacherot maintenant considéré comme un adversaire). Les traductions aussi se poursuivent, Barni pour Kant, Saisset pour Spinoza. Une activité intellectuelle, donc, à défaut d'une influence politique.

Cependant, cette activité intellectuelle elle-même rencontre de plus en plus d'obstacles. Les vieux arguments mis au point pour réfuter à la fois le sensualisme et la « philosophie du clergé » ne fonctionnent plus très bien face aux doctrines positivistes appuyées sur l'essor des sciences, y compris de la psychologie (comme plus tard de la sociologie) et face aussi à un nouveau spiritualisme, mieux construit et plus profond que celui des éclectiques. Janet lui-même l'avoue dans les premières pages de *La crise philosophique* (1865) :

En un mot, il est inutile de le cacher, l'école spiritualiste a subi depuis dix ou quinze ans un échec des plus graves. Elle n'est plus la maîtresse de l'opinion : de toutes parts des objections, des critiques, des imputations, justes ou injustes, mais très accréditées s'élèvent contre elle ; elle subit enfin une crise redoutable<sup>256</sup>.

L'année de la mort de Cousin est donc aussi celle de la deuxième mort du cousinisme : celle de sa dimension philosophique. Car c'est celle où Ravaïsson est officiellement chargé par le ministre de l'Instruction publique de publier un Rapport sur *La philosophie en France au XIX<sup>e</sup> siècle*<sup>257</sup>. Il est donc reconnu par l'État comme le porte-parole officiel de la philosophie – ce qui était la place de Cousin vingt ans plus tôt. Or ce rapport contient une exécution cruelle du cousinisme, accusé d'être plus une rhétorique qu'une philosophie. L'assurance tranquille avec laquelle Ravaïsson semble admettre que tout le monde désormais reconnaît l'inanité spéculative de l'éclectisme montre bien que l'affaire est close. Le cousinisme s'est survécu après 1848, mais il n'a pas été capable de se renouveler et de se confronter aux nouvelles philosophies qui se développaient dans

---

<sup>256</sup> Paul Janet : *La crise philosophique. MM. Taine, Renan, Littré, Vacherot*, Paris, Germer Baillière, 1865, p. 6-7.

<sup>257</sup> Félix Ravaïsson : *La philosophie en France au XIX<sup>e</sup> siècle (1867)*, Paris, Hachette, 1904 5<sup>e</sup> édition page 21, réédition Corpus des Œuvres philosophiques en langue française, Paris, Fayard, 1984. Voir Christiane Mauve : « Esthétisme et Eclectisme : autour de Victor Cousin », revue *Corpus* N°18-19 second trimestre 1991 p.148.

la seconde moitié du siècle. 1867 marque donc, outre la disparition physique du maître, celle, symbolique, de son école.

En fait, même sans renouvellement philosophique proprement dit, l'école survivra encore jusqu'à la fin du siècle sur le plan des institutions universitaires : le dernier monument en sera le très convenu manuel de Janet et Séailles *Les problèmes et les écoles* (1887), où toute l'histoire de la philosophie est comme rangée dans des boîtes étiquetées. Il y a comme une nécessité logique à ce qu'un mouvement qui s'est tellement appuyé sur l'institution scolaire et universitaire vive ses derniers moments dans la réduction à la pédagogie. Certains de ses anciens membres, réprimés sous l'Empire, reprennent une activité politique, mais ils ne font plus de philosophie. Certains héritiers de la gauche cousinienne joueront un rôle dans la mise en œuvre des grandes lois scolaires – mais c'est d'Auguste Comte que se réclame Jules Ferry, et Buisson est issu du protestantisme libéral. Surtout, le dernier tiers du siècle voit une lente érosion des dernières idées cousinniennes : Théodule Ribot, Charcot, Durkheim, représentent autant de façon de répondre non plus par la philosophie, mais par l'approche scientifique aux questions que posait (ou qu'éludait) l'auteur de *Du Vrai, du Beau, du Bien*. Et plus personne ne prend même la peine désormais de polémiquer avec les idées de Victor Cousin, signe qu'elles ont cessé d'exister sur le plan théorique. De son côté le nouveau spiritualisme qui s'exprime, après Ravaïsson, chez Lachelier ou Lagneau ou, dans une tout autre variante, chez Bergson, n'a que faire des jeux d'orateur qui faisaient frémir les esprits en 1820. La disparition des derniers membres de l'École marque son extinction à l'Université, et il faudra attendre longtemps avant que l'on ne réédite leurs œuvres ; mais ce sera cette fois comme témoins de leur temps et non comme source d'inspiration.

Ainsi le cousinisme est bien mort trois fois : politiquement au milieu du siècle, philosophiquement à la fin du Second Empire, institutionnellement, ou pédagogiquement, dans la lente agonie de la fin du siècle.

Et pourtant ... il y a bien quelque chose de lui qui ne meurt pas : la façon française de philosopher, et les exercices et institutions qui l'accompagnent. Au-delà de la conjoncture, au-delà de contenus périmés, le nouage très particulier de la réflexion philosophique et de l'histoire de la philosophie a marqué suffisamment la tradition française pour lui donner, quelles que soient les doctrines, une allure reconnaissable, qui

suffit à la distinguer des traditions allemande, italienne ou anglo-saxonne. Ainsi, devenir un philosophe en France au XX<sup>e</sup> et au XXI<sup>e</sup> siècle, ce fut d'abord, c'est encore faire de l'histoire de la philosophie – et c'est traiter ce matériau historique par une appropriation (dans le pire des cas : une rhétorique) qui le transforme en l'équivalent d'une réflexion personnelle<sup>258</sup>. Sous cet angle, nous vivons encore sur l'apport de Cousin sans le savoir. Cet apport demeure présent silencieusement dans les exercices (l'explication de textes, la dissertation, la grande leçon) comme dans les instances de contrôle et dans les déclarations d'indépendance, vraie ou supposée, qui animent la vie de l'institution. Y compris dans les vagues régulières que sont les « retours à... » (Platon, Descartes, Kant...) ou les appels à rattraper un retard sur l'étranger pour renouveler une pensée nationale soudain jugée insuffisante (comme l'avaient fait les spiritualistes avec la philosophie écossaise, Kant, Hegel, Schelling). La structure est assez forte pour résister à bien des cataclysmes.

---

<sup>258</sup> Cf. P.-F. Moreau, « Victor Cousin, la philosophie et son histoire », *Télémaque*, n°54, 2018.

# Le statu quo de l'éducation de la philosophie en Chine

Jian Ding<sup>259</sup>

Wuzhi Li<sup>260</sup>

Jiahong Jiang<sup>261</sup>

Patrice Vermeren<sup>262</sup>

## Résumé

L'enseignement philosophique joue un rôle crucial dans le système éducatif chinois, à une époque où toutes les civilisations sont confrontées à des problèmes modernes. La Chine a recours à un concept particulier pour son enseignement philosophique, qui résulte du croisement entre une certaine évolution historique intellectuelle et une situation moderne particulière. En Chine, la formation philosophique a lieu dans l'éducation générale, ainsi que dans l'éducation spécialisée. Celle-ci vise, d'une part, à développer l'esprit de ses citoyens, et d'autre part, à former des professionnels destinés aux enseignements et à la recherche en sciences humaines. Le monde étant entré dans une ère post-industrielle, la quantité colossale d'informations nécessite désormais certaines capacités particulières, notamment d'identification, de synthèse et d'analyse, qui se forgent à travers un entraînement philosophique. Ainsi, il est important de comprendre le statu quo de l'éducation de la philosophie en Chine.

---

<sup>259</sup> Président de l'*Union des Chercheurs et des Etudiants Chinois*, secrétaire général de l'*Association des éducateurs chinois en France* et doctorant à Paris 8 - LLCP - Laboratoire d'études et de recherches sur les logiques contemporaines de la philosophie.

<sup>260</sup> Enseignant à ALCIE, Paris-France, et doctorant à l'université de Paris 7.

<sup>261</sup> Doctorant à l'université de Paris 5.

<sup>262</sup> Professeur émérite du Département de philosophie de l'Université de Paris 8.

### **Mots clés**

Éducation philosophique ; Chine contemporaine ; éducation générale ; éducation spécialisée ; capacité de réflexion logique ; sciences humaines.

### **Abstract**

Philosophical education plays a crucial role in the Chinese education system at a time when all civilizations are facing modern problems. China uses a particular concept for its philosophical teaching, which is the result of the intersection between a certain intellectual historical development and a particular modern situation. In China, philosophical training takes place in general education, as well as in professional education. Professional education aims, on the one hand, to develop the minds of citizens, and on the other hand, to train professionals for teaching and research in the humanities. As the world has entered a post-industrial era, the enormous amount of information now requires certain special skills, especially ability identification, synthesis and analysis, which are forged through philosophical training. Thus, it is important to understand the status quo of philosophy education in China.

### **Key words**

Philosophical education; contemporary China; general education; professional education; logical thinking ability; human science.

### *Le concept d'éducation de la philosophie en Chine contemporaine*

La fonction culturelle de l'éducation consiste en la transmission et l'innovation de la culture, et l'éducation philosophique se trouve dans un état crucial. L'éducation philosophique est scindée en deux parties : l'éducation spécialisée et l'éducation générale, marquées par la transmission et l'innovation de la culture. La philosophie, en tant que discipline des sciences humaines, vise à former des citoyens libres et bien développés. L'enjeu des enseignements de la philosophie n'est pas seulement de former des étudiants

spécialisés en philosophie, mais de servir d'outil pour former des hommes qualifiés. Le gouvernement chinois accorde beaucoup d'importance à la philosophie et au développement de l'éducation de la philosophie. Le 24<sup>ème</sup> Congrès mondial de philosophie (The World Congress of Philosophy), organisé par la Fédération internationale des sociétés de philosophie et l'Université de Pékin, s'est tenu du 13 au 20 août 2018 au palais de l'Assemblée du Peuple à Pékin. Plus de 8000 représentants des philosophes et amateurs de philosophie y ont participé. M. Chen Baosheng, ministre de l'Education de la République populaire de Chine, a fait un discours et a déclaré le thème du congrès : S'instruire pour être humain (Learning to be human).

La philosophie est née grâce à la soif de connaissances. D'une part, elle provient de la conscience de soi de l'être humain, d'autre part elle reflète la différence entre les cultures et même entre les individus. Les réflexions philosophiques sur l'humain sont le sujet commun des sociétés de philosophie qui viennent de différentes civilisations. Ce sont des problématiques universelles et les réflexions philosophiques qui sont à la base de la compréhension mutuelle entre les humains, et qui poussent la philosophie à fournir de nouvelles ressources intellectuelles aux civilisations. « S'instruire pour être humain » est non seulement une question sur laquelle les philosophes réfléchissent, mais également un problème réel digne d'attention des établissements scolaires, car la fonction des écoles (surtout les universités) n'est pas seulement de conserver et transmettre les connaissances, mais aussi de former des personnes capables de mener leur nation vers l'avenir. Les étudiants diplômés de l'université doivent non simplement disposer de connaissances solides dans leurs professions, mais aussi avoir une personnalité valide, un esprit ouvert et critique et un sens des responsabilités. De ce sens, la philosophie est un des fondements les plus importants de l'éducation scolaire, surtout universitaire.

Dans les établissements chinois (les universités en particulier), la philosophie est une discipline unique, parce qu'elle est d'abord une matière appartenant aux sciences humaines et non aux sciences naturelles ou techniques. La formation de la philosophie ne vise ni à répondre aux besoins professionnels, ni à satisfaire les conditions requises d'un certain métier. Au contraire, l'objectif est de former des talents qui possèdent une aptitude à réfléchir grâce à des connaissances culturelles étendues. Ensuite, la philosophie est différente des autres disciplines des humanités, comme la littérature, l'histoire et les

arts, parce qu'elle se penche sur l'entraînement idéologique et l'analyse théorique des pensées philosophiques qui existent déjà, en mettant l'accent sur la démonstration logique et l'explication des idées philosophiques. L'apprentissage de la philosophie représente un entraînement intellectuel pour former des étudiants adaptés au développement de la société.

A l'ère de la globalisation, toutes les civilisations sont confrontées à divers problèmes modernes. Voilà les questions pour les peuples du monde entier : de quelle façon les humains peuvent-ils vivre ? Comment former l'humanité ? Bien que la culture chinoise ait une longue histoire, elle a fait face à de nombreuses difficultés dans le processus de modernisation. Le gouvernement chinois s'applique depuis longtemps à améliorer la qualité de l'éducation philosophique, afin d'assurer son développement. M. XI Jinping, président de la RPC, a tenu un colloque le 17 mai 2016 pour discuter de la philosophie et des sciences sociales. Il a insisté sur le fait que la philosophie, en tant que science sociale, est un outil de l'être humain pour comprendre et transformer le monde, un ressort qui pousse l'évolution de l'histoire et fait avancer la société. Son niveau de développement reflète les qualités spirituelles et la capacité intellectuelle d'une nation, faisant preuve d'une puissance globale et d'une compétitivité internationale. Le niveau de développement d'un pays ne dépend pas seulement du niveau des sciences naturelles, mais aussi du niveau des sciences sociales. Il est impossible pour un pays qui n'atteint pas un haut niveau dans le domaine des sciences naturelles de l'emporter. Il en est de même pour le domaine des sciences sociales. Pour édifier le socialisme à caractéristiques chinoises, il est nécessaire de faire des découvertes pratiques et théoriques, tout en dirigeant l'action avec des théories qui se renouvelle pour faire face à la situation évolutive. Ainsi, les sciences sociales et les spécialistes de la philosophie bénéficient d'un statut irremplaçable.

Friedrich Engels disait : « Une nation qui veut monter au sommet des sciences ne doit pas se passer de la pensée théorique. » La Chine moderne accorde beaucoup d'importance aux sciences sociales depuis longtemps. Même à l'époque de la révolution, Mao Zedong disait : « Les sciences sociales, c'est la seule façon de comprendre et transformer la société, de mettre en pratique la révolution sociale. » Mao est lui-même un grand philosophe, penseur et sociologue. Il est l'auteur des œuvres philosophiques *De la*

*pratique* et *De la contradiction*, dans lesquelles il aborde des problématiques qui sont encore d'actualité. Il analyse la société chinoise en profondeur dans ses rapports d'enquête, ceux qui sont considérés comme des chefs-d'œuvre des sciences sociales. A l'ère de la réforme et de l'ouverture, Deng Xiaoping a souligné : « La science inclut sûrement les sciences sociales. » « Nous avons ignoré depuis longtemps l'étude de la politique, du droit et de la politique mondiale. Il faut dès maintenant rattraper notre retard. » Jiang Zemin a fait remarquer : « Les sciences sociales sont aussi importantes que les sciences naturelles dans le processus de compréhension et de transformation de la société. Former des spécialistes de haut niveau des sciences sociales est aussi important que de former des spécialistes des sciences naturelles. Améliorer la qualité de sciences sociales est aussi important qu'améliorer la qualité de sciences naturelles. Donner l'opportunité aux talents des sciences sociales de développer leurs capacités est aussi important que de donner cette même occasion aux talents des sciences naturelles. » Hu Jintao disait : « Face à la concurrence féroce axée sur la puissance générale du pays, il faut absolument développer un système disciplinaire et une pensée universitaire basée entre autres sur la philosophie et des sciences sociales, afin de renforcer la puissance économique de la Chine, tout en fortifiant sa créativité culturelle, sa cohésion nationale et son influence sur le monde. » A partir du 18<sup>ème</sup> congrès du PCC, le parti continue à concevoir des politiques et à prendre des mesures pour faciliter et promouvoir le développement de la philosophie et des sciences sociales.

Aucun progrès de la société humaine, aucun développement de la civilisation humaine ne sont possibles sans l'accumulation des connaissances et l'avancement de la pensée dans le domaine de la philosophie et des sciences humaines. Nous pouvons citer plusieurs exemples dans l'histoire occidentale. Dans l'Antiquité, il y avait Socrate, Platon, Aristote et Cicéron. A la Renaissance, des grands penseurs ont surgi, tels que Dante, Boccace, de Vinci, Raphaël, Copernic, Giordano Bruno, Galilée, Shakespeare, Thomas More et Campanella. Certains d'entre eux étaient de grands artistes. Leurs œuvres reflètent leur compréhension sur la structure de la société. Pendant la période des Révolutions anglaises lors de la Guerre d'indépendance des États-Unis et la Révolution française, de nombreux penseurs bourgeois ont posé leurs idées sur la politique et ont exprimé leur revendication de la bourgeoisie émergente, tels que Hobbes, Locke,

Voltaire, Montesquieu, Rousseau, Diderot, Helvétius, Paine, Jefferson et Hamilton. La naissance du marxisme est un événement marquant dans l'histoire de la pensée. Karl Marx a adopté d'une façon critique la pensée philosophique de Kant, Hegel et Feuerbach, les idées socialistes utopiques de Saint-Simon, Fourier et Owen et la pensée politico-économique classique d'Adam Smith et David Ricardo. En ce sens, le développement de la philosophie et des sciences sociales aux 18<sup>ème</sup> et 19<sup>ème</sup> siècles est la condition nécessaire de l'apparition du marxisme. A partir du 20<sup>ème</sup> siècle, les conflits sociaux se sont aggravés. Afin d'apaiser les affrontements sociaux et d'enlever les vices résidant dans les institutions, diverses théories ont été proposées pour en trouver une solution, telles que le keynésianisme, le néo-libéralisme, le néo-conservatisme, le socialisme démocratique, le pragmatisme, l'existentialisme, le structuralisme, le post-modernisme. Elles sont des produits du développement de la société occidentale, tout en l'influençant profondément.

La civilisation chinoise a une longue histoire. Elle a vécu plusieurs époques de prospérité intellectuelle : les Cent écoles de pensée, les études classiques des Han, la métaphysique des Wei-Jin, le bouddhisme des Sui-Tang, la combinaison des confucianisme, bouddhisme et taoïsme, le néoconfucianisme des Song-Ming. Pendant plusieurs millénaires, la civilisation chinoise a généré de nombreuses théories philosophiques, telles que le confucianisme, le bouddhisme, le taoïsme, le moïsme, le logicisme, le légisme, le Yin-Yang, l'agrarisme, le syncrétisme et le stratégisme. De grands penseurs ont émergé, tels que Laozi, Confucius, Mencius, Xunzi, Han Feizi, Dong Zhongshu, Wang Chong, HE Yan, Wang Bi, Han Yu, Zhou Dunyi, Cheng Hao, Cheng Yi, Zhu Xi, Lu Jiuyuan, Wang Shouren, Li Zhi, Huang Zongxi, Gu Yanwu, Wang Fuzhi, Kang Youwei, Liang Qichao, Sun Yat-sen et Lu Xun. Ils ont légué un riche patrimoine culturel. Les classiques chinoises sont riches en connaissances philosophiques et sociologiques, grâce auxquelles les anciens ont pu comprendre et transformer le monde. Elles ont fait des contributions importantes à la civilisation chinoise et humaine.

Après la Guerre de l'opium, avec les agressions occidentales et l'ouverture forcée du pays, la Chine s'est dégradée pour devenir une semi-colonie. Les idées occidentales et les connaissances scientifiques se sont introduites en Chine. Au siècle suivant, la nation chinoise a vécu une histoire misérable, qui a été gravé profondément dans sa mémoire. La culture traditionnelle chinoise a éprouvé une métamorphose forte et douloureuse.

Afin de trouver une solution pour s'en débarrasser, certains tels que Lin Zexu, Wei Yuan et Yan Fu, ont fixé leur attention sur l'Occident, en proposant l'idée d'« apprendre les techniques de l'étranger afin de l'affronter » et d'« adopter les techniques occidentales en gardant le régime traditionnel chinois ». Du mouvement d'auto-renforcement au mouvement de la nouvelle culture, beaucoup d'œuvres philosophiques et des sciences sociales ont été traduites en chinois. De plus en plus de personnes commençaient à analyser les problèmes sociaux en Chine avec des méthodes des sciences sociales modernes. Les matières des sciences sociales ont connu un développement progressif.

La victoire de la Révolution d'Octobre a amené en Chine le marxisme-léninisme. Chen Duxiu et Li Dazhao ont activement propagé le marxisme, tout en préconisant de transformer la société chinoise à l'aide de ce dernier. De nombreux savants progressistes ont effectué des recherches sur la philosophie et les sciences sociales avec des méthodes marxistes. Au cours de la pratique, des grands penseurs et artistes sont apparus, tels que Guo Moruo, Li Da, Ai Siqui, Jian Bozan, Fan Wenlan, Lv Zhenyu, Ma Yinchu, Fei Xiaotong, Qian Zhongshu. À travers beaucoup d'efforts, ils ont exploré ce domaine, encore inconnu des Chinois. On pourrait dire que c'est par l'introduction du marxisme que le développement de la philosophie et des sciences sociales en Chine contemporaine démarre. C'est le marxisme qui le guide.

#### *Le rôle de l'enseignement de la philosophie dans l'éducation générale*

L'éducation générale s'appelle aussi l'éducation libérale. Ce type d'éducation offre des connaissances générales, non-utilitaires et non-professionnelles. Elle vise à former des individus sains d'esprit. Elle est étroitement liée à l'éducation spécialisée. Elles constituent ensemble l'éducation supérieure. L'objectif de l'éducation supérieure se divise en trois aspects. Le premier aspect est de faire pénétrer les humanités et l'idéalisme dans la vie réelle et de renforcer l'échange entre la littérature et la science. Le deuxième aspect est d'aider les étudiants à avoir une idée d'ensemble sur les connaissances et d'exploiter l'intelligence des étudiants en formant leur capacité pour découvrir, choisir et reformuler. Le troisième est de surmonter l'utilitarisme, afin de diffuser l'esprit humain et scientifique. L'éducation générale accepte le statut dont l'éducation spécialisée dispose dans

l'enseignement supérieur. Elle essaie de trouver l'équilibre entre la science et les humanités, entre l'usage et le concept, entre la spécialité et les connaissances générales, entre les connaissances et la personnalité. L'enseignement général de la philosophie est la meilleure façon de former la conscience des valeurs qui met l'humain au centre, différente de celle de l'épistémologie et de celle exprimée dans l'*Organon*. Certains pourraient penser qu'il est trop idéaliste et irréaliste de discuter de l'importance de la philosophie dans cette société matérialiste. En revanche, pour prendre la plupart des décisions importantes, il est impératif de combiner toutes les méthodes nécessaires, qu'elles soient sévères ou indulgentes, théoriques ou concrètes.

Le système éducatif actuel en Chine est divisé en trois niveaux : l'enseignement primaire, secondaire et supérieur. L'enseignement primaire se déroule dans les écoles primaires, avec des enfants de 6 ans ou 7 ans. C'est une éducation universelle et obligatoire, qui continue pendant une période de 5 ans ou 6 ans. L'enseignement secondaire se divise en deux cycles : le collège et le lycée. Sa durée totale est de 5-6 ans (3 ans pour le collège, 2-3 ans pour le lycée). Les élèves doivent non seulement passer le baccalauréat pour obtenir leur diplôme de lycée, mais aussi réussir le concours (dit *gaokao*) pour accéder à l'université. L'enseignement supérieur, c'est l'université. Les universités recrutent des jeunes ayant obtenu leur bac. Normalement, la durée de la licence est de 4 ans. Après la licence, les étudiants peuvent poursuivre leurs études en s'inscrivant en master et en doctorat dans les universités ou les instituts de recherche. La durée de chaque cycle est de 2-3 ans. En outre, il y a des enseignements préscolaires pour les enfants de moins de 6 ans et l'éducation sociale pour les adultes qui ont commencé leur carrière professionnelle après avoir terminé leurs études.

La philosophie connaît une importance croissante dans toutes les phases de l'éducation générale. Traditionnellement, les Chinois appellent les enseignements préscolaires « l'inspiration » (*pinyin* : *qimeng*; apprendre aux débutants des savoirs élémentaires). À ce stade, on fait réciter aux jeunes enfants des textes classiques de la culture traditionnelle, tels que *San Zi Jin*, *Di Zi Gui* etc. Ce sont des résumés de la pensée confucéenne, qui traitent principalement de l'éthique et de la philosophie morale. Les textes sont faciles à comprendre, mais expriment des valeurs essentielles dans la culture chinoise.

Les élèves à l'école primaire et au collège doivent suivre des cours d'éducation morale. C'est une discipline obligatoire ayant pour objectif de donner les bases du développement moral aux collégiens. La morale est un système synthétique composé de divers éléments. Elle est le total du psychisme, des idées, des comportements et des habitudes sous la direction d'une certaine pensée. Elle est strictement liée aux activités économiques et politiques, aux mœurs et aux coutumes, contrainte du niveau de développement de la société. L'éducation morale concerne non seulement la conduite de l'individu, mais aussi de la moralité politique. La nature de l'éducation morale est de convertir la moralité sociale en moralité de l'individu qui reçoit l'éducation. Le but de l'éducation morale scolaire, c'est de développer la morale des élèves. Alors le moyen par lequel les élèves disposent de bonnes valeurs morales, c'est l'éducation morale scolaire. Son contenu se focalise toujours sur la philosophie morale.

Au lycée, nous avons des cours d'éducation idéologique et politique. L'éducation idéologique et politique est une matière obligatoire au lycée général. Elle apprend aux élèves les idées principales du marxisme-léninisme, du maoïsme, du dengisme, des Trois Représentations, du concept de développement scientifique et de la pensée de Xi Jinping sur le socialisme à caractéristiques chinoises de la nouvelle ère, en combinaison avec la philosophie traditionnelle chinoise. Elle est basée sur le bon sens afin d'édifier la civilisation matérielle, politique, spirituelle et écologique. Elle dirige les élèves pour comprendre les idées et les méthodes fondamentales du matérialisme dialectique et du matérialisme historique avec les expériences qu'ils acquièrent dans leur vie économique, politique et culturelle et dans le processus d'apprentissage, afin d'améliorer leur capacité à s'intégrer dans la vie sociale moderne. Elle cherche à faire rêver les jeunes quant à la réalisation du socialisme à caractéristiques chinoises et les aident à former un concept du monde, de la vie et des valeurs, qui sont des qualités politiques indispensables pour leur développement au cours de leur vie. L'éducation idéologique et politique au lycée est étroitement lié à l'éducation morale au collège et à la théorie politique à l'université. Elle se complète avec l'éducation d'actualité politique et se déroule en coopération avec d'autres enseignements moraux de lycée afin d'accomplir leur tâche commune. Les matières concernées sont principalement la philosophie morale, la philosophie du droit et la philosophie politique. A l'université, les étudiants continuent à apprendre la

philosophie comme une partie de l'enseignement général, sauf ceux spécialisés en philosophie.

#### *Le rôle de l'enseignement de la philosophie dans l'éducation spécialisée*

Quant aux étudiants dont la spécialité est la philosophie, ils l'apprennent d'une façon professionnelle et systématique. La durée des études est de 4 ans pour obtenir la licence, de 5 ans pour obtenir le master et d'au moins 2 ans pour obtenir le doctorat. En raison des conditions exigeantes, il est vraiment difficile d'obtenir ce dernier. Généralement, le département de philosophie dans les établissements chinois propose trois parcours aux étudiants : la philosophie chinoise, la philosophie occidentale et la philosophie marxiste. Ils peuvent en choisir un selon leur préférence.

Comment la philosophie se positionne dans l'éducation supérieure chinoise ? Selon *Les normes nationales de qualité de l'enseignement pour les spécialités de la philosophie de premier cycle*, qui va sortir, rédigé par le comité de direction pédagogique des spécialités de la philosophie, « la philosophie est une matière des humanités, qui est strictement liée aux sciences sociales et aux sciences naturelles. Comme une science fondamentale, la philosophie joue un rôle extrêmement important dans l'amélioration des qualités des citoyens, la formation de l'esprit national et la transmission et l'innovation de la culture traditionnelle. » En même temps, « les spécialités de la philosophie forment des talents innovants et créatifs, capables de comprendre et d'analyser les problèmes théoriques et réels, de bien communiquer avec les autres, qui possèdent des connaissances fondamentales solides en philosophie, des qualités en sciences humaines et naturelles, un fort sens des responsabilités sociales, un vaste horizon international. » Cela montre que la philosophie appartient aux humanités. Il faut que la formation philosophique ait pour son objectif principal de faire développer aux étudiants une pensée théorique et une base des sciences humaines et naturelles. Voilà le positionnement des spécialités de la philosophie dans l'enseignement supérieur.

Tout d'abord, la philosophie est une matière des humanités et non une matière des sciences techniques. Ce qu'on appelle « humanités », y compris la philosophie, l'histoire, la littérature, l'art, la religion et la culture, constituent la civilisation et la culture

humaine, et diffère des sciences sociales et des sciences naturelles. Toutes ces matières cherchent à répondre aux questions incontournables sur l'existence de l'individu. Donc la philosophie, en tant que matière des humanités, doit d'abord trouver le sens de l'existence humaine et de ses valeurs. Ces questions sont loin de la vie quotidienne et des conditions nécessaires à la vie sociale de l'être humain. En ce sens, la formation en philosophie n'est ni pour répondre aux besoins professionnels, ni pour satisfaire les conditions requises d'un certain métier. Son objectif est de former des talents qui disposent d'une capacité de réflexion avec des connaissances culturelles étendues. Outre les connaissances fondamentales de la philosophie, les jeunes diplômés en philosophie doivent avoir des capacités suivantes : 1) la capacité d'innovation, d'apprendre les connaissances professionnelles de la philosophie d'une façon créative ; 2) la capacité pratique de se servir des théories philosophiques et des méthodes de réflexion qu'ils apprennent afin de résoudre les problèmes réalistes ; 3) la capacité à effectuer des recherches théoriques à l'aide de pensées philosophiques ; 4) la capacité à lire des documents spéciaux et de s'exprimer ; 5) la capacité de bien comprendre une langue étrangère.

Apprendre d'une façon créative, c'est parvenir à une compréhension parfaite de l'histoire philosophique et des principes fondamentaux de la philosophie, en utilisant ces connaissances pour répondre aux questions philosophiques importantes. C'est de maîtriser la théorie des idées et des pensées principales de la philosophie, en appliquant la position, les opinions et les méthodes du marxisme afin de distinguer et d'analyser toutes les théories et les idées philosophiques. Cela nécessite une forte capacité de réflexion théorique et de démonstration analytique. Nous pouvons en profiter pour expliquer non seulement les théories philosophiques, mais aussi toutes les idées théoriques, car la réflexion théorique et la démonstration analytique sont elles-mêmes des outils importants pour entraîner ses capacités de réflexion. Quand ces outils sont appliqués pour résoudre des problèmes pratiques dans la vie réelle, elles deviennent des capacités pratiques que la formation en philosophie vise à développer. Après un entraînement strict de la formation en philosophie, la réflexion théorique abstraite et la démonstration analytique rigoureuse peuvent devenir des moyens importants afin de résoudre les problèmes réalistes et de promouvoir le progrès social et la transformation

idéologique. Donc l'entraînement philosophique professionnel a pour mission de transmettre aux étudiants la capacité de réflexion théorique et de démonstration analytique, afin qu'ils puissent faire des innovations théoriques et idéologiques à un mode de réflexion philosophique. Ils offrent des connaissances et compétences nécessaires à l'émergence de nouvelles pensées. Manifestement, tout cela n'a rien à voir avec le métier que les jeunes diplômés pratiquent. Cependant, cela est étroitement lié aux problèmes auxquels ils feront face dans la société et le travail, et à la carrière dans laquelle ils se lanceront pour profiter au pays et à société. Voilà les qualités essentielles que les diplômés de philosophie sont censés posséder.

Ensuite, bien que la philosophie soit une partie des humanités, elle est différente des autres matières de ce domaine, telles que la littérature, l'histoire et l'art. Elle est plutôt axée sur l'entraînement de la pensée logique et le travail de l'analyse conceptuelle sur les théories, en mettant l'accent sur l'étude des pensées et des théories philosophiques déjà existantes. Elle insiste sur l'explication des idées philosophiques en faisant attention aux détails de la démonstration logique. Tout cela doit aller de pair avec l'enseignement de la philosophie tout au long de ce processus. Si quelqu'un demandait : « Est-ce que la philosophie représente un savoir non populaire et simplement une méthode pour former des élites ? » En réalité, la philosophie ne constitue pas forcément des connaissances réservées à un petit nombre de personnes. La raison pour laquelle nous avons cette impression réside dans ses caractéristiques particulières. Au contraire, la réflexion logique et l'analyse conceptuelle sont en effet des capacités indispensables pour la recherche de toute question. Imaginons ce que nous manquerions si nous ne pouvions pas tirer de notre expérience des connaissances générales sur des choses similaires, si nous ne pouvions pas développer une idée ou une pensée sur l'emploi d'un certain concept. La pensée logique, c'est la méthode fondamentale qui favorise la formation de bons jugements, surtout quand nous sommes confrontés à une situation complexe. Il est nécessaire d'avoir une capacité fondamentale de réflexion logique afin d'avoir une compréhension pertinente sur les problèmes par le biais de l'analyse organisée. C'est grâce à la formation en philosophie que les étudiants disposent d'une meilleure capacité de réflexion logique.

La conception, le jugement et l'inférence, représentent les trois étapes du processus de la connaissance. Dans ce processus, la formation et la compréhension du concept sont la première étape pour accéder au jugement et à l'inférence. Elle est aussi une étape cruciale, qui nécessite de donner une définition claire sur le sens et l'usage du concept, de tenir compte de son contenu et de ses sources, et de développer un jugement et une inférence à l'aide du concept. L'interprétation du sens d'un concept est toujours la première étape afin d'étudier l'inférence et la démonstration. Elle constitue les prémisses d'une inférence. Nous pourrons avoir un bon jugement et développer une inférence valable seulement si nous pouvons comprendre correctement le concept et en user proprement. Prenons le terme « homme » pour exemple. Il a différentes connotations et dénotations. Nous aurons différents jugements et différentes inférences si nous l'utilisons dans différents contextes. Si nous employons ce terme d'une façon abstraite, sans prendre en compte son contexte et son usage, un résultat très différent se produira. De ce sens, pour n'importe quel concept, il faut d'abord expliquer précisément le jugement ou la phrase avec laquelle ce concept apparaît avant de l'utiliser, car nous ne pouvons comprendre le vrai sens du concept que dans ces jugements ou phrases. Il est donc impossible de comprendre le vrai sens d'un concept si nous l'employons de manière isolée. Cela représente la base de l'entraînement de la pensée logique, mais est susceptible de beaucoup d'erreurs. C'est une telle capacité d'inférence que la formation en philosophie vise à développer.

L'enseignement de la philosophie développe ce genre de capacité principalement par le biais de la production écrite. Nous pouvons déterminer si la capacité de réflexion logique d'une personne est bien construite en lisant la dissertation qu'il rédige. La dissertation est le contrôle général sur l'apprentissage de la philosophie, y compris la collection, le classement et la reformulation des documents, mais aussi la sélection et l'analyse des idées importantes, surtout quand il s'agit de l'argumentation de ses propres idées et de l'emploi des documents importants. Tout cela doit être exprimé en texte, assisté par l'expression orale et la discussion. Donc la formation en philosophie doit comprendre ces éléments importants : la lecture de documents, l'explication de difficultés, la discussion de questions, la démonstration d'idées, la rédaction d'articles et la révision de textes. Parce que la formation d'une idée ne peut pas se passer de la lecture

de documents, et l'expression d'une idée exige une stricte démonstration logique, la capacité à lire des documents et d'exprimer des idées nécessitent beaucoup d'entraînement. En fait, les capacités ne sont pas réservées exclusivement aux étudiants dont la spécialité est la philosophie. Au contraire, elles sont obligatoires pour tous les étudiants qui ont reçu leurs éducations supérieures. Cependant, l'éducation spécialisée de la philosophie développe ces capacités plutôt comme des compétences professionnelles. La philosophie peut être comme la musique, un loisir commun à l'être humain, mais c'est la mission des écoles de musique de former des étudiants spécialisés pour l'interprétation et la composition de musique. En effet, la formation en philosophie est l'outil spécifique pour améliorer la capacité d'inférence logique et la capacité de réflexion abstraite de tout l'être humain.

Il est important de souligner que le but de l'éducation spécialisée en philosophie n'est pas de former ni philosophe, ni penseur. Au contraire, il cherche à former des talents spécifiques pour pratiquer l'enseignement professionnel de la philosophie et faire des recherches dans ce domaine, qui possèdent les compétences susmentionnées. Au sens strict, les philosophes et les penseurs ne sont jamais formés dans les écoles. Ils sont des créatures de l'époque où ils vivent, qui surgissent dans le processus de développement social. Il n'est pas possible, ni nécessaire, de former des philosophes ou des penseurs dans l'université. Ce que l'enseignement spécialisé de la philosophie peut faire n'est que d'améliorer la capacité de réflexion et la capacité de rédaction des étudiants, en mettant l'accent sur la lecture de documents et l'apprentissage de connaissances, afin de leur faire maîtriser les résultats de la civilisation humaine. En ce sens, les étudiants qui suivent une formation en philosophie ne doivent pas prendre la célébrité comme l'objectif de leurs études. En revanche, l'enjeu est de pouvoir se débarrasser de situations complexes et variables dans le travail ou dans la vie, à l'aide de l'analyse logique et de la pensée théorique. Donc l'apprentissage de la philosophie est aussi bien un entraînement de la capacité de réflexion qu'une façon de former des talents professionnels qui peuvent mieux répondre aux besoins du développement de la société.

## *Conclusion*

Actuellement, la Chine est en train de se moderniser, pendant que les pays développés sont déjà entrés dans l'ère post-industrielle, soit l'ère de l'information. C'est la raison pour laquelle nous faisons beaucoup d'efforts pour développer l'économie du savoir. À l'époque de l'économie du savoir, la science, la technologie et l'information sont les premières forces productives. En comparaison, la philosophie semble dérisoire. En réalité, contrairement à ce que croient de nombreuses personnes, la philosophie joue un rôle de plus en plus important dans la société. Face aux flux d'information dans la société moderne, nous ne pouvons faire appel au mode de réflexion philosophique, bref mais synthétique, pour s'en abriter. Par ailleurs, le monde actuel connaît une transition progressive de « l'économie du savoir » à « l'économie intellectuelle ». La philosophie, comme une discipline qui « aime les connaissances », sera de plus en plus importante à l'avenir. Il est possible que la philosophie revienne à la mode quand l'état, la société et le public y accordent assez d'importance. Dans le monde entier, la demande d'éducation de philosophie va constamment augmenter. La qualité de l'éducation spécialisée en philosophie et de l'éducation générale en philosophie doit être améliorée à travers des réformes innovantes, afin de satisfaire le besoin du peuple et de la société en connaissances philosophiques. Ainsi, le gouvernement chinois accorde beaucoup d'importance à l'éducation des sciences humaines, surtout à celle de la philosophie. Soit dans l'éducation générale de la philosophie, soit dans l'éducation spécialisée de celle-ci, l'État a beaucoup investi et a apporté des soutiens importants.

# A lição de Kwaku Ananse: a perspectiva griot sobre ensinar filosofia

Renato Nogueira<sup>263</sup>

## **Resumo**

O objetivo do artigo é apresentar perspectiva griot a respeito do ensino de filosofia. A partir da história de Kwaku Ananse, vamos desenhar princípios griots que envolvem a xenofilia, o encontro com narrativas estrangeiras como condição necessária para ensinar e aprender filosofia.

## **Palavras-chave**

Ananse; Griot; Ensino de Filosofia; Xenofilia.

## **Abstract**

The aim of this paper is to present a griot perspective on the Philosophy Teaching. From the history of Kwaku Ananse, let's draw griot principles that involve xenophilia, the encounter with foreign narratives as a necessary condition for teaching and learning philosophy.

## **Key-words**

Ananse; Griot; Philosophy's Teaching; Xenophilia.

---

<sup>263</sup> Renato Nogueira é doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, do Programa de Pós-Graduação em Filosofia e do Departamento de Educação e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6609-9360>  
E-mail: renatonogueira@ymail.com

## *Nosso ponto de partida*

Antes de iniciar é preciso registrar um ponto de partida. Na grande área de Humanidades e nas Ciências da Natureza o tema da essência humana foi alvo de muitas conjecturas. Aristóteles tornou célebre a tese acerca da natureza da espécie humana como racional.<sup>264</sup> Muitos séculos mais tarde, os estudos filosóficos e sócio-históricos trazem à luz o trabalho como característica ontológica do ser humano. Ou seja, o que diferenciaria a espécie humana dos outros bichos é a nossa capacidade de transformar a natureza, o trabalho.<sup>265</sup> As reflexões baseadas nos estudos de Charles Darwin, tais como a psicologia evolucionista que definem seres humanos como animais que se adaptam ao meio em que vivem usando qualidades herdadas de um ambiente em que a caça e a colheita eram as formas de sobrevivência.<sup>266</sup> Não vamos fazer uma revisão histórica dos estudos de ontologia humana. Nós vamos apostar numa perspectiva bastante tradicional na África do oeste que está ligada às histórias. Eis, nosso ponto de partida: narrar é a atividade radical do ser humano. O que constitui a humanidade, o que a inaugura, estrutura e a organiza no mundo são as narrativas. Por narrar entendemos usar palavras, símbolos, sinais, coisas em geral para expressar ideias, sentimentos e desejos sobre a vida e o mundo. Esse encaminhamento está nas escolas de filosofia da África ocidental: narração de vida, contar histórias.<sup>267</sup> Daí, o que o ser humano tem de “especial” é, tão somente a capacidade, o gosto e o empenho para contar histórias sustentamos que o ser humano se define por essa arte e todo o resto: linguagem, trabalho, razão, consciência da morte, entre outros elementos, dispõem-se durante e através da narrativa – leia-se contar uma história por algum meio.

No romance premiado *Biografia do Língua*, o músico e autor cabo-verdiano Mario Lucio Sousa narra o último desejo de um prisioneiro, contar uma história. Sousa foi o primeiro não-português a receber o Prêmio Literário Mario Torga. A aventura de Língua,

---

<sup>264</sup> Aristóteles. *Metafísica*. Edição de Giovanni Reale. Tradução de Marcelo Perine. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

<sup>265</sup> Karl Marx. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução Jesus Raniere. São Paulo: Boitempo, 2009.

<sup>266</sup> Robert Wright. *O animal moral. Por que somos como somos: a nova ciência da psicologia evolucionista*. Tradução Lia Wyler. Rio de Janeiro: Elsevier, 1996.

<sup>267</sup> Amadou Hampaté Bâ. “A Tradição Viva”. In. KI-ZERBO, J. (Org.). *História Geral da África I: metodologia e pré-história da África*. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010; HALE, Thomas A. *Griots and Griotes: Masters of words and music*. Bloomington: Indiana University Press, 2007.

o protagonista da obra, é um mergulho filosófico muito próximo do percurso feito em *Mil e uma noites*. Na jornada do escravizado Língua aprendemos que a “história é uma espécie de ancestral matéria fundadora desse lugar. A arte de ouvir é a nossa identidade primária. O outro é a nossa costela adamantina”.<sup>268</sup> Tanto Língua quanto Sherazade, protagonista das *Mil e uma noites*, estão diante de condenações das quais escapam porque contam mil e uma histórias. Deste modo, contar uma história é a maneira de fazer com que a vida adote algum sentido. Uma história é uma fricção no mundo, uma relação de contato que estabelecemos conosco e com os outros. Por essa razão, o que aqui chamamos de narrativa, arte de contar histórias, o nosso axioma filosófico: a narração da vida é a característica primeira de constituição da humanidade. O ser humano surgiu quando contou a primeira história, antes não éramos humanos.

O pensador senegalês Cheik Anta Diop situa bem as diferenças entre os berços civilizatórios africano e europeu. A xenofilia radicalizada no trajeto filosófico é uma componente estruturante do mundo africano. Dentre as características do berço civilizatório africano (berço meridional) estão: matrifocalidade e xenofilia.<sup>269</sup> O que difere do berço setentrional, no qual o poder político é predominantemente masculino. De acordo com Diop, na África a matrifocalidade era um padrão comum, viabilizando um equilíbrio da gestão do poder social entre homens e mulheres, à medida que o poder não era exclusivamente um registro masculino. “Nas sociedades meridianas tudo aquilo que concerne à mãe é sagrado; a sua autoridade é, por assim dizer, ilimitada. Esta pode escolher uma cônjuge para seu filho sem consultar antecipadamente o interessado”.<sup>270</sup> Em paralelo, a xenofilia (nossa alvo de análise) é desenvolvida tanto por Diop como por Bâ. Diop faz uma conjectura a respeito da unidade cultural do continente – assunto que aqui não será alvo de escrutínio. Bâ, tal como e outras pensadoras e pensadores da África ocidental destacam a xenofilia como uma característica peculiar de algumas atividades. Toda família de artesãs e artesãos precisa ser xenófila, isto é, estar receptiva para o que vem de fora, para conhecer além de suas fronteiras. Na África do oeste<sup>271</sup>, existem cinco

<sup>268</sup> Mario Lucio Sousa. *A biografia do Língua*. Coimbra: D. Quixote, 2014, p. 89.

<sup>269</sup> Cheikh Anta Diop. *A unidade cultural da África negra*. Tradução: Silvia Cunha Neto. Luanda: Edições Mulembra, 2014, p. 20.

<sup>270</sup> *Ibid.*, p. 35.

<sup>271</sup> Amadou Hampaté Bâ. “A Tradição Viva”. In. J. Ki-Zerbo (Org.). *História Geral da África I: metodologia e pré-história da África*. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010; Isaac Bernat. *Encontros com o Griot Sotigui Konyaté*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

classes que trabalham com o que podemos definir como artesanato. Essas cinco categorias de pessoas são chamadas de *namakala* na língua maninca; em bambara de *nyamakala*. Essa classe de artesãs e artesões existe em todo contexto da África do Oeste. As classes de artesãs e artesões são: 1<sup>a</sup>) Famílias que trabalham com/o ferro; 2<sup>a</sup>) Famílias que trabalham com/o tecido; 3<sup>a</sup>) Famílias que trabalham com/a madeira; 4<sup>a</sup>) Famílias que trabalham com/o couro; 5<sup>a</sup>) Famílias que trabalham com/a palavra. Neste último caso, encontram-se as pessoas que vivem sob o regime griot – território da atividade filosófica. Em outras palavras, a condição griot reúne uma série de atividades e funções, dentre elas: a filosofia.

No contexto griot, a filosofia não deixa de ser uma narrativa. Todas as histórias contadas por quem faz filosofia repetem a experiência da primeira filósofa, Kwaku Ananse. Assunto que voltaremos adiante, depois de uma breve descrição e análises do fenômeno da condição griot. A partir de uma interpretação afroperspectivista das considerações de Sotigui Kouyaté<sup>272</sup>, Toumani Kouyaté<sup>273</sup> e Thomas Hale<sup>274</sup>, os Kouyaté afirmam que o termo “griot” é a soma de djelis e guerouas. Toumani Kouyaté descreve que djelis são originalmente pessoas das famílias que trabalhavam junto com reis e nobres tais como os djelis dos reis Salomão e de Soundiata Keita<sup>275</sup>. Djelis tinham funções de aconselhamento real, diplomacia, ensino, artes em geral e trabalhavam com integrantes das famílias guerouas, estas realizavam funções parecidas para o restante da população. Para Toumani Kouyaté, os primeiros europeus em contato com o mundo da África ocidental não sabiam diferenciar djelis e guerouas. Toumani Kouyaté, assim como o seu pai Sotigui Kouyaté<sup>276</sup>, afirma que a expressão “griot” surgiu para designar um gueroua e foi dita pelo missionário francês Alexis de Saint-Lô que viveu nas regiões do atual Senegal e da Guiné de 1633 a 1639. Conforme Toumani Kouyaté<sup>277</sup>, Saint-Lô aproximou a atividade gueroua da função do “criado” e daí, registrou a palavra “griot” por não saber escrever “gueroua”. Então, pela primeira vez em 1637 no texto *Relation du*

---

<sup>272</sup> Sotigui Kouyaté. *Entrevista concedida ao Encontro de Palhaços Anjos do Picadeiro 5*. Rio de Janeiro: 2006.

<sup>273</sup> Toumani Kouyaté. *Djélyia - a arte prática da transmissão na tradição oral mandingue*. Paço Do Baobá, 2013, 19 e 20 de outubro 2013.

<sup>274</sup> Thomas A. Hale. *Griots and Griotes: Masters of words and music*. Bloomington: Indiana University Press, 2007

<sup>275</sup> Alexandre Handfest (Direção). *SotiguiKouyaté: um Griot no Brasil*(Brasil, 2014, 57 Minutos ).

<sup>276</sup> Sotigui Kouyaté. 2006, *op. cit.*

<sup>277</sup> Programa Arte do Artista “Homenagem ao griot Sotigui Kouyaté” – entrevista com Toumani Kouyaté, 06 de Maio de 2016.

*Voyage du Cap-Verd*, apareceu a palavra “griot”. Thomas Haleparte do registro feito por Saint-Lô; mas, ressalta a existência da palavra “guiriot” antes de griot. Daí, as hipóteses se multiplicam: “guiriot muda para griot, mas talvez isso seja o resultado de um erro tipográfico gerado quando o manuscrito foi editado e publicado em 1913”<sup>278</sup>. Uma versão é de que a palavra “guineo” vem de uma língua falada no Reino de Gana como Edo ou Uagadu. O uso era amplo e “é bem possível que, com a mudança de [n] para [r] guineo, tenha sido a origem do que mais tarde se tornou no guiriote espanhol e no guiriot francês”, ou ainda, a “raiz berbere para *guineo* (*agenao*, perto de *iggi* e *iggin*) apóia a hipótese de que o griot é de origem africana, não europeia”<sup>279</sup>. As considerações de SotiguiKouyaté<sup>280</sup> apontam para possibilidade é de que *djelis* e *guerouas* foram reunidos pela expressão *griot*. Vale dizer que apesar do termo *guiriot* ser originalmente neutro como *guineo*, encontramos *griot* e *griotte*, sendo esta do gênero feminino. É importante ressaltar que mesmo sem um consenso em torno da origem exata da palavra, não restam duvidas a respeito de que no contexto *griot* estão atividades filosóficas.

Nós vamos usar griot para designar um conjunto de atividades da África do oeste realizada entre povos como: Bambara, Soninqué, Mandinga, Dogon, Dagara, Fula, Senufo, Peul, dentre outros. Os quais estão situados nos seguintes países: Mauritânia, Mali, Níger, Senegal, Gâmbia, Guiné-Bissau, Guiné, Serra Leoa, Libéria, Burkina Fasso, Costa do Marfim, Gana, Togo, Benin, Nigéria, São Tomé e Príncipe.

Hampaté Bâ, filósofo fula, de nascido no Mali, fala da arte de narrar, contar história e da tradição oral como atividade filosófica, “ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação”<sup>281</sup>. Na língua bambara, a palavra “diele” é o termo que remete à atividade de griot e quer dizer literalmente “sangue”. O sentido da palavra diz respeito à comparação entre o sangue e as palavras. No contexto da África ocidental, no idioma fulfude, o uso das palavras, a ““fala’ (*baala*) deriva da raiz verbal *hal*, cuja ideia é ‘dar força’ e, por extensão, ‘materializar”<sup>282</sup>. As palavras em movimento, a ação de contar histórias: promover uma narrativa é o que dá sentido às coisas. A aproximação do termo “sangue” do conceito de

<sup>278</sup> Thomas A. Hale, 2007, *op. cit.* p. 256.

<sup>279</sup> *Ibidem*.

<sup>280</sup> Sotigui Kouyaté, 2006, *op. cit.*

<sup>281</sup> Amadou Hampaté Bâ, 2010, *op. cit.*, p. 169.

<sup>282</sup> *Ibid.*, p. 172.

narrativa – palavras em jornada – se dá porque um corpo humano só se mantém vivo enquanto o sangue corre. Uma sociedade só se mantém porque as histórias circulam por ela. Um mundo sem narrativa deixa de existir. Nossa ponto de partida é simples, a vida é um fenômeno narrativo. O que define os seres humanos não é a razão, tampouco o trabalho; mas, a nossa capacidade de contar histórias. Na África do oeste existe uma longa tradição de maneiras de narrar. Estudos contemporâneos sobre as atividades de griots e griottes estabelecem 10 maneiras básicas de manusear as palavras. Uma delas se chama filosofia. A sistematização feita por Thomas Hale apresenta 10 atividades de griots e griottes<sup>283</sup>:

1. Filosofia
2. História/Genealogia
3. Contação de histórias
4. Psicologia/Medicina
5. Fala pública/Palestra
6. Diplomacia/Mediação de conflitos
7. Intérprete de língua estrangeira
8. Música/Composição/Canto
9. Ensino
10. Notícias/Reportagem

Adwoa Badoe e Baba Wagué Diakité fizeram um belo trabalho com 10 contos, a narrativa instigante da autora Badoe casa com as belas ilustrações de Diakité, reunindo as seguintes histórias<sup>284</sup>: 1) “Ananse vira dono das histórias”; 2) “Ananse, o convidado sem memória”; 3) “Confidências de esteira”; 4) “Por que o focinho do porco é curto”; 5) “Por que Ananse vive no teto”; 6) “Ananse e o pote dos banquetes”; 7) “Ananse, o juiz imparcial”; 8) “Ananse e o pote da sabedoria”; 9) “Ananse e o casaco musical”; 10) “Ananse e os pássaros”. A oitava história do livro retrata a primeira atividade descrita por Hale. Em “Ananse e o pote da sabedoria” a atividade filosófica fica bem caracterizada. Vamos à história.

---

<sup>283</sup> Thomas A. Hale, 2007, *op. cit.*, p. 7.

<sup>284</sup> Vale dizer que aqui a ordem de atividades não está articulada à ordem das histórias.

Era uma vez uma aranha chamada Ananse. Ela era astuta e tinha orgulho em ter conhecimento sobre as coisas, considerava-se sábia. E adorava ouvir elogios sobre sua sabedoria. Certa vez, Nyame, Deus todo poderoso chamou Ananse para subir até o céu para uma conversa. A aranha subiu calmamente o firmamento e lá chegando perguntava e, ao mesmo tempo, respondia:

- quem é o animal mais sábio do mundo? Sou eu!

Deus estava intrigado com a arrogância de Ananse e lançou um desafio: recolher toda a sabedoria do mundo. Então, seria o ser mais sábio de todos os tempos. Ananse andou por todo mundo e recolheu toda sabedoria num enorme pote. Naquele tempo, a sabedoria estava em quatro cantos do mundo. Ela foi até cada um deles no sul, no norte, no leste e no oeste. De volta ao ponto de partida, ela tinha em mãos o pote mais precioso da sua vida. Ela tinha reunido toda a sabedoria do mundo. No caminho para levar o pote para o céu e ser conclamada por Deus, Ananse tinha firme em sua mente que o feito era dela somente. Ela não dividiria aquela glória com ninguém. Afinal, seria o título de criatura mais sábia do mundo. O orgulho que sentia só em imaginar ser consagrada como a mais sábia do mundo a deixava eufórica e radiante. Antes de começar o percurso para subir até o céu, muita gente se ofereceu para ajudar Ananse. A aranha disse para todos os animais que a tarefa era secreta e exigia astúcia e inteligência especiais; recusando apoio ela seguiu. Ananse usando sua esperteza amarrou o pote nas costas e foi subindo pela maior árvore do mundo, chamada de Tempo. Ela seguiu passo por passo com muito cuidado, ao chegar bem próxima do céu, Ananse abriu um largo sorriso e ergueu os braços em comemoração, a alegria durou pouco. Ela subia pela árvore, mas a movimentação dos oito braços desatou o amarrado que prendia o pote nas suas costas, ele tombou e se espatifou. Ananse caiu em seguida. Ela chorou e percebeu que se quisesse recolher toda sabedoria do mundo, dali em diante nem uma vida inteira daria conta. Ananse caiu em prantos só de imaginar. Nyame, Deus todo poderoso, soprou em seu ouvido: dei-lhe oito braços, se fosse sábia não teria acenado ou comemorado com todos.

O que esta história nos diz sobre a atividade filosófica? A conquista da sabedoria plena não foi viável para o ser mais perspicaz do mundo. A aranha Ananse se aproxima da sabedoria plena de todo o mundo; mas, é incapaz de possuí-la completamente. Essa narrativa está a nos dizer que o fazer filosófico é um exercício de busca por toda sabedoria

do mundo; o que não se conclui porque escapa por conta do orgulho que vem junto da impressão de que toda a sabedoria foi conquistada. O que caracteriza Ananse como filósofa é o seu esforço por buscar, mesmo que não consiga possuir todo o saber. Qual é a lição de Kwaku Ananse? A filosofia é um esforço que sempre deixa escapar a sabedoria, tê-la toda reunida de uma só vez num só lugar é impossível. A sabedoria do mundo não se permite aprisionar nesse pote. A pretensão de Ananse não se conclui. A filosofia é uma das atividades do repertório griot, sua especificidade é a compreensão de que não podemos saber tudo. Filosofia é o reconhecimento de que não podemos saber tudo. Mas, não se trata de ter todo saber do mundo e sim de percorrer o caminho na sua busca. Ananse se torna caminhante. Kwaku Ananse é a primeira filósofa, uma aranha que inspira todas pessoas que fazem filosofia a repetir uma experiência inescapável, reconhecer que não podem deter toda sabedoria do mundo; mas, não podem deixar de buscá-la.

#### *A xenofilia e os três órgãos*

Em linhas gerais, estamos de acordo com a existência de três hipóteses para o surgimento da filosofia. Um assunto que não desenvolveremos longamente aqui. Nós podemos falar em: 1<sup>a</sup>) Pluriversalidade da filosofia; 2<sup>a</sup>) Nascimento africano da filosofia; 3<sup>a</sup>) Nascimento ocidental da filosofia. Aqui não vamos nos concentrar no debate que classifica esta última hipótese como uma injustiça cognitiva em que os aspectos aparentemente estritamente filosóficos constituem mais fortemente uma justificativa política para o racismo epistêmico<sup>285</sup>. Mas, vale destacar que a hipótese de que os primeiros textos de filosofia são africanos vem junto com uma atmosfera que situa o fazer filosófico como um exercício intelectual que emerge em contextos xenófilos.

É importante registrar que no contexto da África do oeste antiga, a oposição entre filosofia e mito não estava em curso. Na história da filosofia ocidental um dos poucos consensos parece girar em torno de uma tensão. A filosofia teria nascido se opondo à violência do pensamento mítico-religioso. A narrativa mais corrente dos manuais de filosofia diz quase sempre, a filosofia surge separando-se do mito. Por outro lado, alguns

---

<sup>285</sup> Renato Nogueira. *O ensino de filosofia e a Lei 10.639*. Rio de Janeiro: Pallas/ Biblioteca Nacional, 2014.

historiadores da filosofia mesmo na Europa corroboram a hipótese africana. Robert Bernasconi diz com veemência que a filosofia tornou-se laica apenas na modernidade, o historiador da filosofia afirma que o problema passa por alguns pontos: 1) Opinião exacerbada em favor dos gregos na composição das bases da cultura ocidental. 2) A transformação da produção filosófica não-europeia em pensamento exclusivamente religioso. 3) A ideia de um cânone europeu/ocidental de Filosofia que deve silenciar os outros<sup>286</sup>.

No contexto das escolas filosóficas do oeste, uma das características próprias da arte de filosofar está na xenofilia. O gosto pela visitação em seus dois aspectos, tanto visitar como receber visitas. Para Toumani Kouyaté, uma atitude comum entre griots e griottes é a boa recepção das pessoas estrangeiras, porque com elas se aprendem horizontes novos, visões de mundo e a disponibilidade para aprender com os percursos novos. Para Cheikh Anta Diop, podemos falar em aspectos comuns dentro as culturas africanas, assim como existem elementos semelhantes e também estruturantes nos mundos: europeu e asiático. Diop reconhece as diferenças; mas, por razões multifatorias existem pontos em comum que não podem ser desconsiderados. No caso do berço meridional que caracteriza especificamente o continente africano existe: “família matriarcal, a criação do estado territorial, (...), a emancipação da mulher na vida doméstica, a xenofilia, o cosmopolitismo”<sup>287</sup>. A filosofia da história de Diop analisa por meio de metodologias diversas o que ele denomina de berços civilizatórios. Diop analisa dois berços básicos e publica estudos acerca da Etiópia, Egito e Líbia – berço meridional. Por outro lado, apresenta análises sobre Creta, Grécia e Roma, dentre outras regiões próximas, para caracterizar o berço nórdico<sup>288</sup>. Um dos pontos centrais destacados na caracterização do berço meridional é a xenofilia, o seu lado, cosmopolitismo e a família matrifocal.

Além do contexto mais geral, proclamado por Diop, aqui vamos nos ater aos aspectos da xenofilia e do cosmopolitismo como práticas exigidas para griots e griottes e, especialmente, para as pessoas que se dedicam à atividade filosófica. A partir dos

---

<sup>286</sup> Robert Bernasconi. “Etnicidade, cultura e filosofia”. In: Nicholas Bunnin e E. P. Tsui-James (org.) *Compendio de Filosofia*. Trad. Luiz Paulo Rouanet. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007. p.611-625.

<sup>287</sup> Cheikh Anta Diop. *A unidade cultural da África negra*. Tradução: Silvia Cunha Neto. Luanda: Edições Mulembra, 2014, p. 177.

<sup>288</sup> *Ibidem*.

estudos diopianos<sup>289</sup>, a xenofilia equivale a um conjunto de práticas: hospitalidade, gosto pela interlocução com o estrangeiro, desejo de conhecer costumes estrangeiros (línguas, tecnologias, etc.). Aqui o cosmopolitismo indica um entendimento da humanidade em escala planetária. O ator brasileiro Isaac Bernat conviveu por uma década com o griot/ator Sotigui Kouyaté e afirma o caráter sagrado de todas as pessoas estrangeiras. O griot/ator Toumani Kouyaté ressalta o cosmopolitismo como uma postura necessária, ainda que não seja suficiente para garantir a condição griot. O cosmopolitismo é uma narrativa política que enfatiza que não podemos ignorar que as fronteiras são sempre borradadas e abertas para ultrapassagens e se constituem mais como territórios para pontes do que para muralhas. Essas fronteiras são mantidas com dispêndio de muita força e suas dissoluções podem favorecer troca de conhecimentos e ampliação de repertórios para problemas humanos comuns em todas as regiões. É engano interpretar a xenofilia e o cosmopolitismo como “dispositivos românticos” que salvariam a humanidade. Cheikh Anta Diop reconhece o conflito como inerente às relações humanas, a xenofilia e o cosmopolitismo podem ser interpelados como narrativas para manutenção do equilíbrio. Uma guerra de todos contra todos destruiria o mundo. Os olhos, os ouvidos, o paladar, o olfato e o tato de uma *griotte* e de um *griot* precisam estar abertos para o que vem de fora. O que é importante para a jornada *griot*? Bâ ressalta a necessidade de viajar para garantir uma vida filosófica. A jornada *griot* é um percurso de aprendizagem contínua, viajar é a maneira de estudar a realidade. Por isso, a xenofilia é muito importante. Em algumas versões da história de Ananse com o pote da sabedoria, ela encontra vários seres nos quatro cantos do mundo. O “*griot* é aquele que busca no estrangeiro saber aquilo que desconhece para então estabelecer um contato onde possa haver efetivamente uma troca”<sup>290</sup>.

A xenofilia e o cosmopolitismo são comportamentos filosóficos. No exercício da filosofia não podemos dispensar esses modos de se relacionar com o mundo. A filosofia, aqui entendida como uma narrativa, precisa colocar em destaque o sentimento de que as fronteiras precisam ser rasuradas e de que a escuta das narrativas estrangeiras é um fator de enriquecimento da sua visão de mundo. O nutriente fundamental está justamente em

---

<sup>289</sup> *Ibidem*.

<sup>290</sup> Isaac Bernat, 2013, *op. cit.*, p. 77.

perspectivas de mundos diferentes, conhecer narrativas estrangeiras e reafirmar que para um “griot não existe uma única possibilidade de se encontrar uma verdade, uma estética”<sup>291</sup>. Os caminhos são diversos e muitos desses podem ser cuidadosamente explorados, ainda que nem todos levem para algum conhecimento.

De volta ao enunciado, a filosofia é uma narrativa. Se, filosofar não passa do ato comum de contar uma história. O que ela tem de singular que a diferencia de outras formas de narrar? Pois bem, um argumento relevante está nas considerações filosóficas de Hampaté Bâ, o filósofo malinense afirma o seguinte: “Quando *Maa Ngala* fala, pode-se ver, ouvir, cheirar e saborear a sua fala”<sup>292</sup>. Bâ está a nos dizer que *Maa Ngala*, potência constitutiva de toda realidade (verbo/palavra), como um tipo de fala primeira, narrativa original constitutiva da humanidade, um tipo de condição ontológica da existência do ser humano. Pois bem, dizer que *Maa Ngala* é nome do verbo divino, ou ainda, que a causa de tudo está na ideia de no princípio foi o verbo é o mesmo que dizer: tudo começa quando contamos uma história. Sem uma trama, ou, um roteiro encenado por palavras nada existe.

A partir da ideia de que a jornada das palavras é o que existe de mais essencial no humano, consideramos importante registrar que a maneira de ler as narrativas é por meio de visões, audições, tatos, sabores e odores de mundo. A pensadora nigeriana Oyeronke Oyewumi contribui com esse debate, postulando que as narrativas acadêmicas, teorias, têm sido mais frequentemente identificadas com visões de mundo.

O termo “visão de mundo” que se usa no ocidente para sintetizar a lógica cultural de uma sociedade, expressa adequadamente a prerrogativa ocidental da dimensão visual. Mas, teríamos um resultado eurocêntrico se utilizássemos essa expressão para nos referirmos a culturas que provavelmente dão prioridade para outros sentidos. A qualificação ‘sentido de mundo’ é uma alternativa de maior abertura para descobrir a concepção do mundo de diferentes grupos culturais.<sup>293</sup>

A filosofia é uma forma de narrar que se ocupa de perfazer o seu caminho sem certeza de que poderá chegar a algum termo. A filosofia radicaliza as recomendações de

---

<sup>291</sup> *Ibidem*.

<sup>292</sup> Amadou Hampaté Bâ, 2010, *op. cit.*, p.214

<sup>293</sup> Oyeronké Oyewumi. *La Invención de las Mujeres. Una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género*. Colombia. Editorial en la frontera, 2017, p. 39

que é preciso reconhecer no estrangeiro a ampliação dos modos de entrevistar o mundo. Se narrar pressupõe uma entrevista da vida e do mundo, a filosofia só pode fazer colocando em contato todos os sentidos e pareando suas diversas modalidades. Adiante vamos destacar a xenofilia como a possibilidade de enriquecer os sentidos, fazendo do escutar, do ver, do cheirar, do tocar e do saborear mais potentes. Tal como podemos conjecturar partindo das formulações de Oyewumi<sup>294</sup>, a narração da vida pode vir por meio de um sentido separadamente ou de dois ou mais articulados. Bâ expõe que a “fala”, isto é, a narrativa pode ser por meio de escuta de: cosmoaudição; cosmovisão, cosmopaladar, cosmo-olfato, cosmo-odor. O ato de contar uma história é a maneira fundamental de nos relacionarmos com o mundo. O que se dá por meio de um sentido preferencialmente ou da associação de dois ou mais. Os descritores de cada sentido de mundo são diversos e variados. Por exemplo, cosmopaladar inclui os marcadores gustativos da língua como órgão-ferramenta: o doce, o amargo, o ácido, o salgado e o umami (associação de sabores). Em todos os casos, a xenofilia é a possibilidade de ampliação da visão, da audição, do olfato, do paladar e do odor. A ausência de um repertório variado de cosmosentidos dificulta a consciência de que a sabedoria está partida em muitos pedaços pelo mundo. De volta a Kwaku Ananse. Na história da aranha foi preciso andar pelos quatro cantos do mundo e depois ver que tudo que estava reunido num só pote espalhou-se indefinidamente. Ananse percorreu vários lugares do mundo e reuniu toda sabedoria; mas, não foi possível guardá-la. Não existe um só lugar em que o saber do mundo fique reunido. Por isso, existe a necessidade de um tipo de xenofilia filosófica.

O que é a xenofilia filosófica? O pensador senegalês Cheik Anta Diop situou a xenofilia como uma das características mais presentes nos sistemas culturais africanos. A xenofilia estabelece uma relação propriamente crítica com a narrativa, ao invés de ensejar as disputas de narrativas; ela as multiplica. A afirmação que a xenofilia como um “comportamento-padrão” nas escolas de filosofia da África do oeste é o primeiro passo para compreensão de que o caráter da “xenofilia filosófica” está num interesse hospitalero de conhecer o mundo sob, sobre, com e através de outros sentidos. Daí, o

---

<sup>294</sup> *Ibidem*.

exercício da filosofia é menos uma disputa pela verdade do que uma sobreposição crítica. A xenofilia filosófica é o reconhecimento que a sabedoria está realmente em várias partes do mundo. Trata-se mais de assumir o dissenso como inerente ao pensamento do que uma busca obsessiva pelo consenso. O espírito xenófilo filosófico permite a diversificação de jornadas de palavras, os argumentos não precisam mais ser repetidos. O sangue que circula oxigena regiões que não imaginávamos e traz nutrientes novos para um corpo cansado, fatigado e que já estava farto de alimentar-se das mesmas coisas. A xenofilia é uma maneira de se relacionar com o mundo que permite abraçar o que vem de fora sem receio de que o aumento de repertório cale a voz nativa. Uma voz é sempre múltipla.

De modo panorâmico, um dos maiores desafios contemporâneos parece estar em assumirmos a divergência, o dissenso e, em certa medida, a xenofilia como potências que podem acrescentar. Não é raro que a divergência seja tratada com graus variados de deboches. Os debates públicos parecem ser cada vez mais discursos feitos para plateias convertidas. A escuta tem sido um exercício difícil. Diante desses desafios, como podemos posicionar o ensino de filosofia? Não seria o caso de fazermos uma experimentação xenófila?

Em *Tradição viva*, Hampaté Bâ fala dos três órgãos e da postura de quem pesquisa. Nós consideramos que, no caso de quem faz filosofia, esses órgãos e a maneira de se posicionar diante do mundo precisam ser radicalizadas.

(...) o pesquisador deverá se armar de muita paciência, lembrando que deve ter o ‘coração de uma pomba’ para nunca se zangar nem se inflamar, mesmo se lhe disserem coisas desagradáveis. Se alguém se recusa a responder a sua pergunta, inútil insistir; vale mais instalar-se em outro ramo. Uma disputa aqui terá repercussões em outra parte, enquanto uma saída discreta fará com que seja lembrado e, muitas vezes, chamado de volta. ‘A pele de um crocodilo’, para conseguir se deitar em qualquer lugar, sobre qualquer coisa, sem fazer cerimônias. Por último ‘o estômago de uma avestruz’, para conseguir comer de tudo sem adoecer ou enjoar-se.<sup>295</sup>

Os três órgãos do filosofar são: o coração da pomba; a pele do crocodilo e o estômago da avestruz. Os quais precisam estar acompanhados da postura de “renunciar

---

<sup>295</sup> Amadou Hampaté Bâ, 2010, *op. cit.*

ao hábito de julgar tudo segundo critérios pessoais. Para descobrir um novo mundo, é preciso saber esquecer seu próprio mundo”<sup>296</sup>. Pois bem, o que chamamos de xenofilia filosófica é a atitude de não carregar consigo o seu próprio mundo como se fosse um obstáculo, impedindo a habitação de outros. Com a ressalva que habitar outros mundos só tem valor filosófico se for com um coração que não se inflama; mas, como uma pomba bombeia o sangue necessário para o corpo, sem modicidade e sem exagero. A pele do crocodilo quer dizer que a tenacidade torna a pessoa capaz de continuar uma caminhada mesma diante de farpas ferozes. O estômago de avestruz é a capacidade de alimentar-se de cardápios variados que não existem no seu mundo. O objetivo não é deixar de habitar o seu mundo; mas, conectá-lo com intuito de ampliar as suas formas de habitação. Uma filósofa é uma pessoa que nunca se mantém num único mundo.

#### *Ensino de filosofia e Cultura Afro-Brasileira e Africana*

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Art. 26-A) pode subsidiar várias iniciativas dentro das instituições de ensino quando aponta que: “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Outro elemento muito importante é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, formalmente, tem o papel de cumprir o Plano Nacional de Educação (PNE), uma das metas mais relevantes para sistematizar o currículo em âmbito nacional. Vale a pena apreciar mais detidamente a LDB, um documento chave para a regulamentação da educação brasileira. Trata-se da lei orgânica que define a organização do nosso sistema educacional. Foi a partir de 2003 que esta norma começou a atender algumas demandas históricas do Movimento Negro, entre elas: uma educação que conte a História do Brasil sob a perspectiva de protagonismo negro. Em 9 de janeiro de 2003 foi promulgada a Lei 10.639/03 alterando o artigo 26 da LDB e, no ano seguinte, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em 2006 foram instituídas Orientações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Dois anos depois, um dispositivo complementar foi responsável pela regulamentação da alteração iniciada

---

<sup>296</sup> *Ibidem*.

em 2003, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2008). Neste mesmo ano, foi lavrada a Lei 11.645/08 que incluiu a obrigatoriedade de conhecimentos de História e Culturas dos Povos Indígenas. A articulação das Diretrizes, Orientações e do Plano Nacional de Implementação visa confirmar, organizar e regular a obrigatoriedade de conhecimentos de História e Culturas Afro-Brasileira, Africana e dos Povos Indígenas em todos os níveis (educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação superior) e modalidades (educação de jovens e adultos, educação profissional e educação especial) de ensino. Esse desafio está colocado para todas as instituições de ensino, públicas (criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo poder público) e privadas (particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas)<sup>297</sup>.

Tal como no trecho acima e num trabalho mais sistematizado e específico retratado na obra *Ensino de Filosofia e a Lei 10.639* publicada em 2014, encontramos condicionantes legais para que o ensino de filosofia trabalhe com conteúdos de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e dos Povos Indígenas. Um modo de enfrentar esse desafio é justamente a incorporação de metodologias griots que aparecem na lição de Kwaku Ananse. Ananse tem coração de pomba, pele de crocodilo e estômago de avestruz mesmo sendo uma aranha. Dentro de uma concepção da condição griot da África do oeste, o ensino de filosofia, leia-se em afroperspectiva, precisa convidar estudantes a cultivarem os três órgãos-chave do filosofar. Em outros termos, diante do desafio de que o ensino de filosofia contemple cultura africana, podemos trazer uma afroperspectiva que enfatize a condição griot. Em termos afroperspectivistas, a condição griot – caracterizada como um conjunto de atividades de artesanato da palavra, do agir e do pensar, dentre as quais está a filosofia – pode fornecer princípios para o ensino de filosofia. Estes princípios já foram anteriormente descritos pelo filósofo Hampaté Bâ, possuir coração da pomba, pele de crocodilo e estômago de avestruz.

---

<sup>297</sup> Renato Nogueira. *Racismo: uma questão de todos nós*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2018.

O coração da pomba é uma expressão conceitual que remete a uma tradição da África antiga, alguns registros são de 2 mil anos antes da Era Comum<sup>298</sup> onde encontramos a escola de filosofia do Egito antigo.

O termo ‘coração’ tem duas palavras em egípcio antigo, Haty [coração em seu aspecto físico] e Ib [coração no aspecto espiritual]. Este último aparece na descrição mítico-religiosa que descreve a situação dos humanos após a morte. A narrativa diz que depois de morrer, o coração [Ib] é posto na balança de Maat (deusa da verdade, harmonia e equilíbrio) que coloca a pena de íbis para mensurar se o coração é mais leve para abrir passagem para uma vida justa e feliz. O veredicto de Osiris, deus responsável pelo julgamento dos que deixam o corpo mortal.<sup>299</sup>

O coração é a sede do pensamento e das emoções. Pensar, tanto quanto sentir, é uma atividade cardíaca. Uma pomba pensa e sente suavemente, fazendo do pensar uma forma de sentir; do sentir um modo de pensar. Não existe oposição entre uma coisa e outra. Ora, não estamos a dizer que não existam tensões. Porém, a postura filosófica precisa partir da compreensão que tensionar as disposições de um espírito (pensamento e sentimentos) não quer dizer uma oposição simétrica às forças “contrárias” que tencione uma disposição em detrimento das outras. Ou seja, a tensão é inerente à existência do coração; mas, não devemos concluir que uma disposição dos pensamentos ou dos sentimentos deva sobrepor-se a todas as outras. O coração da pomba quer dizer: equilíbrio, harmonia. Para filosofar o coração deve estar em harmonia, o que não significa ausência de tensões. Mas, assumir as tensões de um modo que os pensamentos e os sentimentos convivam de modo equilibrado.

Na tradição mítico-filosófica egípcia, o crocodilo era uma divindade importante, Sobek, associada muitas vezes com Rá, Deus-Sol. Uma divindade de nome Sobek-Ráé a associação entre o crocodilo e o sol. Em termos afroperspectivistas, a pele é um órgão solar. O que isso significa? A pele irradia e toca todas as coisas por “irradiação”; ela é o modo de interação com a realidade. O sol está presente mesmo estando distante. Ou seja, os seus raios estão sempre além dele. A pele é o que toca o mundo e como disse poeticamente o pensador francês Paul Valéry: “o que há de mais profundo no humano é

---

<sup>298</sup> Renato Nogueira, 2015, *op.cit.* p. 117.

<sup>299</sup> *Ibid*, p.121-122.

a pele”<sup>300</sup>. Daí, vale dizer que a pele é o órgão paradoxal, ao mesmo tempo profundo, mas, sem dúvida a superfície que abraça o mundo. Esse órgão superficial e profundo deve ser, recomenda Hampaté Bâ, de crocodilo para ensinar e aprender a filosofar. Porque o crocodilo tem pele áspera, o que é importante porque indica tanto capacidade de se relacionar sem melindres, tanto quanto a fricção entre as coisas de dentro e o que vem de fora. A aspereza é uma textura que informa que o contato com o mundo é intenso, mãos calejadas significam que uma pessoa trabalha. A pele áspera do crocodilo quer dizer que o contato existe e nunca se recusa um encontro. A postura filosófica é bem simples: manter contato com o mundo, estar disponível para observar e analisar as coisas, uma pele lisa é ausência de fricção. O que está em jogo aqui é a fricção contínua e quase ininterrupta entre um agente com outros. A pele de crocodilo está a nos dizer que fazer filosofia é não se esquivar dos territórios, dos fenômenos, dos acontecimentos, isto é, fazer a jornada sabendo encontrar as ocorrências do caminho.

No Egito antigo, o Íbis – ave que faz parte da grande família da avestruz – tinha sua pena como símbolo da Deusa Maat – regente da harmonia, ordem e verdade, casada com Toth – Deus do Conhecimento. Uma pena de Íbis simbolizava o peso da verdade na balança de Maat. É relevante retomar que o coração(sede do pensamento e dos sentimentos) ficava num dos pratos da balança, enquanto a pena no outro como medida da verdade. Em certa medida, a conjectura de Bâ remete a uma longa tradição. De modo mais específico, o estômago da avestruz remete à atividade de saborear os fenômenos sem que isso nos transforme neles. A avestruz digere todas as coisas com uma facilidade extraordinária. A filosofia requer boa digestão, isto é, para que um problema filosófico não se traga pesadelos ou insônia. A ideia de ter um “bom estômago” é uma propriedade griot muito relevante, ainda mais no que diz respeito à filosofia. A avestruz simboliza, ao mesmo tempo, sabedoria e boa digestão. O cosmopaladar pode explicar que uma pessoa de estômago afeito a suscetibilidades não pode assimilar a realidade. É fundamental assimilar, digerir e incorporar a realidade, fazendo ingestão das coisas através dos sentidos e do intelecto, assumindo que o espanto não é motivo para recusar a realidade.

---

<sup>300</sup> Paul Valéry. “L'idée fixe”. In: *Oeuvres complètes*. Tome II. Paris: La Pléiade, 1960, p. 215, tradução do autor.

Com efeito, o ensino de filosofia precisa de um coração pensante pronto para bater no mesmo ritmo tanto diante de terremotos como de brisas suaves, uma pele disponível a vestir-se de mundo, um estômago faminto e sem fundo. Para ensinar-aprender filosofia é preciso agir como uma aranha, ter o coração de uma pomba, a pele de um crocodilo e o estômago de uma avestruz.

### *Conclusões parciais*

O filósofo camaronês Achille Mbembe faz uma consideração que vale como uma importante recomendação. Se alguém deseja ensinar-aprender filosofia não pode agir de modo xenófobo, alertando que o maior perigo para o pensamento filosófico é nutrir “o sonho de uma comunidade sem estrangeiros”<sup>301</sup>. Pelo contrário, ensinar filosofia é um exercício xenófilo. A lição de Ananse era um segredo reservado para griots e griottes que assumissem a função de ensinar filosofia. Como disse Toumani Kouyaté<sup>302</sup>, o nome da sua família tem o sentido de segredo. Cada uma das 10 atividades da condição griot possui um segredo. A filosofia e o seu ensino possuem algo que é dito somente para aqueles que decidem filosofar. Em certa medida, a lição de Ananse é um segredo. A história tem aspectos públicos; mas, a parte formativa é um registro privado.

De acordo com Sotigui Kouyaté<sup>303</sup>, existem dois tipos de “griots” e somente na África do oeste, existe o “griot-djeli” e o “griot-gueroua”, djelis formam os guerouas. No ocidente, todos passaram a ser denominados de griots. Foi a partir das histórias do Wilson Nunes (“Seu” Wilson) que o “segredo da filosofia de Ananse” nos foi revelado<sup>304</sup>. Conforme nos disse “Seu” Wilson Nunes, o segredo da filosofia estaria na segunda parte da história de Kwaku Ananse que só era revelada para aqueles que deliberadamente são escolhidos para fazer filosofia. Wilson Nunes disse que depois de ver toda sabedoria

---

<sup>301</sup> Entrevista “Achille Mbembe: as sociedades contemporâneas sonham com o apartheid” In: *Portal Geledés* ver <https://www.geledes.org.br/achille-mbembe-as-sociedades-contemporaneas-sonham-com-o-apartheid/> (acesso em 20/03/2019)

<sup>302</sup> Programa *Arte do Artista* “Homenagem ao griot Sotigui Kouyaté”, 06 de Maio de 2016  
Em <https://www.youtube.com/watch?v=UnyXNggofdE> (acesso em 10/08/2018)

<sup>303</sup> Programa *Arte do Artista* “Homenagem ao griot Sotigui Kouyaté”, 06 de Maio de 2016  
Em <https://www.youtube.com/watch?v=UnyXNggofdE> (acesso em 10/08/2018)

<sup>304</sup> “Seu” Wilson Nunes (1921-1993), avô materno do autor, um autêntico griot-gueroua. O autor recebeu ensinamentos tradicionais griots dele. A circuncisão foi realizada pela avó materna “Dona” Elvira de Mello Nunes (1925-1984), religiosa de matriz africana.

espalhada em “mil” (incontáveis) partes do mundo, coube para a primeira filósofa do mundo, visitar e ser visitada para aprender um pouco mais de sabedoria. No entanto, com a certeza de que a tarefa nunca será terminada. Ananse precisa ser hospitaleira para receber gente estrangeira, estar pronta para ser forasteira e pedir abrigo em terras de fora. É nesse percurso que uma pessoa pode ser reconhecida como filósofa. É preciso viajar radicalmente, acolher pensamentos estrangeiros para contar novas histórias e propor coisas caras à filosofia: saber que não sabe tudo, a necessidade de investigar e ampliar o saber, conhecendo novos mundos. O ensino de filosofia pode dar-se através de exercícios, preparando o coração, a pele e o estômago. Ananse dá uma lição simples, viaje e receba visitas, habite verdadeiramente o lugar onde estiver e permita-se ouvir, sentir odores, sabores, tatear e escutar.

# O ensino de filosofia na América Latina: paradoxos e errâncias

Walter Kohan<sup>305</sup>

## **Resumo**

Este texto oferece uma reflexão sobre o caráter paradoxal da filosofia em relação ao seu ensino. Para isso chama figuras como Sócrates, Derrida, Foucault, Simón Rodríguez e Paulo Freire. Trata-se de estabelecer as condições conceituais e de interlocução para aproximar a filosofia da infância e da errância ou, em outras palavras, para perguntarmo-nos se a filosofia ensinada entre nós quer se tornar uma menina errante, ela mesma curiosa, inquieta, com gosto de perguntar, sonhadora, criadora, transformadora.

## **Palavras-chave**

Ensino de filosofia; infância; errância.

## **Abstract**

This text offers a reflection on the paradoxical character of the teaching of philosophy. For that it calls figures like Socrates, Derrida, Foucault, Simón Rodríguez and Paulo Freire. It is a matter of establishing the conceptual and interlocution conditions to bring philosophy closer to infancy/childhood and errantry, or, in other words, to ask ourselves whether the philosophy taught among us wants to become an errant child, herself curious, restless, with a taste to question, dreamer, creative, transformative.

## **Keywords**

Teaching of philosophy; infancy/childhood; errantry.

---

<sup>305</sup> Professor do Proped/UERJ. Pesquisador do CNPq, FAPERJ e CAPES/PrInt.

A filosofia vive dos seus paradoxos. Antigamente, Sócrates os mostrou talvez como nenhum outro filósofo, com uma intensidade própria da infância com que a filosofia estava nascendo no mundo do pensamento e da vida em Atenas. Talvez por isso é também o paradoxo mais dramático da filosofia, pois Sócrates parece querer dizer que ela só pode ser vivida de uma forma: a que conduz a quem a pratica até a morte. Fora dessa forma, ela não faz sentido, e uma vida sem filosofia, *anexéastos býos*, é aquela à qual falta o que não pode faltar a uma vida para que mereça ser vivida por qualquer ser humano: se examinar a si mesma<sup>306</sup>. Uma filosofia sem filosofia não merece ser vivida e uma vivida com filosofia não pode ser vivida sem provocar uma reação letal contra ela. Dessa forma nasce essa filosofia.

Ademais, com Sócrates, o paradoxo da filosofia expressa-se de muitas formas: ele é, ao mesmo tempo, epistemológico (Sócrates é o que mais sabe porque é o único que sabe do pouco valor do seu saber); educacional (Sócrates é condenado por corromper os jovens mas afirma jamais ter sido mestre de ninguém) e político (Sócrates enfrenta a filosofia à política mas ela é afirmada como uma “outra” política). Platão retratou essa figura paradoxal de uma forma tão complexa e marcante que, ainda hoje, muitos precisamos passar por ela para entrar na filosofia. Mais do que uma porta de entrada, Platão inventou uma condição para entrar na filosofia. Não é a única, claro, embora seja a mais transitada entre nós.

Contemporaneamente, um dos que passou mais elegantemente por essa porta-condição, o argelino Jacques Derrida, expressou na forma de sete mandamentos contraditórios esses paradoxos da filosofia. O faz talvez mais claramente que nenhum outro filósofo em nosso tempo.<sup>307</sup> O terceiro comando é o que mais diretamente se relaciona com a temática do presente dossier (“ensino de filosofia no século XXI”) e é assim apresentado pelo argelino: por um lado, exigimos que a filosofia não seja dissociada do seu ensino; por outro, algo do essencial da filosofia não pode ser ensinado; a filosofia desborda sempre o que pode ser ensinado dela. Por isso, “a filosofia talvez deva dobrar-

---

<sup>306</sup> Platão. *Defesa de Sócrates* 38a. Tradução e notas de Marcos Sinésio e Fernando Santoro. Rio de Janeiro, Contraponto, 2006.

<sup>307</sup> Os comandos estão apresentados em Jacques Derrida, “Les antinomies de la discipline philosophique”. In: \_\_\_\_\_. *Le droit à la philosophie*. Paris, Galilée, 1990, p. 517-521.

se para ensinar o que não se pode ensinar, para produzir-se renunciando a si mesma, excedendo sua própria identidade”<sup>308</sup>.

É muito bonita e potente essa forma de descrever como a filosofia, para poder ser o que ela é, precisa justamente de deixar de ser o que ela é... ou seja, para a filosofia poder ser filosofia, precisa sair dela, dobrar-se, fazer o que ela não poderia fazer: ensinar-se. A forma é bonita e potente também por ser consistentemente filosófica: porque se ela só fosse o que ela é, ela não poderia ser o que ela é: desdobrar-se... paradoxo, encantamento puro é a filosofia; e só pode sê-lo porque, se não o for, ela não nos encantaria como nos encanta, sobretudo aos professores de filosofia inspirados por aquela porta de entrada-condição a que Platão deu o nome de Sócrates.

De fato, dos que passamos por essa entrada-condição, os que nos dobraram somos justamente os professores/as de filosofia, educadores/as filósofos/as. Não estou me referindo às condições de nosso trabalho – muitas vezes extremamente difíceis, como as de qualquer educador público em nosso país – senão a uma condição que faz parte do que fazemos ainda que estivéssemos nas melhores condições pensáveis e possíveis. Refiro-me à própria condição filosófica antedita. O mesmo Sócrates que o diga: dobrou-se até a sua morte tentando fazer nascer a que já desde seu nascimento mostrava-se paradoxal, tensa consigo mesmo, quase autocontraditória. E Sócrates (pelo menos o de Platão) não tinha outras condições que aquelas impostas por ele mesmo, nenhuma delas institucional.

Dessa forma, o ateniense mostra também, como poucos, uma exigência para a filosofia de não se dissociar de si mesma para se ensinar, de não se ensinar ao preço de ter que se abandonar ela própria (estamos ouvindo, professores de filosofia?); no seu caso, foi consultar até os deuses mais sagrados dos atenienses para legitimar sua vida e mostrar essa vida como um mandato divino – o de tirar os seus concidadãos do sono de uma vida sem exame – o que era apenas um impulso da filosofia que estava nascendo.

Assim as coisas, o que consegue de fato ensinar Sócrates? Para enfrentar essa pergunta não há como sortear a questão – chamada “socrática” por tantos, durante tanto tempo. É uma questão nada simples, que quase se confunde com a própria filosofia<sup>309</sup>.

---

<sup>308</sup> *Ibid.*, p. 518.

<sup>309</sup> Trata-se da falta de testemunhos diretos e a complexidade dos testemunhos indiretos (Platão, Xenofonte, Aristóteles, etc.). Em forma de uma pergunta: como reconstruir a figura de Sócrates sem testemunhos diretos

Segundo a imagem que os *diálogos* de Platão oferecem – aliás complexos, tensos, paradoxais, como a própria filosofia que nasce –, são, de fato, poucos os interlocutores que aceitam seu jogo (por exemplo, Alcibiades, Lísias, Laques, Nícias, Cármides e algum outro) e se sentem a vontade com a filosofia que nasce com a vida de Sócrates. Outros, como Trasímaco ou Cálicles na *República*, expressam sua insatisfação com o trato recebido de Sócrates; há quem, como Eutífron, escapa de Sócrates, sai correndo.

E, ainda naqueles casos bem-sucedidos, não está claro o que Sócrates ensina, muito menos a aprendizagem deles, o que efetivamente seus interlocutores tenham incorporado de filosófico a partir dessa troca com Sócrates. Platão – e isso talvez faça parte do enigma e de sua sutileza literária – não o deixa ver claramente. Há que supô-lo, imaginá-lo ou sonhá-lo. O que está mais ou menos claro é que o que Sócrates acredita estar ensinando não é o mesmo que os que conversam com ele acreditam estar aprendendo. Isso faz também parte dos paradoxos da filosofia.

E ali que as coisas se complicam até o infinito porque – Eutífron tinha razão – o filósofo parece com Dédalos e, portanto, tem algo de um arquiteto inventor de labirintos que ensina o que faz e, portanto, precisa procurar refúgio no estrangeiro. Sócrates que o diga, ainda que tenha feito de sua Atenas de nascença uma terra estrangeira para si mesmo. De modo que, desde o início, entrar na filosofia significa entrar num caminho, sem fim, para ser o que somos nos afastando de nós mesmos. E convidar outros a fazer isso consigo mesmos é o que torna esse convite mais perigoso para outros na *pólis*.

O que seria, então, o que se transmite junto com a filosofia? O que se ensina através dela? O que se aprende com ela? Quem sabe valesse a pena ver o efeito que Sócrates provoca nos seus leitores para além dos seus interlocutores. O que Sócrates *nos* provoca? Seria esse impulso a se examinar e a não poder deixar de se examinar o que não pode não ser examinado da vida de cada um e na vida em comum na *pólis*? O essencial da filosofia encontrar-se-ia nessa forma ela mesma labiríntica e inventora de labirintos? Seria isso o que um professor ou professora de filosofia não poderia deixar de ensinar (ou tentar ensinar) para estar “dentro” da filosofia, para viver uma vida filosófica?

---

de sua parte? Dentre tantos autores que se ocuparam da questão socrática, pode se consultar, com proveito, Manuel de Magalhães Vasco Vilhena, *Le Problème de Socrate, le Socrate historique et le Socrate de Platon*, Paris, Presses Universitaires de France, 1952, Gregory Vlastos, *Socrates, Ironist and Moral Philosopher*, Ithaca-Nueva York, Cornell University Press, 1991; Gregorio Luri Medrano, *Guía para no entender a Sócrates. Reconstrucción de la utopía socrática*, Madrid, Trotta, 2004.

Pois é, seria, poderia ser... mas se assim for, a filosofia não correria o risco de se encerrar em si mesma, de cair no seu próprio labirinto? Acreditando ter se encontrado, não estaria ela se perdendo irremediavelmente? A filosofia, bem-disposta, escuta os gritos de alerta: “Como, assim?”; “Caracterizar a filosofia com uma única forma?”; “Não estaríamos assim fechando ela dentro de um círculo?”; “Não seria autocontraditório tentar fixar o ‘essencial’ da filosofia?”. A filosofia, dentro do labirinto, sorri. E continua andando nos labirintos, perdida, tentando se encontrar sem se encontrar.

Eis que os paradoxos atendem também, claro, ao “essencial” da filosofia, ao que entendemos como irrenunciável ou mais propriamente filosófico. À sua possibilidade mesmo de ser ensinada e aprendida, o que não pode ser separado do que de fato ela ensina ou permite aprender. Não temos como não viver esses paradoxos ainda quando, como agora, estamos “apenas” escrevendo sobre a filosofia. Talvez porque escrevê-la seja também uma forma de vivê-la.

Eis que chegamos a novos territórios e dimensões e talvez seja preciso e interessante chamar outros interlocutores para pensarmos o essencial da filosofia. E talvez seja hora de acrescentar um território ao essencial da filosofia: porque o que estamos buscando é um essencial da filosofia entre nós, aqui no Brasil ou mais amplamente, na América Latina. De modo que esperamos que esses interlocutores nos ajudem a pensar o essencial da filosofia entre nós.

#### *Michel Foucault e a filosofia como uma problematização da vida*

Nos seus últimos cursos no *Collège de France* sobre a noção de *parrhesia* (dizer verdadeiro), Michel Foucault estuda também esse nascimento socrático e propõe duas formas ou tradições para responder essa pergunta sobre o essencial da filosofia. Por um lado, a mais conhecida: a filosofia como atividade intelectual, cognitiva e uma outra, menos conhecida, menor: a “história da vida filosófica como um problema filosófico, mas também como uma forma de ser e ao mesmo tempo como uma forma de ética e heroísmo”<sup>310</sup>. Eis o que Foucault procura nesses últimos anos de vida: uma história de heróis ético-filosóficos, de caminhos e estilos de vida com poder explosivo, militante e

---

<sup>310</sup> Michel Foucault. *A coragem da verdade*. São Paulo, Martins Fontes, 2009, p. 187.

revolucionário, para se registrar, crítica e devastadoramente, na tradição, como uma vida filosófica deve ser vivida, e até mesmo o que é feito com a própria vida em nome da filosofia.

Talvez por isso, na aula de 22 de fevereiro de 1984, depois de ter concluído as aulas sobre Sócrates, Foucault afirma: “Então, desta vez, prometo, terminei com Sócrates. É preciso, para um professor de filosofia, dar pelo menos uma vez na vida uma aula sobre Sócrates e a morte de Sócrates.”<sup>311</sup> Prestemos atenção: Foucault, que jamais quer se identificar como filósofo, historiador, antropólogo, cientista social ou qualquer outra denominação, aqui parece sentir-se muito à vontade ao se autointitular professor de filosofia. Mais ainda, ele diz que fez o que todo professor de filosofia deveria fazer pelo menos uma vez na vida: passar pela porta de entrada-condição aberta pelos diálogos de Platão e se encontrar com a vida e a morte Sócrates, ou seja, com a condição paradoxal com que nasce essa filosofia.

E o que um professor de filosofia vai encontrar quando oferece um curso sobre Sócrates e a morte de Sócrates? Segundo Foucault, vai encontrar-se com um essencial da filosofia que tem duas formas: a de uma atividade conceitual (“metafísica da alma”) e a de uma vida filosófica (“estética da existência”). E a verdade seja logo dita, o francês, que nunca se sentiu muito à vontade com aquela primeira tradição, sente-se atraído e apaixonado por essa tradição de vida filosófica que pode ser reconstruída até os nossos dias e na qual situa Sócrates (e também os cínicos que o sucederam) como os heróis iniciais de uma vida filosoficamente ética (entendida não como uma moral mas como uma estética do cuidado da vida própria e da dos outros). Assim, o que Foucault também mostra, ao mesmo tempo e quase sem querer, é que o essencial da filosofia também tem a ver com coisas como a paixão, a atração, o encanto e a simpatia (*sym-pathía*).

Claro, a relação entre essas duas tradições da filosofia é tensa, paradoxal. Consideremos o caso de Sócrates. Nele, a filosofia especulativa, como teoria ou conhecimento, também está presente. Na verdade, se atentarmos para os *diálogos* de Platão, com todas as dificuldades hermenêuticas do caso, as duas concepções aparecem reunidas: a filosofia como conhecimento, atividade intelectual, e a filosofia como forma ou sabedoria de vida. Foucault mostra como as relações entre ambas são complexas,

---

<sup>311</sup> *Ibid.*, p. 134.

flexíveis, variáveis. O *Alcibiades I*, onde Sócrates em diálogo com Alcibíades entende a filosofia a partir do conhecimento de si, que leva ao cuidado de si e dos outros, seria um exemplo de *diálogo* onde a filosofia é entendida como metafísica da alma: Sócrates ali tenta avaliar as reais condições de Alcibíades de se dedicar à política; argumenta que para isso ele deveria ter sido educado para cuidar dos outros; e só pode cuidar dos outros quem sabe cuidar de si; e o que é preciso para poder cuidar de si? Algo que só o filósofo parece estar em condições de realizar na *polis*: se conhecer a si mesmo e, dentro desse si, conhecer a sua parte mais importante, ali considerada como a alma. De modo que, neste *diálogo*, Sócrates parece afirmar uma visão da filosofia associada a um certo conhecimento ou atividade intelectual em relação consigo mesmo.

Foucault contrapõe a essa visão uma outra oferecida no *Laques*, em que, Nícias, um dos seus interlocutores, percebe que, com Sócrates – ou seja, com o filósofo, com a filosofia - as conversas podem começar por qualquer assunto que fatalmente se voltarão sobre o próprio interlocutor. Pois, ante a presença da filosofia será sempre necessário dar razão da própria vida e, mais especificamente, do seu modo de vida, ou seja, de por que ele vive da maneira que vive. Isto é, neste diálogo, a filosofia não é apresentada como uma atividade intelectual mas uma forma de vida. É a filosofia como estilo, estética da existência. Vale notar que, em ambos os *diálogos*, a questão principal que está no fundo das conversações de Sócrates com seus interlocutores é como educar os jovens atenienses, como enfrentar o que é percebido como uma crise educacional, para poder educar como é preciso às novas gerações de atenienses.

Esses dois inícios da filosofia nascem, com Sócrates, entreverados, atravessados, muitas vezes confundidos. Mas, gradativamente, desponta a filosofia como atividade cognitiva, segundo a qual interessa acima de tudo o exercício intelectual gerado a partir do exame das questões que se busca compreender. Essa forma de filosofia vai se afastando da vida dos que filosofam e tornando-se uma história paralela de conceitos, ideias, problemas. É a história da filosofia como conhecimento, como sistema de pensamento, perguntas e respostas, que Platão reforça nos diálogos de maturidade e Aristóteles projeta de modo mais organizado e sistemático. É a filosofia que resulta, digamos, vitoriosa no mundo acadêmico, com particular ênfase a partir do que Foucault chama “o momento cartesiano”, a modernidade europeia. É a filosofia que costuma ser

estudada nos Departamentos de Filosofia das nossas universidades e que, muitas vezes, é reproduzida nas salas de aula do ensino médio.

Certamente, essas duas linhas da filosofia não estão desconectadas e há muitas maneiras de relacioná-las. A relação entre elas é, também, em certo modo paradoxal, pelo menos em um dos dois sentidos: não há como viver uma vida filosófica sem exercer ao mesmo tempo a filosofia como atividade intelectual. O inverso não se segue; tanto que, contemporaneamente, muitos exercem a filosofia como atividade intelectual sem relacionar o pensamento com a vida que se leva. Foucault, que não se sente muito à vontade com a tradição intelectualista da filosofia, encontra nessa outra tradição interlocutores para um problema que o angustia vitalmente em seus últimos momentos: como justificar, perante a proximidade da morte, uma vida que tenha valido a pena de ser vivida e como situar essa vida em uma tradição de pensamento que dê significado e razão de ser para o seu próprio estilo de vida.

Como sugerimos, Foucault não se limita à figura de Sócrates. Dentre os antigos gregos, com os cínicos, a ética e o heroísmo se intensificam no seu próprio corpo. Neles, há ainda menos teoria, doutrina, corpo de pensamento: a vida filosófica é o próprio corpo do filósofo. Assim, o cinismo é uma escola de vida, caracterizada muito mais pela prática de um estilo de vida do que por ter desenvolvido um marco teórico sofisticado.<sup>312</sup>

Por isso, o Sócrates e os cínicos de Foucault são talvez exemplos limites e míticos de pensadores e vidas que podem ser colocados quase exclusivamente do lado da vida, o primeiro, por sua maneira característica de afirmar uma vida filosófica a partir de uma relação com o saber atravessada pelo não saber e pela sua negativa a colocar qualquer pensamento por escrito; os segundos, mais ainda, pelo seu modo de entender a filosofia precisamente como os gestos do corpo na vida e nada para além desses gestos.

Foucault, nesse mesmo curso, traça um percurso desse essencial da filosofia que inventa apaixonadamente. Na modernidade, considera que essa história das vidas filosóficas éticas e heroicas poderia ser reconstruída, por exemplo, a partir de figuras como Montaigne e Spinoza. Ou seja, prolonga essa linha – discontínua, interrupta, oscilante, mas linha de qualquer modo – até seu presente e, sem dizê-lo, sua própria

---

<sup>312</sup> Michel Foucault, *A coragem da verdade*, op. cit., p. 156.

figura. É mais ou menos evidente que o próprio Foucault entraria perfeitamente nessa tradição: a sua “filosofia” é inseparável de sua militância...

Por nossa parte, temos buscado, nos últimos anos, recriar essa tradição na história das ideias latino-americanas, a partir de figuras como Simón Rodríguez<sup>313</sup> e Paulo Freire<sup>314</sup>. O sentido é mostrar uma certa matriz comum e, ao mesmo tempo, certos aspectos que enriquecem aquela tradição, no sentido de torná-la mais complexa e específica: o essencial da filosofia que faz da vida um problema para a filosofia encontra, entre nós, novos interlocutores, problemas, condições e, com eles, ao se re-territorializar, se recria e se reinventa.

Antes de entrarmos nessa terra, vale destacar um aspecto importante desta forma de afirmar a filosofia que nasce com Sócrates e os cínicos: a vida filosófica é ao mesmo tempo uma vida educadora. Poderíamos dizer que o valor ético e heroico de uma tal vida projeta-se como um valor educacional. E não se trata de uma característica acessória, senão principal: sem essa projeção educativa essa vida não é nada, perde todo sentido. A vida é vivida de forma tal que inspire outras vidas. Mais ainda: ela só pode ser vivida se inspira outras vidas.

Portanto, é muito difícil diferenciar até que ponto e em qual sentido uma vida ética tal é uma vida filosófica ou uma vida educadora. Sócrates é, de novo, um bom exemplo, uma vez que as acusações contra ele são religiosas (“não acredita nos deuses dos atenienses” e/ou “introduz novos deuses”) e educacionais (“corrompe os jovens”) e sua maneira de se defender é identificar essas acusações como acusações contra “todos os que filosofam”. Ou seja, ele é acusado dos efeitos educacionais de sua vida filosófica e Sócrates responde que essa acusação vale-se dele como de um símbolo mas, na verdade, ela é dirigida contra uma certa maneira de levar a vida, que ele chama de filosófica, isto é, contra ele mas também contra “todos os que filosofam”<sup>315</sup>.

Uma outra dimensão dessa tradição de vida filosófica, que Foucault vê nascer com Sócrates e os cínicos é que ela é necessariamente política. Lembremos a etimologia da palavra “política”, derivada do substantivo grego *pólis*, que é a forma organizada de vida em comum. A vida filosófica e educadora não pode não ser política porque fora da

---

<sup>313</sup> Walter Kohan, *O mestre inventor*. Belo Horizonte, Autêntica, 2013.

<sup>314</sup> Walter Kohan. *Paulo Freire mais do que nunca*. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

<sup>315</sup> Platão. *Defesa de Sócrates*, *op. cit.*, 23d.

*pólis* a vida mesma carece de sentido. Isso é, por exemplo, o que Sócrates argumenta a Críton, no *diálogo* com esse nome, quando ele quer convencer Sócrates de escapar da prisão: não só não seria justo escapar - porque seria desmentir toda uma maneira de viver na *pólis* - mas sobretudo não faria sentido por que não haveria vida com sentido fora da *pólis*. Que a vida de Sócrates, dos cínicos, a vida educadora da filosofia é política significa a impossibilidade de pensar a vida, a educação e a filosofia sem esses outros que compartilham o espaço público dessa vida, a vida pública.

Como afirma Foucault, as relações entre as duas dimensões da filosofia – como forma de conhecimento e modo de vida - são complexas, oscilantes, variadas. Num sentido, a intensidade das questões que a vida em comum nos coloca é mais importante do que suas respostas e, em certo modo, sobrevive às respostas que a elas são oferecidas. Em outro sentido, a vida filosófica alimenta-se das respostas que a própria filosofia busca oferecer para ela. Em qualquer caso, no campo da vida, a filosofia, a educação e a política não são facilmente separáveis nem fixadas num corpo de saber ou numa metafísica da alma, como diria Foucault, tal e como os filósofos tentaram, pelo menos a partir de Platão. A força de vidas ética e heroicamente questionadoras da ordem como a de Sócrates ou a dos cínicos prevalece perante as tentativas de compreender essas vidas num sistema único, total, de pensamento.

#### *A tradição da filosofia como modo de vida entre nós*

Essas dimensões, educadora e política, de uma vida filosófica aparecem extraordinariamente enfatizadas em algumas figuras latino-americanas. Por exemplo, Simón Rodríguez, o Sócrates de Caracas, como carinhosamente o chamava o seu mestre, Símon Bolívar<sup>316</sup>. Em Rodríguez as figuras do filósofo e do educador confundem-se e a filosofia é uma parte fundamental da vida escolar;<sup>317</sup> da mesma forma em Paulo Freire, o

---

<sup>316</sup> Sobre a vida e a obra do caraquenho, cf. Simón Rodríguez, *Inventamos ou erramos*. Belo Horizonte, Autêntica, 2016.

<sup>317</sup> Temos estudado a vida de S. Rodríguez em Walter Kohan, *O mestre inventor*, op. cit., 2013.

Sócrates de Pernambuco, como carinhosamente gosto de chama-lo<sup>318</sup>. A linha de conexão entre Simón Rodríguez e Paulo Freire é nítida<sup>319</sup>.

No presente texto, pretendo voltar a atenção sobre um aspecto que essas duas figuras incorporam a essa tradição: a errância. São educadores viajantes, como José Martí, Andrés Bello, Ricardo Rojas e tantos outros nas terras que habitamos. Os dois, Simón Rodríguez e Paulo Freire, viajaram a vida inteira. Simón Rodríguez nasce em Caracas, sai com menos de trinta anos e passa primeiro pela América Central e do Norte antes de percorrer a Europa por mais de duas décadas. De retorno à América, viaja pela América andina de Norte a Sul, de Colômbia ao Chile, errando na busca de fazer escola.

Simón Rodríguez repete: “inventamos ou erramos”. Essa frase afirma um sentido mais evidente, e assim habitualmente tem sido lida: haveria uma contraposição entre os atos de inventar e de errar. Para não errar, deveríamos inventar. Se não queremos errar, é preciso que inventemos. Se errarmos é porque não inventamos. Nessa leitura, errar teria o sentido de equivocar-se, de não acertar. Inventar, o significado de criar, de trazer algo novo ao mundo. Com esses significados, haveria que inventar para não cometer erros.

Essa leitura faz muito sentido se pensarmos que, para Simón Rodríguez, América Latina é terra de invenção e que, na época em que estão surgindo as novas repúblicas que o seu discípulo Simón Bolívar tem ajudado a tornar independentes da coroa espanhola, é preciso evitar a tentação de imitar as velhas repúblicas europeias. Faz muito sentido pensar que Simón Rodríguez faz um chamado à invenção em todas as ordens das repúblicas americanas nascentes, inclusive – ou sobretudo - no campo da educação.

Porém, todas as palavras dessa frase têm também outros significados e, atentando para alguns desses significados, poderíamos multiplicar os sentidos desse chamado do mestre inventor. Invenção, etimologicamente, deriva do latim *inventus*. *Ventus* é o particípio do verbo *venire* que significa vir. Isto é, *ventus* é “o que veio”. O *in* é uma preposição de lugar, em. Portanto, *ventus* é literalmente “o que veio dentro”. Errar pode significar, como vimos, não estar certo, equivocar-se; ou seja, o erro pode ser o oposto do sucesso, mas errar também pode significar vagar, andar, viajar sem um destino fixo.

---

<sup>318</sup> Walter Kohan, *Paulo Freire mais do que nunca*, *op. cit.*

<sup>319</sup> Véase, por ejemplo, Adriana Puiggrós, *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración Iberoamericana*. Buenos Aires, Colihue, 2005.

A conjunção adversativa *ou*, finalmente, pode ser também explicativa ou até mediadora de equivalências (como quando afirmamos: “isso pesa uma tonelada ou mil quilogramas”). De modo que “inventamos ou erramos” pode significar também uma inspiração para professores e professoras: “chegamos dentro ou – ou seja, “quando” ou “na medida em que” – viajamos, vagamos”. Errar, no sentido de vagar é uma forma de abrir as portas da escola para que entrem os que estão fora dela.

Talvez seja importante lembrar ao leitor que Simón Rodríguez criou uma escola filosófica popular em Chuquisaca, Bolívia, onde o mais importante era a hospitalidade para que aqueles que sofriam o sistema de castas da coroa espanhola não ficassem de fora, e pudessem entrar nas escolas. “Escola para todos, porque todos são cidadãos” é o mote de uma escola popular, para todos<sup>320</sup>. Também vale a pena lembrar que “inventamos ou erramos” estava, como frase, pensada para o campo da educação, que era a preocupação principal na vida de Simón Rodríguez. De modo que, claro, é importante que um professor ou professora seja inventora no sentido de criadora, em primeiro lugar, de si mesma como professora: que se invente a si mesma. Porém também é prioritário que ela crie as condições para que possam entrar na escola os que estão fora dela, excluídos. É fundamental para inventar uma república que as escolas sejam hospitaleiras e que ninguém esteja fora delas. Para isso, ela precisa abrir espaço para que os recém-chegados se sintam em casa: abrir as portas da escola e não tratá-los como outros do saber, senão como companheiros de viagem em busca do saber; por isso, os professores inventores saem em viagem com os que estavam colocados fora da escola e do saber. Educar é uma viagem conjunta, coletiva. O professor não é quem sabe e por isso ensina o que sabe aos que supostamente não sabem, como se faz na educação bancária, tão criticada por Paulo Freire: o professor ou professora é uma viajante filósofa, sabe que não sabe e sabe que, para viajar de verdade no campo do saber, precisa, antes de conhecer o ponto de chegada, viajar junto com os que estão se educando e estar atento aos sentidos da viagem. Um errante não é quem não sabe para onde ir, mas quem sabe que, para viajar em sentido pleno e não apenas cumprir um destino, é preciso saber que não se sabe onde se vai chegar. O educador hospitaleiro é um errante filósofo.

---

<sup>320</sup> Simón Rodríguez, *Obras completas*. T. I. Caracas, Presidencia de la República Bolivariana de Venezuela, 2001, p. 284.

### *As errâncias de Paulo Freire*

As viagens fazem parte da vida de Paulo Freire desde seu nascimento. Repetidas vezes ele diz ter passado por três exílios e não apenas um: o primeiro, quando sai do útero materno para nascer; o segundo, quando sua família se muda de Recife para Jaboatão; o terceiro, o mais conhecido, no exterior, após a ditadura de 64<sup>321</sup>. Quer dizer, Paulo Freire viaja desde antes de nascer. Uma vez terminado o ensino fundamental, viaja também de trem para ir à escola, desde Jaboatão até Recife. Já retornado à sua cidade natal, a vida educadora o projeta pelo Brasil afora em campanhas de alfabetização. A ditadura interrompe essas viagens e o faz iniciar uma vigem forçada ao exterior, terra primeiro imposta, não desejada, mas depois incorporada como estilo de vida. Tanto gosta Paulo Freire de viajar pelo mundo afora que, quando retorna do exílio, continua viajando incessantemente. A morte o surpreende com várias viagens pelo mundo planejadas para 1997.

Não se trata apenas de deslocamentos no espaço. Paulo Freire destaca, uma e outra vez, como, desde jovem, andar, vagar faz parte importante, insubstituível de sua vida. Por exemplo, na sua autobiografia epistolar, *Cartas a Cristina*, diz sobre o momento quando volta de Jaboatão a Recife e começa a se tornar um leitor mais apaixonado e empoderado: “Indagando-me sobre minha formação como educador, como sujeito que pensa a prática educativa, jamais eu poria de lado, como um tempo inexpressivo, o em que andarilhei por pedaços do Recife, de livraria em livraria, ganhando intimidade com os livros, como o em que visitava seus córregos e seus morros, discutindo com grupos populares seus problemas”.<sup>322</sup> Assim, para Paulo Freire, viajar vai se tornando, desde jovem, uma forma de viver: viajar em trem, mas também viajar dentro da cidade, pelos seus córregos e morros, ou de livraria em livraria, de livro em livro, de página em página, de ideia em ideia. Viajar numa livraria ou numa biblioteca, entre as palavras, entre os livros, de um livro para o mundo e do mundo de volta para o livro. Ler como viajar vagando, sem rumo fixo, sabendo que não sabe o que vai encontrar porque se está aberto aos sentidos propiciados pela leitura das palavras do livro para depois poder ler, com elas,

---

<sup>321</sup> Paulo Freire. *Pedagogia da indignação*. Cartas Pedagógicas e outros escritos. São Paulo, UNESP, 2000, p. 51.

<sup>322</sup> Paulo Freire. *Cartas a Cristina*. Reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo, Paz e Terra, 2<sup>a</sup> ed., 2015/1994, p. 131-2)

o mundo. Leitor filósofo. Viajar através da leitura e da conversa com a vida do povo para poder sonhar, com esse povo, outras formas de vida. Leitor educador e político.

Quando se anda pelo mundo, importa não só viajar, mas a forma de fazê-lo. “O andarilho da utopia”<sup>323</sup> viaja atento ao caminho, disposto a mudar o rumo se o caminho o requer. Na sua primeira viagem à África, atende a um pedido para trocar o itinerário no meio do caminho e poder conversar com jovens de Zâmbia sobre problemas educacionais que vão surgindo nas zonas liberadas pela revolução.<sup>324</sup> Não há como se negar ao que vem ao encontro, quando o convite vem de vidas que se sentem espelhadas e inspiradas nas próprias ideias de Freire.

O andarilho se desloca intensamente. Não descansa quase, apenas o necessário para continuar viajando<sup>325</sup>. Não viaja para visitar lugares, mas para pensar junto. Uma vez, na República Dominicana, sem possuir o visto no seu documento suíço, é autorizado a permanecer cinco dias com a condição de não sair da casa, onde teria lugar o seminário do qual iria participar. Alguém poderia sentir-se preso; um turista sentiria que sua viagem perdeu o sentido. Para Paulo Freire é o contrário: fica bem à vontade pois é para isso que viaja: para se encontrar, aprender e ensinar, com o povo dominicano. Até fica melhor a viagem sem poder sair de uma casa por alguns dias: mais intenso será o encontro. Cada viagem é uma oportunidade de intensas trocas com os que vivem a realidade do lugar. Quando não viaja, não pensa em descansar, mas em recarregar as energias para a próxima viagem.

Ao mesmo tempo, viajar também significa marchar dentro do próprio país para trabalhar por uma educação junto aos oprimidos e oprimidas e também para militar em

---

<sup>323</sup> “O Andarilho da Utopia” foi o título de um programa produzido em 1998 pela Rádio Nederland, com apoio da USP e o Instituto Paulo Freire, dedicado à vida e obra de Paulo Freire. O programa de rádio está disponível no Centro de Referência Paulo Freire: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3279>. Acesso em 1/5/2018.

<sup>324</sup> A anedota é narrada pelo próprio Paulo Freire. Vai a um seminário em Kitwe, no interior de Zâmbia, sobre a *Pedagogia do Oprimido*. O avião o deixa inicialmente em Lusaka, a capital, onde deveria tomar um outro avião. Enquanto espera a conexão, dois jovens do Movimento Popular de Libertação de Angola (MAPLA) o buscam, no aeroporto, para convidá-lo a conversar sobre problemas de alfabetização e educação nas zonas liberadas. O convite é irrecusável pelo compromisso que a própria vida sente com essas outras vidas que vêm ao encontro. Então, os jovens acertam a troca da conexão planejada e avisam a quem espera em Kitwe dos novos planos. A continuação da viagem é posposta por um dia para ficar uma tarde e uma noite de trabalho educativo com quem está à espera da palavra e da escuta de Paulo Freire. Cf. Paulo Freire, *Pedagogia da esperança*. 21ª Ed. São Paulo, Paz e Terra, 2014/1992, p. 201.

<sup>325</sup> Por exemplo, entre início de janeiro e meados de fevereiro de 1973 percorre doze estados diferentes dos Estados Unidos realizando um número elevado de encontros com trabalhadores e trabalhadoras sociais, educadoras e educadores sobre a *Pedagogia do Oprimido*. Cf. Paulo Freire, *Pedagogia da esperança*. op. cit., p. 207ss.

favor deles, denunciando o inaceitável do mundo compartilhado. Por isso, essa vida errante não pode deixar de elogiar e se emocionar pelas mobilizações populares, em particular pela Marcha dos Trabalhadores Sem Terra que revela “o ímpeto da vontade amorosa de mudar o mundo”. As marchas dos Sem Terra são a expressão do seu amor errante. Paulo Freire marcha com eles mesmo que não possa sair de casa: a errância e o amor de educadoras e educadores encontram-se com as mãos, com o coração. Pede por mais marchas: “A marcha dos desempregados, dos injustiçados, dos que protestam contra a impunidade, dos que chamam contra a violência, contra a mentira e o desrespeito à coisa pública. A marcha dos sem-teto, dos sem-escola, dos sem-hospital, dos renegados. A marcha esperançosa dos que sabem que mudar é possível”<sup>326</sup>.

Paulo Freire sugere um caminho para educadores e educadoras: é preciso então sair do lugar, andar, viajar, errar como forma de uma manifestação política de inconformismo perante o mundo que não nos deixa “ser mais”<sup>327</sup>, que nos impede ser o que somos, que reage hostilmente contra outros modos e outras maneiras que as consagradas, como forma de contestação e afirmação de um outro mundo possível.

As marchas são expressão de uma errância, espécie de viagem que sai do espaço de conforto sem um ponto fixo de chegada, mas com a esperança de mudar o mundo. Nesse sentido, as marchas são educadoras: os errantes de todas as cores, gêneros, etnias e condições sociais convidam, com sua errância, a sair do lugar, a deixar a comodidade do estado de coisas, a acomodação, e o conforto. As marchas educam no duplo sentido de mostrar o que aparece oculto e de nos fazer vivenciar o próprio estar em marcha como uma forma de habitar o mundo, de não apreciar o que nos fixa ou nos ata a um estado de coisas vivível apenas para alguns. As marchas nos convidam a habitar o mundo em errância.

Como vimos no caso de Simón Rodríguez, o verbo errar tem o sentido de equivocar-se. Paulo Freire também erra bastante nesse sentido, como qualquer ser humano que procura permanentemente pensar e repensar a sua vida e a dos outros, que ensaia. Erra como quem, a partir do erro, sabe o que não sabe. O erro então passa a ter um valor afirmativo de caminho para a aprendizagem. Errar no sentido de equivocar-se

---

<sup>326</sup> Paulo Freire. *Pedagogia da indignação*. op. cit., p. 61.

<sup>327</sup> Paulo Freire. *Pedagogia da autonomia*. 55<sup>a</sup> Ed. São Paulo, Paz e Terra, 2017/1996, p. 19.

torna-se um motivo para errar no outro sentido do verbo, para vagar, se deslocar, viajar: “O erro e o equívoco implicam aventura do espírito. Não se dão onde não há espaço de liberdade. Só há erro quando o sujeito que erra tem consciência do mundo e de si *no* mundo, *com* ele e *com* os outros. Só há erro quando o sujeito que erra pode saber que errou porque sabe que sabe e que não sabe, processo em que, afinal, o erro é uma forma provisória de saber”.<sup>328</sup>

Paulo Freire até escreveu um livro, *Pedagogia da esperança*<sup>329</sup> para testemunhar essa dupla errância a partir da *Pedagogia do Oprimido*<sup>330</sup>, isto é, um ensaio que mostra como a errância do erro provoca a errância do movimento. Ele é inicialmente pensado para ser uma “introdução para...” e torna-se, no próprio processo da escrita, uns “deslocamentos desde...” a *Pedagogia do Oprimido*. A escrita testemunha esse movimento e muitos exemplos mostram a transformação que um erro provoca: por exemplo, falando no SESI em Recife, a partir de um texto de Piaget sobre o castigo dos pais aos filhos, Paulo Freire usa uma linguagem e uma sintaxe inteiramente afastadas dos presentes, desatendendo completamente a sua dura realidade<sup>331</sup>. Um homem do povo lhe dá uma “lição de classe”. Paulo Freire percebe seu erro e faz desse erro uma aprendizagem. Desloca-se rapidamente do seu saber acadêmico. Quem foi para ensinar pode se colocar no lugar de quem aprende? Quem é visto como alguém que não consegue aprender pode ensinar? Um erro o toca, o faz mexer, lhe permite se recriar. É o caso também de mulheres leitoras da *Pedagogia do Oprimido* que mostram um duplo erro: primeiro, o erro de escrever com uma linguagem machista; segundo, o erro de não reconhecer aquele erro inicial e buscar justificar o primeiro erro; finalmente, Paulo Freire muda sua escrita, não apenas em novas edições do livro mas nas escritas que a partir daí nascem<sup>332</sup>. Os exemplos poderiam se multiplicar. Nessa capacidade de errar, nos dois sentidos da palavra, e de transformar um tipo de errar (equivocar-se) em uma outra forma de errar (viajar), mostra-se a fortaleza de uma vida, na ousadia, coragem e desejo de transformação que fazem alguém arriscar até quando tudo parece indicar para ficar quieto. Paulo Freire é um mestre errante, nos

---

<sup>328</sup> Paulo Freire, *À sombra desta mangueira*. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 11 Ed., 2013/1995., p. 123)

<sup>329</sup> Paulo Freire, *Pedagogia da esperança*. op. cit.

<sup>330</sup> Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

<sup>331</sup> Paulo Freire, *Pedagogia da esperança*. op. cit., p. 34-9.

<sup>332</sup> Ibid., p. 91 ss.

dois sentidos do verbo errar: num sentido, anda por mais de cem cidades dos cinco continentes; percorre os cantos mais inóspitos, desolados, desatendidos do mundo em busca de contribuir para a educação dos oprimidos e para sua própria educação, ali onde se encontram. Não se trata apenas de liberar os oprimidos: viajar é também uma forma de se autoeducar, se autoliberar.

*Os e as errantes ensinam filosofia entre nós*

Voltemos ao início. Começamos com Sócrates e os paradoxos da filosofia: como viver a única vida que vale a pena ser vivida se é também uma vida que não se pode viver? Como saber o que não se pode saber, um saber que, mais do que um saber, é quase um não saber, um limite do saber? Como ensinar o que não se pode ensinar, isto é, o que é, a uma só vez, impossível e necessário de ser ensinado?

A filosofia nasce como um paradoxo e como um desafio: como ensinar o que não pode não ser ensinado para que a filosofia seja, verdadeiramente, filosofia? Como fazer para que a filosofia seja aprendida *enquanto* filosofia, sem deixar de ser ela mesma? No presente trabalho tentamos, senão responder frontalmente essas perguntas, pelo menos dar alguns sinais para pensá-las, a partir da leitura inspiradora que Foucault sugere da própria vida do professor ou professora de filosofia como um problema filosófico. A filosofia exigiria dar razão à própria vida e, ensiná-la significaria convidar outros a se relacionarem com a própria vida como um problema a ser pensado dialogicamente. Também acrescentamos alguns nomes (Simón Rodríguez, Paulo Freire) e um conceito (errância) para aproximar essa vida filosófica e educadora de nossa terra.

Pertos do final, seguimos a pegada da errância: percebemos que ela não é exclusiva dos filósofos. É uma errância também de poetas, do “faz-se caminho ao andar” de Antonio Machado<sup>333</sup>. Porém, uma outra diferença se abre na forma da viagem dos poetas e filósofos. A errância da filosofia, de quem educa em nome da filosofia, é uma errância que viaja à procura de outros saberes e dos outros do saber: ela não é ensinada por quem

---

<sup>333</sup> É também o título de um dos livros falados de Paulo Freire, com o educador norte-americano Myles Horton: Paulo, Freire; Myles Horton, *O caminho se faz caminhando. Conversas sobre educação e mudança social*. Organizado por Brenda Bell, John Gaventa e John Peters. Tradução de Vera Josceline e notas de Ana Maria Araújo Freire. Petrópolis, RJ, Vozes, 1<sup>a</sup> reimpressão, 2018. (Trad. de Horton, Myles; Freire, Paulo. *We made the road by walking*. Philadelphia, Temple University Press, 1990).

a sabe para alguém que não a sabe; ela leva ao não saber os que, supostamente, sabem e ao saber, os que supostamente não sabem, sejam uns e outros aprendentes ou ensinantes. Assim, o ensino de filosofia é uma viagem de contraversões. Por isso a errância filosófica exige perguntar e perguntar-se, nos colocarmos a nós mesmos em pergunta; colocar em questão não apenas as outras vidas, mas também a vida própria. Por isso é uma viagem que começa e não termina. O ensino de filosofia é uma errância sem fim.

Simón Rodríguez e Paulo Freire sabiam muito bem disso. Os dois afirmavam que o perguntar é o mais importante e primeiro na educação. Simón Rodríguez considerava que é preciso ensinar as crianças a serem perguntadoras para não aceitarem as coisas como são e abolir a escravidão e o autoritarismo<sup>334</sup>. Paulo Freire colocava o perguntar como aquilo que nenhuma pedagogia poderia deixar de ensinar<sup>335</sup>. Talvez seja essa insistência no perguntar o que espantou os que derrubaram a escola de Rodríguez em Chuquisaca, apenas alguns meses depois de ser levantada, e o que incomoda tanto os que querem exilar novamente Paulo Freire da educação brasileira, mais de vinte anos depois de sua morte.

Por fim, chegamos à infância, pois essa errância do filosofar entre nós é também uma errância infantil, como afirma Sócrates no início da *Apologia* quando, depois de dizer que está pela primeira vez nos tribunais aos setenta anos, sente-se um estrangeiro nos tribunais e por isso se defenderá na língua de sua infância.<sup>336</sup> É uma errância menina, Paulo Freire diria em seu português nordestino. “Menina” aqui não significa uma curta idade cronológica, mas uma potência curiosa, inquieta, impertinente, atrevida, sem preconceitos e irreverente para habitar o mundo. “Menina” quer dizer também que habita os espaços educacionais em um tempo presente e de presença (o heraclíteo *aion* do fragmento 52 e não o *khrónos* que tem como partes passado e futuro e no qual o presente é apenas um limite entre aqueles). Menina é, inclusive, o elogio mais potente para uma revolução porque trata-se, afinal, de uma revolução que dá provas de “sua curiosidade,

---

<sup>334</sup> Simón Rodríguez, *Obras completas. op. cit.*, p. 27: “OBEDECER CIEGAMENTE, es el principio que gobierna. Por eso hay tantos Esclavos – i por eso es Amo el primero que quiere serlo. Enseñen los niños a ser PREGUNTONES! Para que, pidiendo el POR QUÉ, de lo que se les mande hacer, se acostumbren a obedecer... a la RAZÓN! No a la AUTORIDAD, como los LIMITADOS. Ni a la COSTUMBRE, como los ESTUPIDOS” (destaques do autor).

<sup>335</sup> Ver o extraordinário diálogo com o educador chileno Antonio Faundez: Freire, Paulo; Faundez, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. 8<sup>a</sup> Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2017/1985.

<sup>336</sup> Platão. *Defesa de Sócrates* 17d-18a. Tradução e notas de Marcos Sinésio e Fernando Santoro. Rio de Janeiro, Contraponto, 2006

de sua inquietação, de seu gosto de perguntar, por não temer sonhar, por querer crescer, criar, transformar<sup>337</sup>. Está na hora de terminar, de afirmar uma política infantil para a ensino de filosofia; de perguntarmo-nos se a filosofia ensinada entre nós quer se tornar uma menina errante, ela mesma curiosa, inquieta, com gosto de perguntar, sonhadora, criadora, transformadora. Deixamos essa pergunta para os querem fazer de sua vida ensinante uma pergunta para a filosofia.

---

<sup>337</sup> Freire, Paulo; Faundez, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta. op. cit*, p. 234-5.

# La filosofía amenazada y amenazante

Olga Grau<sup>338</sup>

## **Resumen**

En este texto se ofrecen algunas perspectivas para ocuparnos de ciertas cuestiones relativas a la filosofía y su enseñanza, proponiendo algunas claves de lectura: la filosofía como corrupción; como pregunta; como sentido común; como apertura que pone en entredicho su forma tradicional. En el primer caso, remito a la acusación hecha a Sócrates de que corrompe a la juventud; luego, entendida la filosofía como pregunta, pongo en relación la pregunta socrática con la perspectiva crítica de Rancière; como sentido común me interesa mencionar la elaboración hecha por el filósofo chileno Giannini; finalmente, como apertura, señalar los derroteros inéditos que ha seguido la filosofía desde hace décadas con fuertes implicancias para su enseñanza: la filosofía con niños y niñas inaugurada por Lipman y el pensamiento filosófico feminista, con énfasis en algunas autoras representativas. El texto manifiesta que las reflexiones que hacemos están siempre atravesadas por otras voces, con las que componemos la tentativa de otro decir.

## **Palabras clave**

Filosofía; enseñanza de la filosofía; pregunta; sentido común; apertura.

## **Resumo**

Neste texto algumas perspectivas são oferecidas para lidar com certas questões da filosofia e de seu ensino, propondo umas chaves de leitura: a filosofia como corrupção; como uma questão; como senso comum; como abertura que põe em causa a sua forma tradicional. No primeiro caso, refiro-me à acusação de que Sócrates corrompe a juventude; depois entendido filosofia como uma pergunta, coloco a pergunta socrática sobre a perspectiva

---

<sup>338</sup> Profesora de filosofía. Doctora en Literatura Universidad de Chile; Diplomada en Filosofía para Niños, Montclaire State College, USA. Profesora Titular del Departamento de Filosofía y del Centro de Estudios de Género, Universidad de Chile.

crítica de Rancière; como o senso comum eu gosto de mencionar o desenvolvimento feito pelo filósofo chileno Giannini; finalmente, como uma abertura, observou os caminhos sem precedentes que se seguiu a filosofia por décadas com fortes implicações para a seu ensino: filosofia com crianças inauguradas por Lipman e pensamento filosófico feminista, com destaque para algumas autoras representativas. O texto afirma que as reflexões que fazemos sempre estão atravessadas por outras vozes com que compor uma tentativa de outro dizer.

**Paravras-chave**

Filosofia; ensinando filosofia; questão; senso comum; abertura.

*La filosofía como corrupción*

La filosofía ha vivido y vive bajo amenaza esporádica o permanentemente. Desde hace varias décadas, la enseñanza de la filosofía en la educación media y superior han tenido que resistir la amenaza de su desaparecimiento, o la reducción de sus contenidos –especialmente, en los regímenes dictatoriales en América Latina –, o concebida restrictivamente en la educación media sólo como objetivo transversal, o como educación ciudadana en una modalidad funcional pragmática<sup>339</sup>. En fin...múltiples figuras para su desvalorización, expulsión, reducción, menoscabo. Ello da cuenta del potencial amenazante que tiene la filosofía para determinados sistemas que requieren, en función de su estabilidad, del debilitamiento del pensar cuestionador que los interroga.

El hecho de que la filosofía ha vivido y vive como amenaza, le ha ocurrido y le sigue ocurriendo a la filosofía en tanto forma de saber y también como forma de vida. Recordemos que en los tiempos de inicio de la filosofía, Sócrates no sólo fue amenazado sino también encarcelado y condenado a morir por quienes le juzgaron de corromper a los jóvenes. Tengamos a la vista la Apología de Sócrates, en que se da cuenta de dicha acusación:

---

<sup>339</sup> En Chile, recientemente, la filosofía logró la condición de asignatura obligatoria para los dos últimos años de enseñanza media, tanto para la educación media humanística científica como para la técnico-profesional, lo que ha ocurrido gracias a las importantes luchas que ha dado el profesorado de filosofía de enseñanza media y de educación superior para evitar que sólo quedara como un ramo electivo en los dos últimos años de la educación media.

Y además de estas cosas, los jóvenes que me acompañan voluntariamente -los que tienen tiempo libre, los hijos de los más ricos-, se alegran escuchando a los hombres que son interrogados, y ellos mismos a menudo me imitan, luego intentan interrogar a otros; y luego creo que encuentran una gran cantidad de hombres que creen saber algo, sabiendo poco o nada. Así pues, a partir de allí, los que son interrogados por los jóvenes se enojan conmigo y no con ellos mismos. Y dicen que Sócrates es la persona más abominable y que corrompe (*διαφθείρει*) a los jóvenes. Y cuando alguien les pregunta qué hace o qué enseña, no tienen nada que decir (*ἔχουσι μὲν οὐδὲν εἰπεῖν*) sino que no saben (*ἀλλ’ ἀγνοοῦσιν*), y, para no parecer estar en apuros (*ἴνα δὲ μὴ δοκῶσιν ἀπορεῖν*), dicen estas cosas que están a mano contra los filósofos, que ‘las cosas en el cielo y las cosas bajo tierra’ y ‘que no cree en los dioses’ y ‘que hace más fuerte el argumento más débil’ (...).<sup>340</sup>

Quisiera tomar la expresión “corromper” revirtiéndola de su significado negativo y entenderla positivamente en el sentido de que efectivamente Sócrates corrompía a los jóvenes. Me apegó para esta interpretación, en primer término, al origen etimológico del término latino corrumpere –de donde procede el término español corromper –el que se ha traducido del griego *διαφθείρει*- que se encuentra conformado por el prefijo “con-”, traducido como “junto” y el verbo “rumpere-”, que puede traducirse como “romper” “hacer pedazos” “quebrar” “hacer estallar”. Por tanto, la acusación a Sócrates, en el sentido que determina el diccionario de Corominas, es ‘que corrompe las costumbres o el orden y estado habitual de las cosas’. ¿En qué sentido podríamos dar un valor positivo a la praxis de Sócrates como acto de corromper? Podríamos entenderlo como el acto de romper con los otros, a través del diálogo, los vínculos con un sistema instituido e instituyente de normas, principios, leyes, opiniones, que se aceptan sin mayor discusión. Romper con los supuestos que se van imponiendo de manera generalizada por una tradición política o por el pensar sin examen crítico; ruptura que se constituye como una amenaza para el Estado, y que se le devuelve a la filosofía bajo la forma de amenaza de su existencia como ámbito de saber. Cada cierto tiempo se impone un arreglo de cuentas,

---

<sup>340</sup> Traducción de Virginia Espinoza, Profesora de Griego, Universidad de Chile y Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. El texto en griego, aportado por ella, de Apología 23C y 23D: πρὸς δὲ τούτοις οἱ νέοι μοι ἐπακολουθοῦντες—οἵς μάλιστα σχολή ἔστιν, οἱ τῶν πλουσιωτάτων—αὐτόματοι, χαιρούσιν ἀκούοντες ἐξεταζομένων τῶν ἀνθρώπων, καὶ αὐτὸὶ πολλάκις ἐμὲ μιμοῦνται, εἴτα ἐπιχειροῦντιν ἄλλους ἐξετάζειν: καὶ πειτα ὅμιαι εὔρισκουσι πολλὴν ἀφθονίαν οἰομένων μὲν εἰδέναι τι ἀνθρώπων, εἰδότων δὲ ὅληγα ἢ οὐδέν. ἐντεῦθεν οὖν οἱ ὑπ’ αὐτῶν ἐξεταζόμενοι ἐμοὶ ὀργίζονται, οὐχ ἀντοῖς, [23d] καὶ λέγουσιν ώς Σωκράτης τις ἔστι μιαρώτατος καὶ διαφθείρει τοὺς νέους: καὶ ἐπειδάν τις αὐτὸὺς ἐρωτᾷ ὅτι ποιῶν καὶ ὅτι διδάσκων, ἔχουσι μὲν οὐδὲν εἰπεῖν ἀλλ’ ἀγνοοῦσιν, ἵνα δὲ μὴ δοκῶσιν ἀπορεῖν, τὰ κατὰ πάντων τῶν φιλοσοφούντων πρόχειρα ταῦτα λέγουσιν, ὅτι ‘τὰ μετέωρα καὶ τὰ ὑπὸ γῆς’ καὶ ‘θεοὺς μὴ νομίζειν’ καὶ ‘τὸν ἥττω λόγον κρείττω ποιεῖν’.

una lucha que se libra en escenarios que repelen la suspensión del juicio y la persistente pregunta, y que reclaman la conclusión pronta y rápida.

Por otra parte, al aventurar esta interpretación y buscando posibles elaboraciones similares de que Sócrates, efectivamente, co-rompía a los jóvenes, me he encontrado, con el texto de Badiou, quien, tomando el toro por las astas y teniendo la acusación a Sócrates en mente, en su último libro *La verdadera vida*. Un mensaje a los jóvenes declarará de modo frontal respecto de sí mismo, que él corrompe a los jóvenes:

Sócrates, el padre de todos los filósofos, fue condenado a muerte bajo el cargo de ‘corromper a la juventud’. La primerísima recepción oficial de la filosofía tomó la forma de una acusación muy grave: el filósofo corrompe a la juventud. Entonces, adoptando este punto de vista, diría simplemente que mi objetivo es corromper a la juventud.<sup>341</sup>

Su declaración está libre, por supuesto, de padecer la condena a muerte como en el caso de Sócrates que se defiende de tal acusación<sup>342</sup>, y asume el acto de corromper positivamente, como ejercicio filosófico privilegiado para pensar la actualidad en la que los jóvenes, a lo menos los “milenials”, y quienes por algunos de sus rasgos se les asemejan, requerirían de un “mensaje”. Curioso el uso de esta expresión, más cercana al discurso religioso, al de quien se pone en una situación de pastor encargado de una misión, considerándose portador de una palabra verdadera o moralizadora que al ser escuchada mejorará el mundo todavía caído y sin redención. Me parece que en el caso de Badiou, dicha expresión hay que leerla más bien como recurso a una palabra del lenguaje virtual, el mensaje electrónico, que muy bien entienden los jóvenes. Juega, por decir así, en el mismo terreno del lenguaje con el que ellos y ellas están familiarizados, y en el que se reflejaría un estado de cosas necesario de interrogar en un tiempo de “crisis de la organización simbólica de la humanidad”. Badiou se precave él mismo de ser mal entendido en su interés de dar este mensaje a los jóvenes en su libro escrito a los 79 años

---

<sup>341</sup> Alan Badiou, *La verdadera vida. Un mensaje a los jóvenes*. Buenos Aires: Interzona Editora.2017, p. 12. El subrayado en el texto es mío.

<sup>342</sup> Dentro de la historia de la filosofía son varios los filósofos condenados a morir al cuestionar el poder dominante instituido. Recordemos, por ejemplo a Hipatia, filósofa matemática, torturada, violada y muerta por monjes que recibieron órdenes de Cirilo I, obispo de Alejandría. Giordano Bruno, fue ejecutado por las autoridades civiles de Roma luego de ser declarado culpable de herejía por la Inquisición romana. Su lengua atada a una prensa de madera para que no pudiera hablar al momento de ser llevado a la hoguera, da cuenta del habla peligrosa y amenazante del pensar libre y cuestionador.

y afirma: “Me dirijo a los jóvenes a propósito de lo que la vida puede ofrecer, de las razones por las cuales debe necesariamente cambiarse el mundo, razones que, por lo mismo, implican tomar riesgos” (11). No es este libro el único que declara abiertamente su interés de comunicarse con los jóvenes. Ese interés ya lo había expresado en *La República* de Platón tanto en su forma como en su contenido. Sustituye un personaje masculino por uno femenino, haciendo dialogar a Sócrates con Glauco y Amanta, en vez de hacerlo con Glaucón y Adimanto, pero también realiza un versión del texto platónico “más accesible para un joven de hoy, que una estricta traducción del texto de Platón”. Y “En la actualidad, si se habla de los jóvenes, o a los jóvenes, lo menos que se puede hacer es incluir a las muchachas de la misma manera que a los muchachos”.<sup>343</sup> Su ‘mensaje corruptor’, por nombrarlo así, habría que entenderlo como una interpellación ética y también política. El interés político entendido como “desinterés” por el poder, distante de la competencia o ambición de adquirirlo, pero que también podríamos entender como el deseo de restitución de vínculos a partir del ejercicio del pensamiento crítico, para transformar un modo social imperante que apunte a conformar una posible (verdadera) comunidad política que considere principios éticos de igualdad y compromiso con los otros, las otras y con el mundo, que trastorne el aplanamiento mercantilizador y que no piense la vuelta a la tradición y sus rituales (matrimonio, servicio militar, autoridad del padre o sus equivalentes jerárquicos masculinos, masculinizados o masculinizadores) como salida. La filosofía ofrecería para ello su potencial perturbador e inquietante, su carácter incisivo para problematizar el presente.

En el fondo, dice Sócrates, y por el momento no hago más que seguirlo, hay que luchar por conquistar la verdadera vida contra todos los prejuicios, las ideas preconcebidas, la obediencia ciega, las costumbres injustificadas, la competencia ilimitada. Fundamentalmente, corromper<sup>344</sup> a los jóvenes quiere decir una sola cosa: intentar que no entren en los caminos ya trazados, que no se consagren simplemente a obedecer las costumbres de la ciudad, que puedan inventar algo, proponer otra orientación en lo que concierne a la verdadera vida.<sup>345</sup>

---

<sup>343</sup> Alan Badiou (2017), op.cit., p. 15.

<sup>344</sup> El subrayado es mío.

<sup>345</sup> Alan Badiou (2017), op.cit., p. 17

Se trata, entonces, en palabras de Badiou, de algo que vale la pena, por lo cual vale la pena vivir, y que deja muy lejos el dinero, los placeres y el poder. La falsa vida sería para Badiou, “una vida destrozada, que es la vida pensada y practicada como una lucha feroz por el poder, por el dinero”<sup>346</sup>. Badiou piensa que Sócrates ofrecía lecciones revolucionarias, fuera de todo pago, o de interés sexual o de poder. El filósofo francés al señalar la “trilogía de la corrupción”: el dinero, el sexo y el poder, deja a Sócrates fuera de ella; la filosofía, en este sentido, no corrompe. Resultaría en su interpretación que Sócrates corrompe y no corrompe al mismo tiempo, corrompe en un sentido y no corrompe en otro. Habría que atender al desplazamiento que hace Badiou a través de su escritura libre sobre la República de Platón en donde pone a Sócrates en la afirmación de la “verdadera vida”, fuera de la corrupción, la vida desinteresada del poder, del sexo y del poder. Sócrates se habría interesado en la felicidad, aquella que hace posible “la verdadera vida, plena de ricos pensamientos”<sup>347</sup>. Badiou pone los siguientes énfasis:

La filosofía, el tema de la filosofía, es la verdadera vida. ¿Qué es una vida verdadera? Esta es la única pregunta del filósofo. Y, por ende, si es que hay corrupción de la juventud, no es para nada en nombre del dinero, de los placeres o del poder, sino para demostrar a la juventud que existe algo superior a todo eso: la verdadera vida. Algo que vale la pena, por lo que vale la pena vivir, y que deja muy atrás el dinero, los placeres y el poder.<sup>348</sup>

Badiou, siguiendo a Sócrates –“La verdadera vida. Que jamás está ausente. O jamás por completo”-, afirmará que lo que la filosofía nos enseña, o en todo caso trata de enseñarnos, es que si bien la verdadera vida (expresión que, nos recuerda, es de Rimbaud, “poeta de la juventud”) no siempre está presente, “nunca está completamente ausente”. Lo que buscaría la filosofía sería demostrar que “la verdadera vida está por lo menos un poco presente”<sup>349</sup>. Interesante planteamiento acerca del carácter parojoal de presencia y ausencia de la verdadera vida, que podría desafiar a la filosofía a mostrarla en esa condición, en lo que asoma también una amenaza para ella misma: pretender enseñar que la verdadera vida está presente o que la verdadera vida está ausente. En el primer

---

<sup>346</sup> *Ibid.*, p. 17

<sup>347</sup> *Ibid.*, p. 16

<sup>348</sup> *Ibid.*, p. 16.

<sup>349</sup> *Ibid.*, p. 17.

caso, olvido soberbio de su problemática; en el segundo caso, escepticismo que puede tener una deriva en el nihilismo.

El carácter ya no disruptor, solamente, sino corruptor de la filosofía podría apuntar a una salida: enseñar a la juventud que la verdadera vida puede traerse a presencia desde su ausencia y que ello pasa por una acción de co-romper, de romper junto a otros lo que se constituye como límite a la verdadera vida. Badiou plantea que la filosofía:

corrompe a la juventud en el sentido de que intenta demostrarle que existe una falsa vida, una vida destrozada, que es la vida pensada y practicada como una lucha feroz por el poder, por el dinero. Una vida reducida, por todos los medios, a la pura y simple satisfacción de las pulsiones inmediatas.<sup>350</sup>

En la pura inmediatez de la vida y la concentración en sus atractivos, en la pasión por la “vida suspendida en la inmediatez del tiempo”, se perdería el sentido de futuro, de la construcción de éste, de un pensar lo social más allá del usufructo de las relaciones con los demás en un sentido completamente utilitario o superficial, sin densidad ética o política. Para que la vida signifique, que sea una verdadera vida y que pueda tener duración (Bergson) se requiere una concepción del tiempo no reducida a instantes sucesivos, recortado, disperso, sino que atienda a la continuidad del tiempo que acontece como duración.

Badiou, como filósofo, enseña a los jóvenes la verdadera vida, da las señales para la apropiación de un tiempo demorado, en el que puede descubrirse el placer de hacer mundo futuro, junto a los otros y otras, distante del deseo de poder, posesiones, goces de superficie, como enseñara Sócrates. Desde la filosofía, da señas para una transformación social y cultural con base ética y política.

### *La filosofía como pregunta*

Sigamos acompañados por Sócrates, quien hacía de la filosofía una praxis de preguntas permanentes y sin cerrar, la demora de la verdad, una suerte de puesta en juego de relámpagos de lucidez a través de la intención de la pregunta y las problematizaciones

---

<sup>350</sup> *Ibidem.*

socráticas, pero sin la culminación o término del ejercicio pensante. La pregunta es sin cierre, un no acabar, un nunca acabar. Podría haber acuerdo de que dicha práctica se evidencia especialmente en los primeros diálogos, la que se perdería en el Sócrates platonizado de los diálogos posteriores, donde tal vez Platón ya ha hecho el duelo respecto de la muerte del filósofo. Mientras resuena la oralidad de Sócrates, la voz referida a su cuerpo y al recuerdo vívido de escenas concretas del despliegue filosófico socrático, la escritura pareciera ser más fiel a la actitud filosófica socrática.

Como mirada de sospecha respecto de la figura de Sócrates y al carácter de su modo de preguntar y examinar en la interpelación a sus interlocutores sus supuestos saberes, Walter Kohan en su libro Sócrates: el enigma de enseñar, afirma que Rancière nos ayuda a pensar “los límites de esa figura” y nos da a conocer la completa radicalidad de este filósofo -aunque la discute- en afirmar que Sócrates pregunta conduciendo la respuesta que él ya sabe de antemano. La perspectiva de Rancière hace saber de una suerte de pregunta deshonesta, podríamos decir; y para seguir en los términos que hemos venido desarrollando estas reflexiones, una pregunta corrompida pero que no corrompe, una pregunta que va dando cuenta más bien del gesto de Platón que va profundizando su interés por el poder político y el Estado, lo que, en el sentido de Badiou, formaría parte de la “trilogía de la corrupción”. Para Kohan,

...desde la perspectiva de Rancière, a diferencia de un maestro emancipador, Sócrates en todos estos casos ya sabe lo que el otro debe saber y lo conduce premeditada e implacablemente hasta el punto en que reconozca lo que Sócrates anticipadamente ya sabe: que no sabe lo que cree saber. No hay novedad alguna en el aprendizaje, por lo menos desde la perspectiva del maestro que ya sabe, siempre, lo que el otro debe aprender. Aunque lo que el otro aprenda sea cambiar la relación que tiene con el saber y consigo mismo, Sócrates ya sabe eso de antemano. Esto se repetiría en todos los diálogos aun en aquellos en los que no hay saber positivo al final. Al contrario, el proceder socrático sería en ellos aún más perverso, en la medida que oculta su poder embrutecedor bajo la ausencia de un saber de respuesta y la negación explícita a ocupar el lugar del maestro.<sup>351</sup>

De ese modo, concluye Kohan que para Rancière la operación socrática sería sin más una forma de embrutecimiento con apariencia liberadora. “Bajo la forma de un

---

<sup>351</sup> Walter Kohan (2009) Sócrates: el enigma de enseñar. Buenos Aires: Biblos, p. 92

maestro en el arte de preguntar, Sócrates no enseñaría para liberar, para independizar, sino para mantener la inteligencia del otro sometida a su propia inteligencia”<sup>352</sup>.

Pese a la sustantiva perspectiva crítica de Rancière, hasta demoledora para quienes idealizan sin reservas la figura de Sócrates, si consideramos especialmente los diálogos iniciales, los del duelo, si se me permite esa expresión, podría afirmarse que en la praxis de la pregunta está la presencia del otro, su acicate, pero también la proximidad que otorga la pregunta, el despliegue posible de acercamientos conjuntos a la intelibilidad de un problema, de aquello que se nos muestra como algo apetecible a ser pensado. Y está al mismo tiempo, con fuerte presencia, la experiencia del tironeo a un lugar que se nos escapa en su cognoscibilidad decisiva; a mi juicio, uno de las dimensiones más significativas para entender el ámbito en que se mueve la filosofía, su práctica, su enseñanza. Lo que no acaba de los diálogos socráticos, más fieles a la figura de Sócrates, da cuenta en definitiva de esa tensión o paradoja entre lo próximo y lo distante, la vitalidad del presente del pensar y la evidencia de la distancia por alcanzar un límite en el encuentro con la verdad.

Asimismo, los diálogos de Sócrates dan cuenta de una manera de concebir el tiempo, muy lejos de la aceleración, del tiempo acelerado –que toma su máxima expresión en la actualidad-, que dispersa y aplana la experiencia de lo propio y lo común. Tiempo veloz que no da valor a aquello que no es funcional a los procesos de acumulación del saber, donde siempre se renuevan las preguntas y surgen otras respecto de las cuales hay que tomarse un tiempo para pensar. Un tiempo de demora, de suspensión, que evita la prisa en llegar necesariamente a un fin. Un tiempo productivo no en el sentido de llegar a un producto que se expresa inevitablemente en la materialidad del cuerpo de la escritura, sino de la reflexión acuciante volcada a un afán de intelibilidad del mundo, siempre huidiza.

---

<sup>352</sup> *Ibidem*.

## *La filosofía como sentido común*

El filósofo chileno Humberto Giannini<sup>353</sup>, veía en la actitud socrática el ejercicio de buscar con los otros un sentido común. Afirma Giannini, en una entrevista:

Yo sigo enseñando a Sócrates, padre del diálogo callejero, abierto, pero con un significado profundo... Sigo pensando en él. Y si se puede tener filosofía, mi filosofía de centro es el sentido común. No abandonar nunca el sentido común, la filosofía no podría abandonarlo. Ya que no tenemos universo, porque se fue muy lejos, tenemos mundo, el mundo de nosotros. Eso para mí es muy importante.<sup>354</sup>

Indagaremos en el significado que puede tener esta expresión, “sentido común” en el pensamiento del filósofo chileno, sentido común a su juicio “tan zarandeado por los filósofos”<sup>355</sup> y que ha tenido sus despliegues particulares a través de la historia de la filosofía con distintas connotaciones<sup>356</sup>.

Giannini fue inspirado en la elaboración de su propio concepto del sentido común por el filósofo italiano Enrico Castelli, a quien alude en muchos momentos de su obra. Si Castelli ha hecho una revalorización del sentido común, Giannini también lo ha hecho, donde el sentido común se relaciona estrechamente con la experiencia común, la experiencia de todos. En el homenaje que escribe a propósito de la muerte de Castelli, Giannini hace una selección de fragmentos del texto “La indagación cotidiana” de Castelli, donde en uno de ellos éste afirma que en el Comentario acerca del sentido común ha fijado con más precisión la observación sobre este concepto:

---

<sup>353</sup> Humberto Giannini (1927-2014), Premio Nacional de Ciencias Sociales y Humanidades, Doctor Honoris Causa Universidad de París VIII, ha sido uno de los filósofos más reconocidos y apreciados de Chile. Fue Profesor de la Universidad de Chile por más de seis décadas y tuvo una especial preocupación por la enseñanza de la filosofía no sólo en la academia sino también en la educación media. Asimismo, valoró que la filosofía se llevara a las aulas de educación básica y apoyó propuestas en tal sentido. Destaca su dedicación a la formación de estudiantes y la incansable lucha por la educación pública del país. Su libro Breve historia de la filosofía, que lo concibió para la enseñanza media, tuvo muchísimas ediciones y ha formado parte de la cultura filosófica de varias generaciones. Parte de su extensa obra puede verse en <http://www.humbertogiannini.uchile.cl/>, como así mismo su biografía.

<sup>354</sup> Fueron las últimas palabras expresadas por Humberto Giannini. Luego de ellas, el filósofo se encuentra con la muerte. (La entrevista realizada, en su propia casa en la comuna de Ñuñoa en Santiago de Chile, por un periodista del conocido periódico chileno The Clinic, el 24 de noviembre del año 2014 terminó con esas palabras).

<sup>355</sup> Humberto Giannini, “Homenaje a Enrico Castelli”, en Revista de Filosofía, N°2 1997, p.99.

<sup>356</sup> En Aristóteles, Vico, Montesquieu, Hegel, Kant, Gadamer entre otros, pueden encontrarse elaboraciones sobre el sentido común que darían para otro desarrollo, que en este caso dejamos de lado.

El sentido común (no confundir con el vulgar) valoriza la vida con un acto continuo de voluntad; no se opone al sistema, pero el sistema debe ser construido, y para construirlo se debe partir del sentido común, y aceptarlo como válido. Y podrá ocurrir que el saber crítico construido (la ciencia, la filosofía) reconozca como no válido el saber común, punto de partida. Poco importa: puede ser no válido, pero siempre tiene un valor (tiene valor aquello que no tiene equivalencia, y el sentido común no tiene equivalencia: no podemos sustituirlo con otra cosa para llegar a ese saber que no lo reconoce ya como válido).

Vivir siguiendo el sentido común es, como ya había hecho notar, vivir la vida de todos; aquello común que hace que la vida de uno participe de la del otro y sea solidaria con el dolor y con la alegría que la acompaña...<sup>357</sup>

Las consideraciones anteriores abren un espacio muy interesante, especialmente en lo que se refiere a la no equivalencia del sentido común, que podríamos entender como el valor que por sí mismo tiene y que no es reductible a otros sentidos que encontramos en las elaboraciones de otro tipo de saberes de carácter más conceptual o teórico. Pero aquí nos interesa especialmente lo que puede ser relacionado con el sentido común de Giannini, la dimensión del sentido común como el hecho de vivir la vida de todos, de participar la vida de uno en la vida del otro, en ese común a todos. Esto podría sugerir por una parte la condición ontológica de la existencia humana, pero también podríamos ver en ello el cruce de los caminos cotidianos, el momento azaroso o buscado en que los unos se encuentran con los otros, algo que pasa y que implica a uno y otro, algo que les pasa a los implicados poniéndolos en una escena común; o de manera más profunda, que hace posible la experiencia de lo compartido, la experiencia de la con-vivencia. En Reflexiones acerca de la convivencia humana, Giannini refiere a algunos aspectos relativos a la experiencia común<sup>358</sup> que, en definitiva, se relaciona con la experiencia solidaria de la que habla Castelli. Reflexionando sobre el problema de la comunicación afirma Giannini:

el ‘problema’ de la comunicación, es decir, el problema de encontrar una experiencia común, a partir de la cual la comunicación se haga

---

<sup>357</sup> Humberto Giannini (1997), op.cit., p. 102

<sup>358</sup> De hecho, en la nota a pie de la primera página del texto “Sentido común y locura”, al que luego haremos referencia, Giannini nos hace saber que este tema ha tenido un extenso tratamiento en uno de sus libros: Reflexiones acerca de la convivencia humana (1965).

posible. Porque, evidentemente, la experiencia común ha sido trastornada y cuanta tensión e incertidumbre hay en la vida contemporánea podrían, en cierto sentido, ser descritas desde esta perspectiva: desvelo individual y colectivo por encontrar una experiencia solidaria”.<sup>359</sup>

La experiencia solidaria como veíamos en el lenguaje de Castelli se relaciona con el acompañar el sentir del dolor y la alegría de la vida ajena, de modo que la experiencia común es eminentemente afectiva; es del orden del ser abiertamente afectado por el otro, la otra y responder desde aquello solidariamente. No es sólo el dolor lo que se presenta en la experiencia solidaria, sino también la alegría. Habitualmente pensamos la solidaridad desde lo deficitario, la falta, la necesidad, pero aquí se nos indica la dimensión alegre que puede tener lo solidario que habría que entender como expansión vital. Lo común concierne a la afección del encuentro que hace posible el lenguaje común.

En Giannini la experiencia solidaria, en la contemporaneidad, se constituye en una búsqueda desvelada que compromete a individuos y grupos por lo común, desde el sentido común. Por una parte el sentido común es, de ese modo, el medio en que se produce la conciencia de participar de la vida de unos y otros a través de una experiencia común, y, por otra, es el posible resultado de esa misma conciencia en su dimensión ética, en la experiencia solidaria, entendida al modo de Castelli.

Dentro de las elaboraciones que hace Giannini del sentido común, llama particularmente la atención un precioso texto, “Sentido común y locura”<sup>360</sup>, que da a pensar. Allí hace referencia al chiste, “risueña narración por la que el sentido común da una visión instantánea acerca de las cosas que le preocupan y de las que se cuida”<sup>361</sup>. Es interesante el valor de comprensión instantánea que da Giannini al sentido común a través del chiste, o el sentido común hecho chiste, se podría decir, que en su carácter disruptivo de hilaridad nos ofrecería una intuición de la vida, una cierta visión de completitud y, especialmente de aquellas cosas que preocupan y de las que se cuida el sentido común. Esa visión de completitud, desde la interpretación que estoy desarrollando, sería posible a través de la presencia del absurdo que per-turba y que hace

---

<sup>359</sup> Humberto Giannini, Reflexiones acerca de la convivencia humana. Santiago: Editorial Universidad de Chile, 1965, p. 105.

<sup>360</sup> Revista de Filosofía Vol. XXI-XXII 1983, p.103-105.

<sup>361</sup> *Ibid.*, p. 103 (subrayado mío).

reír al mismo tiempo, que inquieta y produce placer: el de la risa. La risa podría ser la expresión del saber del sentido común que sabe de una bifurcación del sentido, el dispararse de éste en dos sentidos distintos, el doble sentido (como también se expresa en el doble sentido sexual que produce guiños y risas). Para Giannini “es absurdo lo que de ninguna manera 'se' puede aceptar; simplemente, lo que para el sentido común no puede ser”<sup>362</sup>. El sentido común en el chiste afirmaría un saber, el de los desvíos, de la fractura del sentido, del absurdo, pero al mismo tiempo, se nos dice que el sentido común repele aquello que no se puede aceptar, a lo que no se quiere darle ser, salvo como comicidad. Lo cómico ‘salva’ a lo absurdo, le da presencia y existencia, y le da al sentido común la oportunidad de expresar a contrapelo un saber de lo humano.

Con la frase anteriormente citada, Giannini nos dice, al parecer, que el sentido común se cuida de la locura, del absurdo, del quiebre del sentido que se expresa en el chiste y de manera más dramática en la locura. Y sigue: “Nos parece interesante ver cómo este sentido común –el 'se dice' heideggeriano- describe al razonamiento delirante en toda su atormentada complejidad; como lo presenta en sus narraciones de humor”<sup>363</sup>. El saber, entonces, del sentido común respecto de la locura expresado en el chiste, es el saber de una lógica del delirio que se quiere fuera. El chiste sería, de alguna manera, el modo que tiene el sentido común de conjurar a la locura, de tenerla presente bajo la forma cómica; hacer comedia de lo dramático, de la fragilidad, de expresar algo risible y delirante para tener a raya la locura, fuera de nuestra vida que la contiene<sup>364</sup>. El sentido común no sería lo que en el uso habitual del término se entiende. Indicaría un saber de algo problemático que se quiere fuera de escena, a no ser que se presente de manera cómica.

Las implicancias que lo anterior pueda tener para la enseñanza de la filosofía se hacen evidentes: la importancia y necesidad de enseñar el absurdo, los sentidos quebrados, la experiencia común y compartida que recuerda la condición de vulnerabilidad en que todos y todas existimos, con mayor o menor precariedad. La filósofa Judith Butler ha profundizado en las relaciones de vulnerabilidad y precariedad: todos, todas, somos vulnerables y lo que nos distingue son las condiciones de precariedad

---

<sup>362</sup> *Ibidem*.

<sup>363</sup> *Ibidem*.

<sup>364</sup> Por lo demás, todos y todas ‘hemos sido’ un chiste en alguna oportunidad, o lo somos más a menudo de lo que creemos.

en que podamos estar viviendo nuestra vulnerabilidad. Su enfoque es el reconocimiento de la vulnerabilidad como una “condición precontractual de las relaciones humanas que señala la interdependencia social” y se trataría de “reconocer la precariedad compartida y luchar en alianza contra ésta, como forma de construir vidas dignas de vivir, frente al tipo de poder que desecha ciertos cuerpos y poblaciones”<sup>365</sup>. Y más adelante:

De esta forma, la vulnerabilidad no sólo indica una relación con todo, también afirma que nuestra propia existencia es relacional. Decir que cualquiera de nosotros es un ser vulnerable es establecer nuestra dependencia fundamental no sólo de otros, también de un mundo que nos sostiene y que es sostenible. Esto tiene implicaciones para entender quiénes somos como seres apasionados emocional y sexualmente, ligados a otros desde el comienzo, pero también como seres que buscan persistir y cuya persistencia puede ser perjudicada o mantenida según nos apoyen o no las estructuras sociales, económicas y políticas.<sup>366</sup>

La relación con el mundo, nuevamente...ese “mundo de nosotros” al que hacía referencia Giannini, mundo que nos sostiene y que es sostenible, en Butler.

Una de las últimas fotos de Humberto Giannini, la que aparece en la revista Palabra pública nos muestra una mirada muy distinta a la que le conocíamos, afable, cordial, cercana. Aquí es posible ver una mirada airada y triste al mismo tiempo, un tanto escéptica, casi des-confiada; probablemente sabe de la cercanía de la muerte y de su partida de un mundo que hubiera querido mejor, un mundo de convivencia solidaria, donde el llanto y la risa nos vinculara. Una mirada que nos interpela y que nos reclama una tarea, la de no abandonar nunca el sentido común. También el filósofo nos ha mostrado el lugar de la filosofía para enseñarlo.

### *La filosofía como apertura*

Por otra parte, volviendo a Sócrates, que llega a ser hebra larga para el hilván de este escrito, me detengo en esa expresión de que Sócrates agujonea cual tábano a sus interlocutores y los deja en una situación de “estar en apuros”, de no saber, de sorprender

---

<sup>365</sup> Judith Butler. NÓMADAS 46. Colombia: Universidad Central, abril de 2017, p.13

<sup>366</sup> *Ibid.*, p. 24

a quienes se encuentran con él instalándoles en una suerte de intemperie, sin cobijo, no sólo por estar expuestos en el espacio público, sino por quedar en el desconcierto, sin asideros. La invitación socrática es a pensar de manera inesperada, no se sabe qué puede resultar. En cierto sentido, se podría decir que se trata de una irrupción extranjera, en que una pregunta o una reflexión nos llega desde un afuera como ventarrón, moviendo la estabilidad de los pensamientos.

La pregunta o ejercicio del pensar punza a quien va dirigida la pregunta, pero también aguijonea a quien la hace sintiéndose también en apuros. Estar en apuros es estar desnudo a través de la incitación del que interroga, o estar desnudo en esa zanja que hay que saltar y que no se sabe de la firmeza de la otra orilla. Se ha dicho muchas veces que la verdad es lo sin velos, lo desnudado, lo descubierto, pero la desnudez parece ser más bien condición previa de quien realiza el acto de desnudar, de quien está en una virtual situación adánica, invitado o no por otro u otra.

Desde estas consideraciones, podríamos decir que quien está en la filosofía y la enseña, se coloca en un terreno vibrante de preguntas, donde hay siempre acercamientos intensos del pensamiento a lo que abre la pregunta, a lo interrogado que está en juego. Nunca se llega a término, lo que traza un horizonte de lejanía siempre presente, propia de la filosofía. Quien enseña filosofía, inevitablemente queda implicado existencialmente en esa suerte de expectación.

¿Qué puede significar, entonces, la defensa de la filosofía, su enseñanza, la voluntad por su persistencia en los espacios escolares y universitarios de los cuales se la ha querido erradicar, o reducir? Su porfiada existencia queda atada también a la afirmación no sólo de una forma de saber y pensar inquisitivo, sino que también expresa una voluntad por extender sus efectos culturales y también políticos. Las humanidades y las ciencias sociales, de manera muy directa, dialogan permanentemente con la filosofía; a su modo, también lo hacen las ciencias. Y la filosofía es invocada también de manera recurrente como pensar político, en tanto ofrece perspectivas y argumentos para la acción política en sus distintos posicionamientos.

## *La filosofía como apertura al pensar infantil*

Uno de los gestos de mayor apertura que se han producido en la enseñanza de la filosofía y en el modo de entender la filosofía, ha sido el del filósofo norteamericano Mathew Lipman. Su proyecto se da en el contexto de una crisis política generalizada de las instituciones y del poder de la autoridad, a fines de los años 60', lo que le da a pensar sobre las posibilidades de construir ciudadanía reflexiva, crítica, dialogante, con vistas al ejercicio de prácticas democráticas. Su proyecto es que esto ocurra desde los primeros estadios del aprendizaje, proyecto para el que la filosofía para niños, a su juicio, podía ser la viga maestra. Su apuesta era ambiciosa y, en algún sentido, un tanto ingenua, en la medida que pensaba que razonar correctamente podía llevar necesariamente a comportamientos correctos. Repetía, de alguna manera, el concebir una relación estrecha entre mal e ignorancia. Nutrido por la filosofía antigua, basó gran parte de su trabajo en ese supuesto de raigambre socrático.

Lipman, como se sabe, elaboró un programa sistemático que implicaba a todo el sistema educativo. Si bien empezó por el nivel básico medio, fue trabajando progresivamente hasta cumplir su propósito de contar con novelas filosóficas, y sus respectivos manuales para el profesor -en lo que colaboró estrechamente Anne Sharp-, desde el jardín infantil hasta el último nivel de enseñanza media. Lo valioso de su proyecto es haber hecho confianza en las capacidades pensantes de la infancia desde sus primeros años. Desarma los prejuicios de quienes han sido concebidos como individuos sin habla y sin complejidad de pensamiento y, de ese modo, abre el espacio filosófico para generar experiencias reflexivas en situaciones de comunicación filosófica para niños y niñas.

Lipman, podríamos decir, se sumerge en las hablas infantiles, incluso en el habla ligada a la experiencia incipiente de la primera infancia; da sentido a otra gramática latina (respecto de aquella que define al *infans*, como 'el que no habla'; a la infancia como 'incapacidad de hablar'). Abre un círculo para las palabras infantiles, para acoger el habla negada, la que no ha tenido lugar desde las lógicas adultocéntricas en esas violencias que le son propias. Hace del *infans* no el que no habla, sino el que habla dentro de sí mismo, al que habitualmente le privan del espacio para expresarse (al que se le deja en silencio),

o porque requiere de su propio silencio para formar mundo. En el círculo con los otros y las otras, niños y niñas perfilan su singular decir, su modo de pensar, comprender y expresarse.

Radicalizando la concepción de Lipman, podríamos incluso negar la negación del habla en quien no habla todavía la lengua. La niña o el niño, en el encuentro con el mundo, en el señalamiento inicial que antes del año hace de las cosas con el índice de su mano, pide palabras; un deseo de lengua y de captura de palabras. En los brazos de sus personas cercanas, reclama con su dedo los nombres de las cosas que llaman su atención, aunque no los pueda repetir. Configura mundo apegado al cuerpo de quien le lleva, de quien le presta cuerpo en movimiento a su cuerpo pequeño sin desplazamiento propio.

Luego, las preguntas de niñas y niños de por qué el mundo es de esta manera y no de otra, de por qué la cuchara no se llama cuchillo, de por qué las cosas tienen el nombre que tienen y no otro nombre, y por qué este nombre propio para alguien y no otro, nos hacen saber que en la infancia todo puede ser de otro modo, de acuerdo al propio deseo en primer lugar (la infancia es, podría decirse, el imperio de los deseos), cuyo no cumplimiento es la entrada a la insopportable evidencia de los límites. Preguntarse por qué el mundo es de esta manera podría relacionarse con el asombro, con la expresión de admiración, de un éxtasis admirativo, (OOOOOH!!!), como por ejemplo ante la belleza de un paisaje, el nacimiento de un bebé, ante la erupción de un volcán en la hermosura y terror que ofrece. Ante el mundo que entrega sus manifestaciones de potencia y que nos hace entrar en un territorio que nos deja sin palabras, en una posición infantil (*infans*). Pero, también la pregunta de por qué el mundo es de esta manera y no de otra, da forma a otro tipo de sentir inquietante, aunque desolado, que nos deja también sin palabras en la percepción de un mundo triste o inhóspito. Entre uno y otro modo de emerger del mundo, la filosofía intenta sus decires, sus propias hablas, muchas veces balbuceantes, y practica la apertura del pensar con otros los asuntos del mundo con esa fuerza e intensidad de lo inicial, de lo que siempre comienza una y otra vez, como en la infancia. La filosofía con niños y niñas trabaja con la apertura y plasticidad del pensar, aquello que siempre está presente en niños y niñas.

Nos viene bien traer acá una frase del dramaturgo chileno Jorge Díaz, quien afirma:

El mundo infantil es una selva virgen llena de apasionantes y peligrosos desafíos. El niño se mueve en esa selva con la apasionada violencia y la alegre intensidad de un ser instintivo y libre, instinto y libertad que perderá al ser adulto.<sup>367</sup>

Y “gracias a los niños he aprendido que el teatro es una historia de un día de lluvia que hay que cambiarla al día siguiente cuando sale el sol”.<sup>368</sup> Asimismo, muchas son las experiencias que se han hecho en Chile desde la década del 80, y siempre se vuelve a sentir el placer inicial de la filosofía con niños y niñas.

### *La filosofía como apertura al pensamiento feminista*

Aquí, abandonamos a Sócrates para seguir por un desvío. La estela que queda, a propósito del tema que abordaré ahora, es la figura de Diotima, interlocutora principal de Sócrates en el diálogo El Banquete. Diotima es un personaje bastante enigmático en esta obra platónica, y pareciera ser el doble de Sócrates, la figura de un Sócrates travestido y superado en voz femenina. O, simplemente, una Diotima como ventrílocua de Sócrates, que le sirve al mismo tiempo de espejo<sup>369</sup>.

“Diotima” será el nombre que adopte la comunidad filosófica de mujeres fundada por Luisa Muraro, filósofa feminista italiana, en colaboración con Chiara Zamboni, Wanda Tommasi y Adriana Cavarero, en la Universidad de Verona, entre los años 1983 y 1984. El problema que aborda Luisa Muraro es el de la diferencia sexual y pese a todas las divergencias que pueda tener con las feministas de la igualdad, confluye con ellas en la consideración crítica de los roles y lugares tradicionales asignados a la mujer a lo largo de la historia, que no han sido elegidos, sino que han sido producto de la construcción cultural patriarcal; asimismo, elabora importantes análisis respecto de las simbolizaciones operadas por el orden simbólico patriarcal que han constreñido a las mujeres en los modos de entender su diferencia restándoles libertad, la que entiende como trascendencia y apertura de mundo: “La palabra trascendencia no indica un más allá del mundo, sino el

---

<sup>367</sup> Jorge Díaz (1992) Teatro para Niños. Santiago: Editorial Emisión, p. 17

<sup>368</sup> *Ibid*, p.10

<sup>369</sup> En otro ensayo profundizo en este desarrollo.

movimiento de traducción de sí, desde la intimidad inexpresable, a la existencia en el mundo. Como un abrirse mundo del sujeto femenino.”<sup>370</sup>

Celia Amorós, filósofa española, sostiene una dura crítica al feminismo de la diferencia, cuestión que no entraremos a desarrollar en este texto. Quede como seña solamente de que el feminismo como cuerpo teórico no puede ser concebido unitariamente, bajo la forma de “el feminismo”, en tanto las voces son plurales y los conceptos diversos, de modo que justifican el uso plural de “feminismos”. Uno de los mayores méritos conceptuales de Amorós es haber producido el concepto crítico de “razón patriarcal”, que para la filosofía y para el conjunto de los campos de saber ha sido de una tremenda productividad. Su libro *Hacia una crítica de la razón patriarcal*, publicado en 1985 llegó a ser un texto fundamental para muchas feministas de lengua castellana. En los ensayos que allí reúne, ofrece una perspectiva de análisis crítico a los modos de producción filosófica que han existido y que se sostienen en una tradición androcentrista y patriarcal (la autora alude a Aristóteles, San Agustín, Hegel, Kant, Schopenhauer, entre otros); se refiere a los rasgos patriarcales del discurso filosófico que compromete aspectos de la epistemología, las conceptualizaciones de la ética, ideologías sobre el sujeto femenino, la familia, el amor, el matrimonio. Amorós afirmará en su libro que el discurso filosófico se pretende a sí mismo como el discurso de la autoconciencia de la especie humana; sin embargo,

el discurso filosófico es un discurso patriarcal, elaborado desde la perspectiva privilegiada a la vez que distorsionada del varón, y que toma al varón como su destinatario en la medida en que es identificado como el género en su capacidad de elevarse a la autonociencia.<sup>371</sup>

Los varones como portadores del logos, dejan fuera el logos de la mujer, desde un sexismo ideológico que ha cruzado la historia del pensamiento. Las historias de la filosofía han omitido sistemáticamente el pensamiento filosófico producido por mujeres, salvo aquellas procedentes del feminismo. El canon filosófico deja fuera también a pensadoras notables que se expresaron en la forma del ensayo y la literatura, como es el caso de Simone de Beauvoir, entre otras.

---

<sup>370</sup> Luisa Muraro y Chiara Zamboni, “Diotima”, en revista Debate feminista, 1990, p. 200

<sup>371</sup> Celia Amorós, *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Barcelona: Editorial Anthropos, 1991, p. 27

Amorós, en la consideración de las estrategias del presente del feminismo, afirma que

el reto actual del feminismo es el reto de la globalización y que este reto solamente se puede afrontar tramando pactos entre mujeres cada vez más amplios y más sólidos. Estos pactos son sin duda tremadamente difíciles, pero se va haciendo la experiencia de ellos en los proyectos de cooperación donde se implican cada vez más las mujeres, tanto las occidentales como las del Tercer Mundo.<sup>372</sup>

La crítica de Amorós al feminismo de la diferencia no debería limitar tales estrategias, pero es posible reconocer que las distancias fundamentales son los énfasis entre una lucha por conquistas al interior de un sistema patriarcal y la lucha por las conquistas de desbaratamiento de las relaciones sistémicas que forman la trama de las discriminaciones e injusticias.

Me interesa, en otro registro, señalar dos análisis sobre lo que ha sido la problematización de las identidades de género de dos pensadoras feministas que han llegado a tener mucha importancia en los debates actuales sobre el feminismo, pese a las dificultades que muchas veces ofrece la lectura y comprensión de sus textos: Teresa de Lauretis con su concepto de “tecnologías del género” y Judith Butler con su concepto de “performatividad del género”.

Teresa de Lauretis, semióloga, a mediados de los años 80<sup>3</sup> propone la idea de una “tecnología del género” a partir de una pregunta: si el género no es una simple derivación del sexo anatómico sino una construcción sociocultural, ¿cómo se logra aquella construcción? Le parecía que el género era una construcción semiótica, una representación, un efecto compuesto de representaciones discursivas y visuales que procedían de varias instituciones –la familia, la religión, el sistema educacional, los medios, la medicina, el derecho–, pero también de fuentes no tan evidentes como la lengua, el arte, la literatura, el cine, entre otros sistemas de representación.<sup>373</sup>

Para Lauretis, y resumo su planteamiento central, el hecho de que sea una representación no lo exime de tener efectos reales, concretos, sociales y subjetivos, en la

---

<sup>372</sup> Ibídem.

<sup>373</sup> Teresa de Lauretis, “Tecnologías del género”, en Diferencias. Etapas de un camino del feminismo. Madrid: Horas y horas, 2000, pp. 43-64

vida material de los individuos. Por el contrario, llega a ser real cuando esa representación se convierte en auto-representación, cuando se asume individualmente como una forma de la propia identidad social y subjetiva. “En otras palabras, el género es tanto una atribución como una apropiación: otros me atribuyen un género y yo lo asumo como propio –o no–”.

Lauretis señala que la procedencia del concepto de género es a partir de los movimientos de las mujeres y de los estudios feministas, antes de la institucionalización de los estudios de género. Lauretis insistirá que la comprensión crítica del género, fue una elaboración epistémica surgida en el marco de un movimiento político de oposición radical a la sociedad patriarcal y que “fue la base de todas las prácticas de deconstrucción del género y de los discursos que siguieron su estela”.

Judith Butler, por su parte, instalará una perspectiva muy original, recogiendo algunos componentes críticos de los análisis de Simone de Beauvoir. En "Actos performativos y constitución del género"<sup>374</sup>, se referirá a la dimensión de actuación teatral que tiene el género, de poner en escena determinadas designaciones en las que hemos sido formados como mujeres u hombres de acuerdo a la interpretación de la diferencia sexual en la cultura en la que estamos inmersos. Recuerda el enunciado de Simone de Beauvoir, de que “La mujer no nace, se hace”, que refiere de alguna manera a la tradición fenomenológica de los actos constitutivos, que Beauvoir adoptaría y reinterpretaría. El género no sería una identidad estable, sino débilmente constituida en el tiempo, tampoco sería un lugar original de procedencia de los diferentes actos. Sería más bien la “repetición estilizada de actos”. Los gestos corporales, los movimientos, las normas constituyen la ilusión de un yo generizado permanente. Esta concepción, como puede entenderse, cuestiona la idea de sustancialidad del género, lo desplaza de cualquiera connotación esencialista o de permanencia estable en el tiempo. La identidad de género construida es el resultado de los actos reiterados que se repiten de manera discontinua, que responden a un sistema de creencias de la audiencia social mundana pero también de los propios actores, y que dan la apariencia de sustancia. Y Butler afirmará que en la medida que la identidad de género es la repetición estilizada de actos en el tiempo, y no de una identidad de una sola pieza, es posible encontrar rupturas e interrupciones que den lugar a su

---

<sup>374</sup> Judith Butler, “Actos performativos y constitución del género”, en *Debate feminista*, 18 (1998): 296-314.

transformación. El género es una tensión entre la repetición mecánica y una repetición ensayística, podríamos decir, de otras posibilidades de construir identidad desde una concepción del artificio, de lo arbitrario. Cualquier transformación pasa por la transformación de los actos que se repiten. Indudablemente esto supone un cambio en las creencias, en las apuestas de actuación.

La concepción de actos de género de Butler podría resumirse en el planteamiento que hace en uno de sus enunciados: “Que la realidad del género sea performativa significa, muy sencillamente, que es real sólo en la medida que es actuada.” Con esto cuestiona de manera radical las cosificaciones y naturalizaciones de los conceptos de género, abriendo las posibilidades de constituirlos de otras maneras a como están construidos. La identidad de género es para Butler “un resultado performativo que la sanción social y el tabú compelen a dar”. Y es este carácter performativo el que permite cuestionar su “estatuto cosificado.”

Como término a este desarrollo, diría que las luchas feministas y sus correspondientes elaboraciones conceptuales respecto del género han removido la rigidez identitaria produciendo una apertura significativa del pensamiento.

Asimismo, es importante subrayar que el feminismo es siempre pensamiento político y que ha implicado la acción política en un amplio espectro de formas que van desde su expresión en la calle y en el escritorio, por indicar dos formas de manera un tanto polarizada para nombrar lo colectivo y lo individual: la voz, la presencia del cuerpo en lo público y la intimidad de la escritura.

A juicio de Cecilia Macon, filósofa argentina,

A lo largo de las últimas décadas las teorías de género han tenido la extrema virtud de sostener desarrollos conceptuales que redundaron en la complejización de ciertos debates clave de la filosofía política. Su sofisticación teórica, no solo ha sido capaz de enriquecer debates propios y desplegar justificaciones relevantes para sus programas políticos, sino que, además, ha impactado sobre otras áreas.<sup>375</sup>

---

<sup>375</sup> Cecilia Macon, “Sentimus ergo sumus”, en Revista Latinoamericana de Filosofía Política. Buenos Aires, Vol. II • N° 6 • 2013, pp. 1-32. Ver en <http://rlfp.org.ar/wp-content/uploads/2013/07/Sentimus-ergo-sumus-Cecilia-Macon.pdf>

Una de esas áreas es la educación. Las imponentes movilizaciones feministas de estudiantes universitarias y secundarias en nuestro país en mayo del año 2018, reclamaron como uno de sus ejes fundamentales la educación no sexista, el que junto al problema de las violencias de género y el acoso sexual que se viven dentro las instituciones educacionales, constituyen claves de una comprensión de lo político: por una parte, la comprensión de las relaciones de poder sistémicas presentes en las relaciones interpersonales e institucionales expresadas en términos de abuso, y, por otra parte, la comprensión de las relaciones de poder que ocurren en el ámbito del lenguaje, del saber y de la educación expresadas de manera androcéntrica y sexista. La emergencia de la pasión feminista en las universidades que ha alterado el espacio público con su aledaña iconoclastia, es la expresión de deseos políticos, la emergencia de pulsiones y enunciaciones desde un lugar de rebeldía. Un estallido contra un orden detenido en su condición de inercia patriarcal y que conlleva al mismo tiempo la imaginación histórica de un porvenir. El futuro empieza siempre en el presente, en impulsar la voluntad política hacia las transformaciones. Esta irrupción se produce desde un imaginario político donde el cuerpo y el conocimiento devienen los pilares de esa imaginación, que libera los cuerpos ceñidos en lógicas de significación de dominio sexista y patriarcal, y amplía la producción y transmisión del conocimiento estrechado en un logos androcéntrico.

Las jóvenes y jóvenes comprometidos con estas transformaciones, no requieren del mensaje corruptor de Badiou. Co-rompen por sí mismos los significantes y significados de un orden simbólico que estrecha la vida.

# O Excesso da Educação, a Práxis do Amor<sup>376</sup>

Samuel D. Rocha<sup>377</sup>

## **Resumo**

O texto experimenta o sentido da filosofia vinculado a uma autoridade primordial e sua linguagem como um canto e uma contação de história. Por meio de uma redução fenomenológica da educação a comprehende como fenômeno saturado. Faz então duas afirmações, do excesso da educação e da práxis do amor, no contexto de uma imprudência gestada de um luto.

## **Palavras-chave**

Excesso; práxis; educação; amor.

## **Abstract**

The text experiences the meaning of philosophy linked to a primordial authority and its language as a song and a story telling. Through a phenomenological reduction in education, it is understood as a saturated phenomenon. He makes then two statements, the excess of education and the praxis of love, in the context of an imprudence born of mourning.

## **Keywords**

Excess; praxis; education; love.

---

<sup>376</sup> Este artigo é uma tradução inédita, feita por Mateus Lorenço Hernandez, de um capítulo do livro *Bildung und Liebe*, editado por Nadja Maria Köffler, Petra Steinmair-Pösel, Thomas Sojer, e Peter Stöger; Bielefeld: Transcript-Verlag, 2018.

<sup>377</sup> Samuel David Rocha é professor associado no departamento de estudos educacionais (EDST) da Universidade da Columbia Britânica.

Frequentemente, nos ensinam que por meio de argumento, análise, distinções e objeções, a filosofia busca claridade e sentido. De diversas maneiras, tal abordagem filosófica se estende para o pensar, o estudo e as virtudes de uma boa educação. Outrora incontestável, esse senso comum permite que se perca o poder da afirmação filosófica, um poder que não é uma questão de estilo retórico ou de apresentação, e que nem é uma questão empírica de constatação de fatos. A afirmação filosófica opera da autoridade de seu passado primordial, e conserva-se na paixão por canções e contações de história. Aristóteles bem entendeu isso quando afirmou que a metafísica começa em poesia. Tradições de sabedoria antiga reconhecem a autoridade da poesia na prioridade de ventos espirituais, na respiração e na oralidade da *mythopoesis* (contação de história e canções) anteriores, pré-determinadores da palavra prosaica. A filosofia de hoje frequentemente rejeita sua musa, substituindo a poesia pela prosa. A música, em contraste, jamais deixou de compor versos. De fato, a relação técnica e analítica de senso comum entre a filosofia e a educação existe hoje em claro contraste ao duradouro folclore<sup>378</sup> universal de contações de histórias e canções. Cante para mim primeiro, e talvez depois poderemos conversar.

Até mesmo a língua deve dizer adeus à língua, e na afirmação filosófica nós encontramos vislumbres da harmonia original entre a filosofia e o amor. A Filosofia é, nos dizem, amor pela sabedoria. Desta forma, a sabedoria não é um objeto de análise, mas um sujeito a ser amado. Afinal, objetos podem ouvir sons, mas somente um sujeito pode escutar uma canção. Escute então, caro leitor. Abra os olhos e os ouvidos de seu coração para que seus olhos possam escutar aquele que canta, antes e depois de tantos argumentos e disputas. Eu não me dirijo a você como poeta, mas eu busco fazer minhas afirmações como um filósofo que não abandonou inteiramente a sagrada musa. A melodia é a única autoridade real aqui. O verso e a quebra de linha serão seu guia. Na canção, nós encontramos claridade e sentido capazes de perfurar e transcender as

---

<sup>378</sup> O que eu quero dizer por “folclore” não é nada técnico. Quando perguntaram a Louis Armstrong que tipo de música ele tocava, ele disse “música folk, música para folks”. (Nota do tradutor: A mais literal tradução de “folk” para o português é “povo”, o que significa que eu poderia ter traduzido o trecho entre aspas da seguinte maneira: “música popular, música para o povo”. Não o fiz porque tal opção nos faria perder a relação intrínseca de “folk” com “folclore”, assim como o tom humorístico contido na resposta de Armstrong.) Este é o tipo de música que Miles Davis mais tarde chamou de “música social”. Este é o tipo de música que eu espero honrar neste capítulo.

nebulosas confusões da exatidão. Estas afirmações devem ser testadas pela inteligência do seu coração.

Eu gostaria de afirmar que a educação é o que Jean-Luc Marion chamou de um “fenômeno saturado.”<sup>379</sup> Um fenômeno é uma aparência. Um fenômeno saturado aparece em excesso. Este é o fenômeno que aparece de formas ausentes à atitude natural. Contudo, sua ausência não se deve a sua ocultação negativa, mas sim aos termos saturados de sua revelação. Uma total presença cobre, oculta, esconde e mascara a si, e de fato tal ocultação pode parecer uma ausência. Mas a distância da presença total não ocorre por conta de sua externalidade estrangeira, e sim por conta de sua íntima interioridade. O que é mais radicalmente escondido de nós não está na beira do cosmos, expandindo-se em nada. Não. O que se esconde mais profundamente está sempre aqui, dentro, ao redor de tudo, em tudo. Desta exata maneira, a educação é um fenômeno saturado. É isso que eu quero dizer com a expressão “excesso da educação.” Esta é minha primeira afirmação.

Minha afirmação sobre a aparição excessiva da educação pode sugerir que tal redução fenomenológica da educação deve ser separada completamente da instituição escolar. De certa forma, uma separação categórica é necessária. Contudo, ela não deve separar a educação da escola tanto quanto ela deve abrir a escola para a inebriante plenitude da educação que está sempre presente, no início e fim. Os termos fenomenológicos da manifestação educacional não pertencem a escola, mas também não são abstratos nem escondidos da escola. Na escola, assim como em qualquer outro lugar, existe algo que nos guia pela mão em direção a tal fenômeno saturado da educação em que estamos imersos. Esse guia parece ser o amor. Mas o amor não é suficiente. O amor, em qualquer uma de suas formas, deve ser consumado no que Paulo Freire chamou de “práxis.”<sup>380</sup> É isso que quero dizer quando digo “práxis do amor.”

Não é suficiente falar de amor. O amante deve ultimamente amar. Também não é suficiente amar, pois o amante deve amar repetidamente, até o infinito e o esquecimento. Esta práxis do amor consume tudo. Afinal, o amor nasce do ato de amar. Amar gera amor e deste nascimento, a filosofia e a educação emergem. O amado é

---

<sup>379</sup> Jean-Luc Marion, *In excess: Studies of Saturated Phenomena*. New York: FUP, 2004.

<sup>380</sup> Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

mantido pelo amor do amante, na intencionalidade daquela práxis do amor, e na sua ativa e específica insistência através e além do tempo. O verdadeiro amor do amante não é o sinal de seu amor, e sim o seu amado. O sinal do amor jamais pode apontar para o amor, pois a práxis do amor não requer nenhum sinal. O amor aponta para si, sem sinais intermediários. O amado não é um local para o depósito de amor. O amado é aquele que se torna amado por meio do amor. Em ser amado, nós somos. Nos tornamos quem somos pela e através da práxis do amor. O amor se mostra em si, mas também se excede pelo e através do amado. A práxis do amor, através do ato de amar que excede o sinal do amor, é o incansável pedido que amar deposita sobre o amante. O amante é chamado para amar, mas não pelo amor em si. A práxis do amor exige repetição, mas não por meio de uma noção primária de amor. O amar em si consegue cantar o refrão radical da amabilidade, do amante para o amado. A práxis do amor destrói o sinal epistemológico do amor, deixando para trás o exigente chamado ontológico: a vocação da práxis do amor toca e faz sons ao despertar.

Este exigente chamado revela uma noção prática de amor que é fundamentalmente erótica, e que se opõe a uma opção erótica decorativa entre as demais decorações do amor.<sup>381</sup> O dinamismo primordial e a atividade de *eros* dão poderes ao motor da práxis do amor. A erótica natureza da práxis do amor aponta em direção a uma constante necessidade de encarnação e consumação, uma necessidade que pede pela carne e o toque da amada, que vem da fragilidade de amar que constitui sua universalidade. Se há ou não carne ou toque de verdade não é tão crucial aqui como o pedido, sua insistência de fora, sua pobreza fundamental. O amado não é vencido ou conquistado, o amado é simplesmente a práxis do amor em forma de carne.

Desta forma, o amado e o amante não são separados por meio de ação e reação, impulso e resposta. Ao invés, o amado e o amante são o pulso unificado da vida que verifica a práxis do amor como real e presente. Esta secundária noção de práxis do amor é a negação de conceitos bem conhecidos de amor, e até de seu aparato conceitual que é conectado por sinais simbólicos, como tempo e circunstância. A práxis do amor é

---

<sup>381</sup> Rocha, S. D. & Burton, A. (2016). “Strong as Death is Love”: Eros and Education at the End of Time. *Espacio, Tiempo y Educación*, 4 (1), 1-17, e Rocha, S. D. & Burton, A. (2017). “The eros of the meal: Passover, Eucharist, education.” *Encounters in Theory and History of Education*, 18 (1), 119-132.

também o último teste de *eros*, pois nos leva do desejo abstrato ao o desejo pelo Desejo em si, sua espera por ser de carne, osso, fibra, líquidos, cinzas, pó e terra. A práxis do amor é o teste de vida e morte em que *eros* jamais pode falhar.

Após elaborar essas duas afirmações (a primeira sobre o excesso da educação e a segunda sobre a práxis do amor), irei afirmar que ambas são relacionadas e até mesmo codependentes. Em outras palavras, tentarei mostrar como o excesso da educação esconde a práxis do amor, e como a práxis do amor revela o excesso da educação.

A educação é um fenômeno excessivo. Seu caráter transbordante é sua única marca estável, independente do que possa significar em diferentes nomes e línguas, e do que suas múltiplas práticas possam significar através do tempo em incontáveis pessoas, conceitos, sentidos, noções, ensinamentos e tradições. Todas as dicas e palpites que encontramos nas maneiras que falamos sobre educação apontam para uma comum saturação. Diferente do pensar sobre a escola, que pode ser facilmente confinado ao amplo trabalho de treinar o pensamento e a também ampla quantidade de instituições que chamamos de escolas, a educação tem um caráter que excede tudo que contém. E não é somente uma questão de escala.

Contudo, a enormidade da escala que a educação carrega um vislumbre de entendimento: a aparência da educação ocorre de uma maneira que é em si excessiva e que se revela como um fenômeno saturado em consciência, tempo, espaço, morte e vida. Como todas as coisas desta escala, existe uma simples complexidade que não pode ser substituída por simplificações complicadas. O único ponto que podemos reconhecer é que estamos submersos nessa complexidade. Nós não observamos a educação de longe, nós a observamos de dentro, e nos encontramos nela. Onde encontramos ubiquidade total como esta, lá encontramos o fenômeno saturado. Em outros casos de uma inflada e cósmica escala, nós tendemos a perder todo o senso de especificidade. No caso do excesso da educação, até tais palavras falham. A educação excede generalização.

Exemplos analógicos, ainda que ruins se baseiam no enorme fenômeno que a educação é, amplificando essa realidade. Tente limitar a educação a psicologia, e rapidamente verá que teorias psicológicas e fatos da mente não podem conter a educação sem inventar algo completamente novo, além de novamente limitar a ideia da educação. Noções da mente, cérebro, e outras imagens neurológicas e cognitivas imploram por suas

próprias suposições e permitem que a educação escape do seu entendimento popular. Tente limitar a educação ao aprendizado e desenvolvimento humano, e rapidamente verá que a educação novamente escapa ou destrói o molde. Tente restringir a educação à política e em breve verá que tais políticas usam vestes finas, com costuras que se desfazem. Tente limitar a educação a epistemologia, linguagem, conhecimento, ou ética – ou quaisquer outras bem conhecidas estratégias de análise filosófica contemporâneas – e mesmo que cada uma certamente proponha um conhecimento único e útil de alguma fração da educação, nenhuma delas pode conter o todo.

Tente restringir a educação a suas semelhanças linguísticas familiares da atividade docente, currículo, e outros primos verbais, e nós rapidamente perderemos o significado associativo da educação e o significado com que começamos. Um único prato não aparenta ser um banquete para um estômago vazio. Um rabiscado e esquartejado sentido da educação inevitavelmente resultará em uma pessoa que passa fome, resultado desse limitado sentido da educação. Imagine uma pessoa que confunde a lua com o cosmos, uma pessoa que confunde um pequeno desconforto com sofrimento real, ou uma pessoa que passa fome resultante de uma má alimentação.

A educação existe até mesmo fora das mais amplas categorias da vida humana e sobrevive através de toda idade pré-histórica e histórica, época, e era. Novamente, a primeira e última característica da educação que parece clara é sua atemporalidade. A educação é um fenômeno, e como aparência no universo da consciência humana, não pode ser conectada a cronologia. Até mesmo aqueles que negam essas afirmações não podem completamente negá-las sem apelar ao que se encontra além delas. Objeções ao todo não são tão erradas como são parciais, e lhes faltam a durabilidade para estarem corretas em todas as estações.

A aparência da educação pode somente ser descrita de uma forma que aponte para o absurdo da tarefa fenomenológica. Aquele que tenta beber de uma mangueira dos bombeiros ou que tenta acender um fósforo explodindo uma bomba, precisa desenvolver meios especiais para finalizar tais tarefas absurdas. Da mesma maneira, uma fenomenologia tradicional não pode ser finalizada sobre um fenômeno excessivo como a educação. A educação satura nossa habilidade de compreendê-la direta ou indiretamente. Nós não conseguiremos observar a educação da mesma forma que

veríamos um coelho parado em uma moita, e nem conseguiremos encontrar a educação por meio de destreza ou furtividade. Da mesma forma, não conseguiremos formar uma imagem estática da educação na nossa mente sem perdê-la no processo. Isto requer recursos fenomenológicos que têm avançado seus métodos de uma redução idólatra para uma redução icônica.<sup>382</sup>

A educação requer movimento. O movimento da educação é a dança de seu excesso, que perfura nossa experiência educacional e até transcende a realidade que forma a base de nossas decadentes ideias de experiência vivida. O tempo não pode medir a educação em unidades ou créditos, nem o espaço pode posicionar a educação em uma geografia ou espaço particular. Tentar imaginar a realidade da educação é uma façanha. Como todas vastas realidades, como todas as coisas excessivas, a educação exige mais do que um conjunto de faculdades ou instrumentos. A realidade nos chama. A canção eterna continua.

Como alguém examina aquilo que é a condição para a possibilidade de sua própria análise? “Médico, cura-te a ti mesmo” não é nada mais do que outra forma de dizer “conheça a ti mesmo.” Aqui nós encontramos o intervalo interno da monstruosidade da educação. Ela se mostra quando nos vira do avesso. Aqui nós percebemos, talvez, que a educação excede a própria ideia de educação de uma forma que verdadeira dor não dói tanto quanto nos faz desmaiar. Para aceitar a oferta da educação, nós não podemos simplesmente focar ou olhar diretamente para o sol. Talvez nós precisemos cair no sono, fechar nossos olhos para que possamos ver mais claramente, com mais sentimento. Se você parar para escutar o silêncio, ele irá rugir.

O que esta série de afirmações sobre a educação fazem além de repetirem a mesma coisa? A educação exige uma noção de seriedade sobre o seu excesso. Nós não andamos sobre uma poça da mesma forma que mergulhamos em alto mar. Nós não descemos escadas da mesma forma que pulamos de um penhasco. Nós não dizemos adeus ao funcionário de uma loja da mesma forma que enterramos nossos entes. Seriedade é a diferença entre uma abordagem falsa e uma abordagem limitada da educação, uma abordagem que nega seu fundamental excesso por uma medrosa noção

---

<sup>382</sup> Samuel Rocha, *Folk Phenomenology: Education, Study, and the Human Person*. Eugene: Pickwick Publications, 2015.

de confiança, e uma abordagem real que concede sua pobreza e anseia por uma educação que seja além de qualquer medida.

Se estamos dispostos a levar tais afirmações a sério – ou, pelo menos, se estamos dispostos a levar a sério a necessidade de seriedade sobre a educação – então aí poderemos discordar sobre essa limitada e arbitrária noção sobre o excesso da educação. Afinal, “excesso” e “educação” são palavras para coisas que as palavras não conseguem e nem podem conter totalmente. Quando a linguagem satisfaz, outros apetites certamente nos distraem e nos controlam. Contudo, quando a linguagem falha e pede desculpas ao deixar a mesa, nós devemos nos mover analogicamente, até mesmo alegoricamente, para outro local de realidade. Vamos então nos mover para o local da práxis do amor.

Existem diversas e conhecidas distinções sobre as diversas formas de amor, mas a única distinção essencial é entre o amar e “estar apaixonado.”<sup>383</sup> Eu não amo verdadeiramente se eu não vivo entre seus limites, se eu não vivo sob o feitiço do amor. Estar apaixonado é ser amado por um algo que está me amando. Ser assegurado em um abraço é esquisito e falso se aquele que me assegura não apresenta sinais de vida. Quando eu abraço meu amado, eu o acaricio, eu me movo, eu respiro, eu aperto, e posso até suspender-me do chão. Eu o lembro que este amante que o assegura o está abraçando, e que tal ato é um sinal de amor a ele que deve ser renovado em cada movimento.

Assim que o sinal de amor está terminado e esgotado, a práxis do amor deve ser renovada não somente em sinais, mas acima de tudo na pobreza erótica de amar sem. Não há nada abstrato em relação a amar estar apaixonado, pois a marca desta realidade não é o “amor” tanto quanto a amabilidade do amor. Estar apaixonado é viver a experiência de amar e amar por meio de estar apaixonado. Da mesma forma, estar apaixonado por alguém é igualmente abstrato e vazio sem amar esta pessoa. Nós podemos dizer ou sentir que amamos, mas o teste do nosso amor está na hora de amar, e acima de tudo, no momento após amar quando a beleza da pobreza do amante é finalmente revelada, e nós somos chamados para continuar e persistir apaixonados.

---

<sup>383</sup> Nota do tradutor: Em inglês, “in love.” O termo apaixonado não é para ser entendido aqui como um estado patológico. Foi somente o melhor termo que encontrei para preservar a distinção entre “loving” e “being in love.” Por “apaixonado,” entenda algo como “submerso em amor,” ou “circunscrito pelo amor,” uma distinção poética, e não psicológica.

O mundo não é salvo nessa beleza nem esse amor conquista tudo. A práxis do amor renova a face da terra quando remove o idealismo sem cara do amor por meio do simples ato de amar. Ato como o da mulher que acorda cedo todas as manhãs, antes do sol raiar. Ela joga água no chão com uma mangueira para baixar a poeira, e então varre o chão coberto de barro, apenas para repetir a mesma tarefa amanhã e no dia seguinte. Ela não tem chão de cimento do lado de dentro nem do lado de fora da casa. Não há nenhuma superfície fabricada entre seus pés e a terra. Ela é forçada a limpar a superfície para que possa ficar em pé e caminhar todos os dias, após o trabalho de suas mãos envelhecidas. A mão guia o coração. A água da mangueira é regulada pelo seu dedão e espalhada pelos seus braços até que o chão fique saturado. Então, a vassoura bate e varre o barro com curtos e rápidos movimentos que tem até ritmo. Seu coração bate no mesmo tempo em que suas mãos batem a vassoura no chão. Ela cantarola uma lenta canção. A vassoura absorve e joga a água e barro em pequenos espirros para todos os lados. A cor vai ficando mais escura e o sol seca o chão, formando camadas. Com o passar do tempo, o chão aprende a se tornar um chão que parece de pedra ou concreto. Assim como os chãos caros, a humilde terra não tem nada de natural ou ordinária. Diferente do chão de madeira ou mármore existe uma simplicidade e pobreza fundamental que mostra o real desejo e necessidade de um chão que não seja uma paisagem de jardim ou um vazio gramado suburbano. Desta forma, ela faz sua casa através do amor. Existem muitas casas que não tem este senso de amor, assim como existem sem tetos que vivem nela, que habitam na práxis do amor que sua pobreza consegue pagar.

A práxis do amor é vivida de uma maneira radical por aqueles que fazem uso da pobreza que não consegue pagar nada para construir uma casa. Isso revela o excesso da educação operando em total capacidade em uma forma pré-arquitetural. O prédio da escola não consegue conter a educação porque a casa não é um lar e o lar não é feito de tijolos ou argamassa. O lar é somente feito na práxis do amor, no ato de amar que é escondido no excesso da educação. Onde a educação aparece em excesso, é lá que nós encontramos um amante e um amado que determinam a porção transcendente do excesso. Saturação não é um mero modo de um fenômeno. Não. A saturação em si revela a realidade da aparência que é oferecida no amar, que canta a primordial canção do ser. O excesso da educação é somente compreendido na fraqueza fugaz da práxis do amor.

A práxis do amor é nosso único guia em direção a realização da absoluta e total presença do excesso da educação em nossas vidas.

Não há nada normativo a ser dito. Não existem lições éticas ou implicações práticas. Esses não são os fatos básicos. Não há evidências para serem pesquisadas. Não existem prescrições ou dicas. Há somente a afirmação filosófica e sua musa que canta através da noite ao coração que está querendo ouvir e, talvez, cantar junto. Mas há algo imenso em jogo. Ao menos há uma seriedade sobre a relação entre esse sentido de educação como fenômeno saturado e a práxis do amor que nos chama. No melhor dos casos existe a questão da nossa relação com a seriedade do chamado daquela relação e os riscos de suicídio que emergem de qualquer um dos substitutos dele.

Quando eu decidi estudar educação no mestrado, o fiz mais por conveniência e circunstância. Eu não tinha nenhum senso particular de propósito ou razão. Eu senti a necessidade de estudar algo pelo propósito maior de conseguir uma educação ou me tornar educado. Naquela época, os diplomas, credenciais e oportunidades me pareciam valer a pena. Eu era jovem e recém-casado. Queria fazer as pessoas que eu amo orgulhosas de mim e, talvez, me tornar algo. Educação parecia ser o caminho para tal fim, mas o estudo da educação como área ou disciplina não me inspirava e parecia muito corriqueiro.

Quando eu estava no meio dos meus estudos, um parente meu – uma das pessoas mais bem sucedidas, tanto educacionalmente quanto profissionalmente, que eu conhecia – tirou sua própria vida. Eu viajei para o funeral e senti que eu tinha, de alguma forma, perdido o ponto da educação em qualquer que seja o sentido da palavra. Eu me senti traído não somente pela perda de um mentor distante que também era parente, mas também pelo ideal que sua vida significava para mim. Perdida estava a redenção que a educação poderia trazer. Deus estava morto. Como resultado daquele evento, enquanto eu contemplava se levaria meus estudos adiante em direção a um diploma final em educação, eu observei que todas as noções de educação que eu acreditava eram um substituto barato para os mais profundos desejos do meu coração. Perder estes falsos e plásticos deuses me machucou e me fez sentir mais exposto do que nunca, mas eu também me tornei imprudente. Tal imprudência me apresentou ao poder da afirmação filosófica, sua música e paixão.

Nada restou das minhas fundações em mim. Meu chão, minhas telhas grossas de teoria e prática que aqueciam meus pés frios. Tudo que eu tinha era a mangueira de água e uma vassoura de ramos, torta e desgastada de tanto varrer. Algum dia, eu serei varrido ao coração da terra e lá eu reencontrarei a canção eterna.

# O susto de um mundo sem novidade possível: três imagens para (não) pensar a filosofia

Magda Costa Carvalho<sup>384</sup>

## **Resumo**

A nossa proposta parte de três imagens oferecidas pelo filósofo francês Henri Bergson para se referir à filosofia. No âmbito da crítica às tradições filosóficas anteriores, seguiremos os movimentos desenhados nesses três momentos enquanto emissários de diferentes lugares da esperança: no modo de habitar o mundo, na relação da filosofia consigo mesma e também na relação da filosofia com o seu ensino. Passaremos brevemente pelas conceções bergsonianas sobre a imagem enquanto sugestão de sentidos que permanentemente renovam distintos modos de pensar e de dizer. Mais do que um momento frívolo de uma filosofia que estérilmente se vê ao espelho, procuraremos sugerir pensamento sobre por que motivos o encontro da filosofia consigo mesma através da imagem poderá abrir caminhos para pensar o seu ensino. Poderá a própria filosofia, como uma imagem, transformar-se em movimento de sugestão, em vez de simples representação? Residirá aí a esperança de um mundo em que haja ainda lugar para a novidade e para a imprevisibilidade? E que lugar concedemos à novidade e à imprevisibilidade na nossa relação com a filosofia através do seu ensino?

## **Palavras-chave**

Filosofia; imagens; esperança; Bergson.

---

<sup>384</sup> Núcleo Interdisciplinar da Criança e do Adolescente, Universidade dos Açores; Instituto de Filosofia, Universidade do Porto; [magda.ep.teixeira@uac.pt](mailto:magda.ep.teixeira@uac.pt); <http://orcid.org/0000-0001-8539-5061>  
A autora agradece os pertinentes comentários feitos ao manuscrito pela Paula Alexandra Vieira, que ajudaram a repensar a articulação de algumas ideias e levaram mais longe a escrita e o pensamento.

### ***Abstract***

Our argument is based upon three images provided by the French philosopher Henri Bergson to refer to philosophy. In the context of critiques of earlier philosophical traditions, we will examine the movements that developed on those three moments as emissaries of different places of hope: in the way people inhabit the world, in philosophy's relationship with itself, and in philosophy's relationship with its teaching. We will quickly review Bergson's conception of the image as a suggestion of meanings that constantly renew distinct ways of thinking and saying. Our argument does not constitute a superficial exercise in sterile, navel-gazing philosophy, but rather an attempt to urge reflection about how philosophy's encounter with itself can open new avenues to think about its teaching. Can philosophy itself, as an image, transform itself into a movement of suggestion, instead of simple representation? Might the hope of a world where there is still space for novelty and unpredictability lie therein? And what space should we provide for novelty and unpredictability in our relationship with philosophy as we teach it?

### ***Keywords***

Philosophy; images; hope; Bergson.

“Mais poser le problème n'est pas simplement *découvrir*, c'est inventer. La découverte porte sur ce qui existe déjà, actuellement ou virtuellement ; elle était donc sûre de venir tôt ou tard.

L'invention donne l'être à ce qui n'était pas, elle aurait pu ne venir jamais.”

Henri Bergson

“Há palavras que nos beijam  
Como se tivessem boca.

Palavras de amor, de esperança,  
De imenso amor, de esperança louca.”

Alexandre O'Neill

### ***Descobrir a esperança***

Na epígrafe de Bergson com que abrimos a reflexão somos atraídos por um pequeno pormenor gráfico que o filósofo semeia na sua escrita: a formatação diferenciada

da grafia do verbo “*descobrir*”. Infelizmente, este pormenor não tem sido respeitado em todas as edições da sua obra, sobretudo nas traduções, mas parece-nos estar no original como uma pequena *provocação*. Uma imagem gráfica desafiadora.

É certo que os itálicos não são incomuns nos textos bergsonianos. Na mesma página há pelo menos mais três ocorrências desta fonte cursiva. O que não é comum é o recurso à dupla grafia, destacando-se com itálico apenas o prefixo da palavra. Sobretudo quando a frase imediatamente anterior terminou com o mesmo verbo (“*descobrir*”) sem qualquer formatação especial.

O contraste entre as duas formas de escrita torna ainda mais evidente o gesto do filósofo que, com a grafia híbrida, oferece abertamente ao leitor um dado suplementar. Como se a palavra, ela própria, fosse dada na forma de uma imagem gráfica de des-tapamento. Ou como se o des-ocultamento de que nos quer falar Bergson no excerto tivesse o seu começo já nas formas dos caracteres com que se desenha a palavra *descobrir*, como um prefixo desenhado em néon fluorescente.

Como veremos, para Bergson, as imagens são um conjunto de processos que começam nas coisas e que agem dinamicamente sobre os nossos centros perceptivos, prolongando-se em processos de avanço e retrocesso entre corpo e espírito. Assim sendo, somos tangidos por uma imagem exterior do movimento de descoberta que se inicia na grafia da palavra e que procura contrariar a tendência escrita cristalizadora de semânticas em sinais pictóricos. Isto mesmo faz Bergson: dando-nos imagens para pensarmos as imagens.

E, nesta imagem, para além do uso mais imediato do verbo *descobrir* – nos sentidos de por à vista, mostrar ou encontrar –, a ideia de que os problemas filosóficos não são simples des-cobertas sublinha um aspeto maior do pensamento bergsoniano: a realidade não se encontra já dada como se apenas aguardasse um reconhecimento pela mente<sup>385</sup>. Nem ontológica, nem epistemológica, nem tão pouco ética ou politicamente,

---

<sup>385</sup> Henri Bergson, *L'évolution créatrice*, Paris, Presses Universitaires de France, 2007, p. 345.

Nas notas de rodapé correspondentes às obras de Bergson, fazemos dois tipos de referência: quando apenas indicamos ideias do autor (sem citação explícita), referimos a paginação de referência da obra em francês, indicada à margem do texto na edição das *Oeuvres* publicada no centenário do nascimento do autor, da responsabilidade por Henri Gouhier (Presses Universitaires de France, 1959) e seguida posteriormente na edição crítica que a mesma editora iniciou em 2007, da responsabilidade de Frédéric Worms. Já no caso em que utilizamos citações textuais, acrescentamos ainda a referência da tradução brasileira.

se trata de des-cobrir verdades ou ações virtuais que aguardassem uma hora de luz para se atualizarem. Pensar não é expor, nem perguntar é reconhecer.

Como iremos recuperar ao longo da reflexão, um dos movimentos característicos deste pensamento encontra-se precisamente no reduto de autêntica novidade e imprevisibilidade do real<sup>386</sup>. Trata-se de aceitar que não existe um plano prévio previsível, mas antes que estamos imersos na permanente continuidade de mudança, jamais antecipada nos momentos precedentes, nem de forma atual, nem tão pouco virtualmente.

Foi precisamente esta a indicação que deu esse outro filósofo francês, Emmanuel Levinas, quando questionado sobre a que inquietude pessoal teria correspondido o seu encontro com a obra de Henri Bergson. A resposta veio imediata e cristalina e dela damos conta no título que escolhemos: o encontro com Bergson respondeu a uma das inquietações maiores de Levinas, a saber, *o susto ou terror de se encontrar num mundo sem novidade possível*, sem futuro, sem esperança<sup>387</sup>.

Como bem sabemos, Levinas experienciou na primeira pessoa algumas das mais duras sombras dos conflitos mundiais do século XX. Para um judeu cativo à mãos do regime nazi, em plena 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial, terá sido fundamental recuperar a relação com o mundo através de uma filosofia que anunciaava sem pudor que nem tudo está decidido, que não há resoluções antecipadas de futuro e, como tal, que ainda é possível acreditar na sobrevivência. Ler Bergson hoje é continuar a celebrar o repto levinasiano e persistir reiterando que não estamos dispostos a despojarmo-nos da irredutibilidade, da novidade, do dinamismo criador que nos poderão ainda salvar em tempos sombrios.

Talvez pudéssemos ousar temperar bergsonianamente o legado aristotélico e dizer que não é no espanto que a filosofia tem o seu autêntico começo, mas na novidade, já que não há qualquer relação filosófica de maravilhamento com o mundo se o próprio mundo não for imprevisibilidade constante. Aí residiu para Levinas a esperança. E aí pode residir ainda a esperança para todos aqueles que, já em pleno século XXI, se dedicam a repensar a filosofia, sobretudo nos contextos do seu ensino e investigação. Crianças, jovens, adultos.

---

<sup>386</sup> Henri Bergson, *Le possible et le réel*, Paris, Presses Universitaires de France, 2011, p. 99.

<sup>387</sup> Emmanuel Levinas, *Ética e Infinito*, Edições 70, Lisboa, 1988, p. 20-21.

Neste domínio, não nos parece aleatório ou menor o papel das imagens. Enquanto processo dinâmico de pensamento, sempre aberto à divergência e à novidade criadora, as imagens transportam em si realidade e desafiam-nos à permanente (re)criação dessa mesma realidade. Assim, a nossa proposta partirá de três imagens oferecidas por Bergson para se referir à filosofia. No âmbito da crítica do autor às tradições filosóficas anteriores, seguiremos os movimentos desenhados nesses três momentos da sua escrita enquanto emissários de diferentes deslocamentos de esperança: no modo de habitar o mundo, na relação da filosofia consigo mesma e, inevitavelmente, também com o seu ensino. Para tanto, passaremos brevemente pelas conceções bergsonianas de imagem enquanto sugestões de uma profusão de sentidos que permanentemente renovam distintos modos de dizer. É através das imagens que, ao recuperar a filosofia enquanto esperança, Bergson nos oferece a possibilidade de recusarmos fórmulas que nos prendam à repetição do que já sabemos (inclusive do que já sabemos que não queremos) e de, assim, sermos capazes de inverter as ordens habituais do pensamento<sup>388</sup>.

A esperança da nossa escrita é que esse mesmo poder da imagem inunde o pensamento sobre a filosofia e o seu ensino e que outras imagens possam continuar a reinventar o que nenhum conceito abstrato, por si só, será capaz.

### *Para além de binarismos de escolas*

Henri Bergson foi um dos filósofos laureados com o Nobel da Literatura. Apesar de sabermos que a Academia Sueca entende a designação de Literatura num sentido bastante amplo (e muitas têm sido as polémicas em torno de alguns laureados, sendo a mais recente em 2016 com o músico Bob Dylan), a atribuição do Prémio ecoa a grande qualidade literária desta obra. Bergson é um excelente escritor e, com um cuidado editorial extremo, oferece a profundidade das ideias ao ritmo de uma redação cujo fulgor se encontra na mestria da língua e na riqueza dos recursos estilísticos utilizados. Sem descurar a articulação e a coerência do discurso, as ideias fluem a partir de um encadeamento dinâmico, afirmando um colorido e uma sonânciam pouco usuais nas academias. Por isso, Bergson se afasta de modos de dizer escolares e estritamente

---

<sup>388</sup> Henri Bergson, *Introduction à la Métaphysique*, Paris, Presses Universitaires de France, 2013, p. 214.

conceptuais, seduzindo o leitor em cada nova metáfora e comparação. Para quem conhece um certo estilo desidratado com que escrevem muitos filósofos, os seus textos constituem um verdadeiro oásis para o pensamento.

E se nas metáforas e comparações Bergson se afirma como um bom escritor, é no uso que faz das imagens que comprovamos a genialidade do filósofo. Talvez em nenhuma outra obra, as imagens se tornem, de uma forma tão direta, o lugar próprio da filosofia. Sendo mais do que ingredientes com que o pensamento se elabora, as imagens acompanham o fluir íntimo de uma realidade que, nelas, assume formas sempre dinâmicas e renovadas.

Que coisas são então estas? Que estatuto filosófico Bergson nos permite atribuir às imagens? E o que pode, de facto, uma imagem?

Sem querermos entrar na querela sobre se há ou não uma teoria bergsoniana da imagem<sup>389</sup>, interessa-nos começar por ressalvar que não estabelecemos clivagem entre as ideias que o filósofo apresenta sobre a imagem em *Matière et Mémoire*, obra de 1896, e aquilo que escreve em obras posteriores como *Introduction à la Métaphysique* (1903) e *L'Intuition Philosophique* (1911). Da mesma forma, parece-nos que não é útil, ou sequer interessante para a fecundidade do pensamento do autor, separar o uso filosófico das imagens na sua escrita e o sentido que essa escrita confere à própria noção de ‘imagem’<sup>390</sup>.

Consideramos, por isso, que é possível articular a leitura da imagem enquanto registo filosófico com a leitura da imagem enquanto registo psicológico, o que de resto se fundamenta na recusa bergsoniana de perspetivas dualistas no que se refere à questão corpo-espírito, mas também matéria e movimento<sup>391</sup>. Não há oposição, antes continuidade ou processo contínuo, entre a imagem enquanto realidade do mundo e a imagem enquanto realidade da consciência.

Em termos perceptivos, a matéria é *um conjunto de ‘imagens’* – afirma Bergson – entendendo por ‘imagem’ *uma certa existência que é mais do que aquilo que o idealista chama uma representação, porém menos do que aquilo que o realista chama uma coisa – uma existência situada a meio caminho entre a ‘coisa’ e a ‘representação’*<sup>392</sup>. Compreender esta noção implica reportarmo-

---

<sup>389</sup> Tópico que se viria a mostrar de extrema relevância no âmbito da posterior filosofia deleuziana do cinema.

<sup>390</sup> Isso mesmo sugeria Jean-François Bordron em “Bergson et les images. L'iconicité de la pensée dans *Le possible et le réel*”.

<sup>391</sup> Henri Bergson, *Matière et Mémoire*, Presses Universitaires de France, Paris, 2012.

<sup>392</sup> *Ibid*, p. 1-2 / *Matéria e Memória*, S. Paulo, Martins Fontes, 1999, p. 1-2.

nos a uma compreensão prévia aos binarismos de escolas filosóficas como realismo e idealismo, que dissociaram coisas exteriores e representações interiores.

Os problemas começam quando se representa uma relação com os objetos a partir da conceção fotográfica dos órgãos da percepção (e esta imagem é já de Bergson, que constantemente nos dá imagens para pensar as imagens): “Mas como não ver que a fotografia, se fotografia existe, já foi obtida, já foi tirada, no próprio interior das coisas e de todos os pontos do espaço?”<sup>393</sup>. Deixar-se cair numa formulação de oposição binária entre interior e exterior levará apenas a discussões estéreis e insolúveis, cuja malha será sempre demasiado larga para reter a subtileza da realidade. A noção de imagem estabelece-se, assim, nas fendas deixadas em aberto por esses reducionismos dualistas.

Bergson faz vários movimentos em *Matière et Mémoire* em torno da imagem, seja pela caracterização da noção através dos diferentes contextos em que ela surge no texto, seja através autorreferencialidade em que imagens dizem o que é a imagem. Nesta obra, são distintos os correlatos da noção: imagem-percepção (imagem visual ou imagem auditiva), imagem-lembrança, imagem material, imagem verbal. E se em nenhum momento o autor fornece ao seu leitor um glossário ou mapa conceptual que estabeleça limites semânticos, é porque esses vários sentidos não compõem multiplicidades distintas e justapostas. O pensamento é movimento<sup>394</sup> e é a inteligência analítica que, feita para prover as necessidades da ação, insiste em separar processos em fases e fases em sólidos. Ansiar por um glossário desse tipo será um defeito do entendimento que, cegamente, quer impor à especulação as tendências que foram feitas apenas para a ação (separar em entidades distintas o que é continuidade de devir). Não apresentar esse glossário é mais uma prova da qualidade filosófica da obra bergsoniana que, fazendo jus à imprevisível de novidade criadora do real, abre para uma permanente recriação de sentidos.

Da imagem enquanto registo básico da percepção dos objetos à imagem enquanto mediadora da intuição, o espírito percorre-se em atividade incessante. A vida do pensamento é, assim, oscilação permanente e ininterrupta entre a materialização de ações úteis no corpo (onde intervêm as imagens da percepção e da lembrança) e a memória pura, manifestação do espírito (no sentido do que está para lá das influências do corpo), através

---

<sup>393</sup> *Ibid*, p. 36.

<sup>394</sup> Henri Bergson, *Matière et Mémoire*, *op. cit*, p. 139 / *Matéria e Memória*, *op. cit*, p. 145.

de uma efervescência de lembranças-imagens e ideias. É impossível saber onde começa uma extremidade destes processos de pensamento e onde acaba outra, já que o trânsito entre ambas se efetua, não como se duas vias férreas se cortassem em ângulo reto, mas antes como se esses trilhos estivessem ligados por uma curva que permitisse livre-trânsito entre ambos<sup>395</sup>. Das imagens enquanto estado presente sensório-motor (que não são, repetimos, representações de objetos físicos duplicados numa consciência, mas nascem já na própria realidade e se prolongam até à memória) até às imagens metafísicas que perseguem o filósofo para este que comunique a intuição íntima do que viu, há um trabalho combinado que entremeia corpo e espírito, materialidade e devir, matéria e movimento. Ouçamos Bergson: “uma imagem [...] é quase matéria pelo facto de ainda se deixar ver e quase espírito pelo facto de não se deixar mais tocar”<sup>396</sup>.

Como poderíamos, então, pretender que imagens da percepção e imagens da intuição compusessem duas entidades distintas (arriscando fechar a obra bergsoniana num dualismo redutor e incomunicável)?

E porque não é possível opor uma realidade física do mundo exterior a uma atividade psíquica interna, as imagens estendem-se como ingredientes de pensamento, constituintes dinâmicos da percepção e da memória, movimentos que começam quando algo age sobre o corpo e continuam até emergirem no espírito que filosofa. Enquanto lugares de pensamento, as imagens são também lugares da filosofia, rastos de um certo caminho interior: um discurso pleno de imagens “dá uma visão direta”<sup>397</sup>, ao contrário de um registo verbal meramente abstrato e analítico.

E fazendo da sua escrita palco do que afirma, as imagens que povoam os textos de Bergson são precisamente aquilo que, em *A intuição filosófica*<sup>398</sup>, o autor situa entre a simplicidade da intuição concreta e a complexidade das abstrações, sombra que persegue o espírito do filósofo através das voltas e reviravoltas do seu pensamento.

---

<sup>395</sup> *Ibid.* p. 250.

<sup>396</sup> Henri Bergson, *L'intuition philosophique*, Paris, Presses Universitaires de France, 2011, p. 130. *O pensamento e o movente*, S. Paulo, Martins Fontes, 2006, p.136.

<sup>397</sup> Henri Bergson, *La pensée et le mouvant*, Paris, Presses Universitaires de France, 2009, p. 42 / *O pensamento e o movente*, *op. cit.*, p. 25.

<sup>398</sup> Henri Bergson, *L'intuition philosophique*, *op. cit.*, p. 119-120 / *O pensamento e o movente*, *op. cit.*, p. 124.

### *Três imagens para (não) dizer a filosofia*

De regresso à nossa pergunta, o que pode, então, uma imagem? Melhor dito, o que podem três imagens filosóficas que se dobram sobre si mesmas, sendo imagens filosóficas sobre a própria filosofia como imagem. Que movimento é este de autorreferencialidade em que a filosofia se encontra consigo própria e que potencialidades trazem as imagens para este encontro?

Mais do que um momento frívolo de uma filosofia que, esterilmente, se vê ao espelho, procuraremos pensar por que motivo este encontro na imagem pode abrir caminhos para pensar a filosofia e, inevitavelmente, o seu ensino. Poderá a própria filosofia, à imagem das imagens, transformar-se em movimento de sugestão, em vez de representação ou subsunção? Residirá aí a esperança de um mundo em que haja ainda lugar para a novidade e para a imprevisibilidade? E que lugar concedemos à novidade e à imprevisibilidade na nossa relação com a filosofia e com o seu ensino?

Serão estes os fios de uma teia que procuraremos desenhar no nosso texto através de encontros com um *estudante inseguro*, um *geógrafo dos tratados* e um *pronto-a-vestir*. As designações para cada uma destas imagens bergsonianas são fruto da nossa liberdade e ousadia filosóficas, e não responsabilidade do autor (que provavelmente jamais as trataria desta forma tão analítica). Justificamos a audácia com a esperança de chamar a atenção para a relevância de momentos nem sempre valorizados.

Uma vez que, para Bergson, a escrita não é um elemento menor ou secundário no urdir do pensamento, optamos por transcrever na íntegra cada uma das citações em que surgem as referidas imagens. Desta feita, pensamos agir em benefício do pensamento já que deixamos que o leitor entreveja por si mesmo a riqueza literária e filosófica que habita a efervescência desta obra.

A ordem pela qual apresentamos as imagens não se afigura relevante para o que pretendemos dizer, já que o seu aparecimento na obra do filósofo não corresponde a qualquer plano (nem lógico, nem cronológico) pré-estabelecido. Como veremos, aliás, as três imagens estão em íntima conexão e, de uma certa forma, sobrepõem-se nas sugestões semânticas. Contudo, cada uma delas joga luz sobre um distinto aspecto relacionado com a atividade filosófica: os problemas, a linguagem e as ideias.

### *Um estudante inseguro*

Por que haveria a filosofia de aceitar uma divisão que tem todas as chances de não corresponder às articulações do real? Aceita-a, no entanto, de ordinário. Submete-se ao problema tal como é posto pela linguagem. Condena-se, portanto, antecipadamente, a receber uma solução já pronta ou, na melhor das hipóteses, a simplesmente escolher entre as duas ou três soluções, as únicas possíveis, que são co-eternas a essa posição do problema. Seria o mesmo que dizer que toda verdade já é virtualmente conhecida, que o seu modelo está depositado nos arquivos públicos da cidade e que a filosofia é um jogo de quebra-cabeça no qual se trata de reconstituir, com peças que a sociedade nos fornece, o desenho que não nos quer mostrar. Seria o mesmo que atribuir ao filósofo o papel e a atitude do aluno que procura a solução pensando consigo mesmo que uma espiadela indiscreta lhe a mostraria, anotada na frente do enunciado, no caderno do professor.<sup>399</sup>

Este primeiro excerto ilustra o que temos vindo a vincar acerca da complexidade da noção de imagem na obra bergsoniana. A começar pela profusão de imagens que o autor apresenta numa mesma frase. Neste caso, e ainda antes de chegarmos ao estudante inseguro, temos outros tropos que preparam o leitor para a última imagem: os arquivos públicos, o jogo de quebra-cabeça ou *puzzles* e o desenho<sup>400</sup>.

Este excerto multi-imagético torna-se então relevante por concretizar um outro aspeto sobre a natureza das imagens de que fala Bergson e ao qual ainda não nos tínhamos referido. É a convergência entre os elementos precisos e determinados que compõem diferentes sugestões imagéticas que mantêm a consciência num plano concreto. E é nesse plano traçado a partir da confluência de elementos imagéticos de ordens de coisas diferentes e díspares (no caso do excerto em apreço: o espaço coletivo da administração pública, o domínio lúdico privado, a dinâmica educativa) que a consciência é convidada a tensionar-se para um ponto preciso onde uma intuição a pode esperar. Quanto mais díspares forem os elementos ativados pelas diferentes imagens, menor a possibilidade de uma delas se destacar ao ponto de a consciência a confundir com uma intuição.

---

<sup>399</sup> Henri Bergson, *La pensée et le mouvant*, *op. cit.*, p. 51 / *O pensamento e o morente*, *op. cit.*, p. 54.

<sup>400</sup> As duas últimas constituem uma imagem e a sua subimagem, mas não entremos numa tendência de dissecação excessiva daquilo que foi feito para ser vivificado e não anatomiizado.

Não é de dar a ver que se trata. Trata-se, sim, de promover uma teia semântica em permanente tensão equilibrada que empurre a consciência – se ela assim o desejar – para o posterior esforço, que tem de ser consentido e autorrealizado, de ver por si mesma.

Neste sentido, a imagem do estudante inseguro é mais do que uma sugestão isolada sobre uma atitude indesejável para qualquer filósofo. Em primeiro lugar, a imagem vinca uma dicotomia entre aquele que aprende e aquele que ensina, o estudante e o professor, numa perspectiva imobilizadora que recusa a continuidade de movimento e mudança que, de acordo com Bergson, trespassa a realidade<sup>401</sup>.

Para além disso, a imagem apresenta-se na linha de uma caracterização prévia daquilo que os problemas filosóficos devem evitar, isto é, receber cegamente da tradição anterior formulações conceptuais depositadas na linguagem social dirigida à ação útil e não ao pensamento filosófico. Estes detritos estão esvaziados de conteúdo metafísico porque lhes falta a visão que só o contacto com a experiência interior pode promover. Se os conceitos puros com que habitualmente lida a filosofia são resíduos esquecidos nas palavras e se estas constituem o redutor, ainda que necessário à ação, mecanismo social de recorte do real de acordo com as exigências da ação, então a filosofia ficará refém de certas servidões especulativas que a condenam.

Ao aceitar este modo de fazer filosofia (e, já veremos como, também de a ensinar), o filósofo adquire mais do que apenas um problema pronto porque recebe, de imediato, também as resoluções adstritas a essa formulação inanimada. Sendo-lhe vedado o esforço inventivo de criação do próprio problema e dos termos nos quais ele se coloca, o filósofo renuncia assim à esperança da novidade e a sua função resume-se, inevitavelmente, à do estudante que, inseguro, acredita que a tarefa filosófica consiste em encontrar o caderno do professor.

O processo de escoamento de sentidos das primeiras imagens do excerto transporta então para o cenário do estudante inseguro as consequências de um pensamento que se posiciona *como se toda a verdade fosse já virtualmente conhecida*. O arquivo que guarda no domínio público tudo o que há a saber, ou o quebra-cabeças que já tem a

---

<sup>401</sup> As implicações educativas dos pressupostos metafísicos do pensamento de Bergson, no que se refere às conceções processuais da realidade, serão deixados para outra oportunidade.

solução desenhada, são as imagens que pensam o que falta à filosofia: invadir o domínio da experiência<sup>402</sup> para a interrogar em discurso direto.

Isso mesmo têm feito os sistemas filosóficos que se entretêm em querelas e discussões escolares dissecadas ao longo de vários séculos, e que ainda hoje insistimos em reproduzir no modo como fazemos, e sobretudo como ensinamos, filosofia.

Quando optamos por designar esta imagem como a do “estudante inseguro”, estávamos já a posicionar-nos numa determinada interpretação das palavras de Bergson que agora é mister ser explicada. Sobretudo a partir da nossa posição de educadores. E fazemo-lo com os principais verbos que o excerto nos dá para caracterizar essa insegurança do estudante: a filosofia *aceita, submete-se, condena-se, recebe, reconstitui*. Uma mesma sugestão de passividade parece atravessar estas diferentes formas verbais quando aplicadas àquela que é a atividade filosófica por excelência: lidar com problemas, trabalhar dentro de questões, resistir a partir de perguntas.

O que acontece ao pensamento quando o mais que fazemos com o espanto se resume a aceitarmos as perguntas que outros já formularam? Como fica o mundo quando, tal como estudantes inseguros, nos submetemos a questões-respostas cristalizadas que só aparentemente ainda estão por resolver? Como tratamos os outros quando não nos atrevemos a entregar-lhes o manejo da força criadora de um problema filosófico por eles próprios colocado?

A resposta parece-nos óbvia: a insegurança toma conta do processo e, condenando-nos *ao susto de um mundo sem novidade possível*, vedamos a entrada da esperança na filosofia e no seu ensino.

### *Um geógrafo dos tratados*

No mais das vezes, o filósofo estuda uma coisa que o senso comum já designou por uma palavra. Essa coisa pode ter sido apenas entrevista; pode ter sido vista inadequadamente; pode ter sido jogada de mistura com outras das quais é preciso isolá-la. Pode inclusive não ter sido destacada do conjunto da realidade senão por comodidade da expressão e não constituir efetivamente uma coisa, prestando-se a um estudo independente. Nisso consiste a grande inferioridade da filosofia em relação à matemática e mesmo às ciências da natureza. Ela deve

---

<sup>402</sup> Henri Bergson, *L'évolution créatrice*, op. cit, p. 663.

partir da desarticulação do real que foi operada pela fala, e que é talvez inteiramente relativa às exigências da comunidade: não raras vezes ela esquece essa origem, e procede como o faria o geógrafo que, para delimitar as diversas regiões do globo e assinalar as relações físicas que elas têm entre si, se referisse às fronteiras fixadas pelos tratados.<sup>403</sup>

Numa ambiência próxima do estudante inseguro, a segunda imagem que recolhemos retoma a questão da relação entre a filosofia e a linguagem. Neste contexto, encontramos um elemento comum aos dois excertos: a preocupação com a *articulação* íntima do real e com a correspondente *desarticulação* artificial que a linguagem pode operar quando o diz.

A própria escolha destes substantivos (articulação e desarticulação) guarda já, em si, um mecanismo metafórico da escrita, sendo uma imagem que Bergson colhe da fisiologia dos animais vertebrados<sup>404</sup>. Como sabemos, as articulações constituem nexos entre ossos distintos, permitindo que as partes constituintes de um esqueleto se interliguem de forma orgânica e operacional. Transpondo a imagem para a continuidade de devir, a linguagem desarticula a realidade quando a consciência desenha uma série justaposta de coisas no real e as articulações que as juntam de modo funcional para a ação. O problema coloca-se não tanto nesta natural apetência da inteligência para recortar determinados figurinos, e com eles compor um cenário onde o corpo se pode orientar, pois que se trata de uma tendência imposta pela própria sobrevivência. As dificuldades surgem, antes, da consideração de que essa (des)articulação funcional corresponde à natureza íntima da realidade, que as palavras são límpidos reflexos das coisas.

O recorte articular linguístico corresponde a uma agenda de atuação clara que o corpo empreende junto da materialidade do mundo exterior. Mas esse recorte transpõe-se para a linguagem que tem apenas como função social a coexistência e a funcionalidade das vontades individuais. Significa que o recorte e a articulação respondem às necessidades básicas de existência individual e coexistência social. Os equívocos surgem, então, quando a filosofia esquece este começo relativo das formulações linguísticas que adota e, tomando por nascimento o que é apenas reciclagem, substitui a realidade viva

---

<sup>403</sup> Henri Bergson, *Les deux sources de la morale et de la religion*, Paris, Presses Universitaires de France, 2012, p. 182 / *As duas fontes da moral e da religião*, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978, p. 143.

<sup>404</sup> A proximidade de Bergson às ciências biológicas é uma constante na sua obra, e várias são as imagens devedoras dos conhecimentos biológicos do autor. *L'évolution créatrice* será o livro onde esta proximidade se torna mais visível.

por uma multiplicidade inerte e justaposta<sup>405</sup>. O que as palavras designam pode não ser tal como elas o designam porque a linguagem é limitada e pode distorcer: o que é dito filosoficamente como coisa pode não corresponder ao modo como é dito e, Bergson vai mais longe, pode até nem ser coisa.

Assim sendo, se a filosofia não desconfiar da linguagem, ou pelo menos não a entender como duvidosa e provisória, será equivalente à alienação de um geógrafo que troca a paisagem pelos tratados. A expressão é via indireta, depósito que acumula conhecimentos rudimentares. Bergson refere que a linguagem *armazena* (*emmagasine*) detritos da dimensão prática da vida social<sup>406</sup> e, mais uma vez, nos brinda com uma imagem verbal elucidativa: tal como um armazém, na filosofia as palavras constituem-se como espaços fechados, rígidos e bem delimitados, de conservação e não de criação. E o pensamento escapa-lhes, incomensurável.

Esta crítica dirige-se sobretudo à linguagem conceptual, instância predileta das disputas académicas das escolas. Se a configuração geral e abstrata da palavra coisifica a realidade, mascarando os processos dinâmicos como fases estáveis, então ela nunca poderá ser autossuficiente na filosofia. Nem no seu fazer, nem sobretudo no seu ensinar. A linguagem conceptual prefere a estabilidade das generalizações, pelo que transformá-la na única matéria-prima confiável para a filosofia implicará, mais uma vez, esquecer a importância de experienciar o mundo na primeira pessoa. E sem essa experiência, ficarão de fora as transições entre as coisas, o real fundo dinâmico de continuidade e escoamento que marca a consciência.

Quantas vezes, no seu ensino, a filosofia é apropriada por geógrafos dos tratados? De que maneiras a sua atuação pode ocultar o dinamismo dos processos íntimos, fazendo secar à sua volta o mínimo laivo de curiosidade e maravilhamento? É possível evitar um ensino mais preocupado em reproduzir do que em criar?

Resumir a atividade filosófica a manobras categoriais, numa monocultura filosófica dos conceitos, será, certamente, pobre face a formas de expressão dinâmicas e provocatórias, formas de expressão que desalojam o pensamento, ao invés de o instalarem comodamente. “Se a vida é coisa única no seu género – afirma Bergson numa

---

<sup>405</sup> Henri Bergson, *Matière et Mémoire*, *op. cit.*, p. 157.

<sup>406</sup> Henri Bergson, *La pensée et le mouvant*, *op. cit.*, p. 98.

carta –, ela não pode caber em nenhum conceito. Se o conceito, instrumento intelectual por excelência, é, como a própria inteligência, um produto da evolução vital, como é que a evolução vital entraria nos nossos conceitos? [...] por isso foi-me impossível proceder por subsunção, ou redução a conceitos, tive que proceder por *sugestão* e a sugestão só é possível por imagens.”<sup>407</sup>

Subsumir é fechar um determinado elemento num conjunto mais abrangente que o abarca. Sugerir, pelo contrário, é abrir para lá do antecipado ou do previsível. As imagens são sugestões, transporte semântico permanente e, porque vivem de constantes deslocamentos de sentido, permitem que cada um de nós se surpreenda numa experiência real dinâmica. Mais uma vez, abrem-se os caminhos da imprevisibilidade, não como quem condiciona, antes como quem permite que aconteça ou não. E, depois, se limita a esperar.

### *Um pronto-a-vestir*

O trabalho é de uma extrema dificuldade, porque nenhuma das concepções já prontas das quais o pensamento se vale para suas operações cotidianas pode ser nele empregue. Nada mais fácil do que dizer que o eu é multiplicidade ou que é unidade ou que é a síntese de ambas. Unidade e multiplicidade são aqui representações que não precisamos talhar à medida do objeto, que encontramos já fabricadas e que nos basta escolher numa pilha, vestes de confecção que servirão tão bem em Pedro quanto em Paulo porque não desenham a forma de nenhum dos dois. Mas um empirismo digno desse nome, um empirismo que só trabalha sob medida, vê-se obrigado a despender, para cada novo objeto que estuda, um esforço absolutamente novo. Talha para o objeto um conceito apropriado apenas a esse objeto, conceito do qual mal se pode ainda dizer que seja um conceito, uma vez que se aplica apenas a essa única coisa. Não procede por combinação de ideias disponíveis no mercado, unidade e multiplicidade, por exemplo; mas, pelo contrário, a representação para a qual nos encaminha é uma representação única, simples, com relação à qual, aliás, compreendemos muito bem, uma vez formada, porque a podemos inserir nos quadros unidade, multiplicidade, etc., todos bem mais largos que ela. Enfim, a filosofia assim definida não consiste em escolher entre conceitos e em tomar partido por uma escola, mas em ir buscar uma intuição única da qual descemos com igual propriedade para diversos conceitos, por nos termos colocado acima das divisões de escolas.<sup>408</sup>

---

<sup>407</sup> Henri Bergson, *Correspondances*, Presses Universitaires de France, Paris, 2002, p. 195.

<sup>408</sup> Henri Bergson, *Introduction à la Métaphysique*, *op. cit.*, p. 196-197. *O pensamento e o moveante*, *op. cit.*, p. 204.

Resta-nos a última imagem que sinalizamos para (não) pensar a filosofia. Para além de sugerir que cada problema seja um autêntico nascimento e que a linguagem saiba reinventar um lugar de expressão que atenda ao próprio real, há agora sobre o património das ideias filosóficas também algo a dizer.

A imagem do pronto-a-vestir constitui um recurso metafórico recorrente nas obras de Bergson para criticar alguns modos de entender a filosofia, por contraponto ao trabalho metafísico que o filósofo propõe pela intuição. Para compreendermos o alcance desta imagem, será útil sublinhar que só a meados do século XX, após a morte de Bergson, se deu o movimento de massificação da moda, democratizando-se a confeção industrial e difundindo-se uma sofisticação que até então era apenas concedida à alta costura. Neste contexto, a imagem do pronto-a-vestir denuncia uma comum atitude que tem menorizado a tarefa do filósofo.

De acordo com o autor, face a um dado problema (neste caso, a natureza da subjetividade) a filosofia deve abster-se de um entendimento das ideias herdadas da tradição (como sejam, a de unidade ou de multiplicidade) enquanto entidades de sentido perfeitamente definido, fazendo-se pelo contrário uma apologia do esforço.

Bergson nunca escondeu a sua conceção de filosofia como esforço ou da atividade do pensamento como *dificuldadora*<sup>409</sup>. E a dificuldade encontra-se precisamente no movimento de permanente conversão da atenção requerido pelo facto de as disposições da consciência discursiva serem feitas para ação, mas a consciência procurar a especulação.

“Filosofar consiste em inverter a direção habitual do trabalho do pensamento”<sup>410</sup>, romper com hábitos estruturais. E não só a filosofia é esforço como, para cada novo problema que encontra, deve ser esforço sempre renovado. Assim sendo, as ideias não são peças ao dispor, vestuário confeccionado com que se vestem manequins, mas traje feito à medida. Há corpos que desafiam o pronto-a-vestir, resistências efetivas que escapam à estabilidade da conceptualização, unicidades que fazem estalar as categorizações generalizantes. Significa que nenhuma obra ou pensamento se devem entender como (de)terminados, assim como nenhum problema deve surgir com

---

<sup>409</sup> Henri Bergson, *La pensée et le mouvant*, op. cit, p. 95.

<sup>410</sup> Henri Bergson, *Introduction à la Métaphysique*, op. cit, p. 214. *O pensamento e o morente*, op. cit, p. 221.

resolução definitiva. Se há patrimónios de saber acumulados, que não sejam tratados como armazéns de peças costuradas, antes ateliers de aprendizes de estilista.

Talhar implica trabalhar sobre um molde, adequando-o a um corpo que é único. Ao contrário de uma escolha entre peças já existentes e impessoais, opta-se por aquilo que ainda não está disponível no mercado porque se apresenta como único e irrepetível. O melhor caminho de pensamento para lidar com uma nova pergunta é o que ainda não foi trilhado. A pior roupa é a que serve todos os corpos. A pior resposta é aquela que sossega qualquer pergunta.

Neste cenário imagético da indumentária, como nos comportamos no ensino da filosofia? Somos guardiões do armazém, ciosos dos seus tesouros? Distribuidores atacadistas de produtos em grande quantidade? Como tratamos as ideias que herdamos? Produtos prontos à distribuição? Ou ocasiões para atividades dinâmicas (re)criadoras? Estamos dispostos a aceitar que um estatuto experimental será sempre o que mais respeita a potencialidade dos nossos legados?

### *Deslizamentos por-exprimir*

O que recebemos do Bergson-escritor no que se refere às suas imagens é muito mais do que um conjunto de recursos estilísticos de embelezamento do texto. Como vimos, as imagens tornam-se recursos dinâmicos de pensamento que transportam realidade em contínuo devir. Se os conceitos representam de forma abstrata, as imagens são simultaneamente rasto e exortação de um contacto íntimo porque convidam encontrar o miradouro onde, de forma concreta e dinâmica, se poderão ver sentidos múltiplos em permanente atividade difusora.

A força de uma imagem corresponde precisamente à primeira empreitada que aguarda o filósofo e, inevitavelmente, o professor de filosofia: o poder de negação<sup>411</sup>. Negação do já-dito, do já-sabido, do já-representado. As imagens dos filósofos, ao lado das suas perguntas, são forças disruptivas que sussurram ao ouvido, impedindo que nos contentemos com ideias já feitas e armazenadas em soluções verbais ou cristalizadas nos usos comuns da linguagem. Não se trata de esquecer, ou fazer esquecer, as linguagens

---

<sup>411</sup> Henri Bergson, *L'intuition philosophique*, op. cit, p. 120-121.

convencionais ou sequer o pensamento materializado em obras anteriores. Antes, de mobilizar a riqueza contida nesses legados, não como árvores que oferecem sombra, mas como sementes que pedem florescimento. Rejeitar o esforço que a imagem sugere quando surge, diáfana e provocadora, é ficar preso à preguiça<sup>412</sup> da lógica dedutiva e retilínea que se limita a desenrolar princípios já conhecidos. Se são desafio semântico permanente e imprevisível, como não reconhecer que as imagens são alguns dos mais sedutores brinquedos filosóficos?

Não há como antecipar tudo o que uma imagem pode fazer. Aceitar a suas provocações é inserir-se no movimento contínuo que a percorre, ser ator (sem roteiro prévio) e não espetador dos seus apelos. O encontro com a imagem no pensamento de Bergson, enquanto noção e enquanto recurso, não é menos do que complexo: nos diferentes correlatos implícitos que se descobrem (imagens gráficas, imagens verbais, imagens metafóricas, imagens analógicas,...) e nos *deslizamentos de sentidos* em correlação que permitem compreender o alcance da noção<sup>413</sup>.

Nesta efervescência de sentidos sobre a imagem e de imagens sobre o sentido promovem-se experiências filosóficas ou atividades de convivência com imagens enquanto sugestões geradoras.

O que encontramos em Bergson procuramos prolongar, de tal modo que a escrita se transformasse, ela própria, numa posição sobre a filosofia e sobre o seu ensino: ocasião para que outros digam das imagens que os perseguem, que estejam atentos ao que pode (ou não) dar-lhes caminho.

Sabemos que há imagens que não acontecem, outras que não fecundam e outras ainda que ficarão para sempre inexpressivas<sup>414</sup>. Tal como se nos beijassem, tal como se tivessem boca.

---

<sup>412</sup> Henri Bergson, *L'intuition philosophique*, op. cit., p. 120-121.

<sup>413</sup> Bruno Oliveira de Andrade; “Imagem e memória - Henri Bergson e Paul Ricoeur”, *Rivista Estudos Filosóficos*, Universidade Federal São João del-Rei, 9 (2012), 137 (versão eletrónica – ISSN 2177-2967).

<sup>414</sup> Henri Bergson, *Introduction à la Métaphysique*, op. cit., p. 187, nota 1.

# Faut-il enseigner la philosophie de Heidegger ?

Alain Patrick Olivier<sup>415</sup>

« Ce serait la chance d'une deuxième vie,  
sans grand rapport avec la première.  
Je n'aurais rien à regretter. »  
Michel HOUELLEBECQ

## **Resumé**

Faut-il enseigner la philosophie de Heidegger ? Bien qu'elle puisse être vue comme une introduction dans le philosophie national-socialiste, cette philosophie continue d'être au centre de l'enseignement philosophique en France et elle est présente également dans les universités du monde entier. Dans le présent article, on revient à la façon dont Theodor W. Adorno avait posé le problème, à la fois sur le plan métaphysique et politique, dans son cours *Ontologie und Dialektik* de 1960-1961, afin (I) de rendre compte de sa « critique immanente » de Heidegger ; (II) de mettre en évidence la nature idéologique de l'ontologie; (III) d'élucider les rapports entre la problématique de l'ontologie, l'idéologie national-socialiste et le monde académique. Enfin, pour répondre à l'objection selon laquelle tout ne serait pas chez Heidegger empreint d'idéologie, (IV) on met la perspective d'Adorno à l'épreuve d'un texte classique et apparemment apolitique de Heidegger : *Platons Lehre von der Wahrheit*.

## **Mots-clés**

Heidegger M.; Adorno T. W. A.; national-socialisme.

## **Abstract**

Should we teach Heidegger's philosophy? Although it has been described as an introduction to National Socialist ideology, this philosophy continues to be very present in

---

<sup>415</sup> Université de Nantes.

the philosophical training in France as well as in universities all over the world. In this paper, I consider Theodor W. Adorno's approach to the problem, both from a metaphysical and political point of view, after his lectures on ontology and dialectics from 1960-1961. I aim to give (I) an account for his "immanent criticism" of Heidegger; (II) to highlight the ideological nature of ontology; and (III) to clarify what could be the relationship between the philosophy of being, the National Socialist ideology and the academic world. Finally, in response to the objection that not everything about Heidegger is ideologically marked, (IV) I am testing Adorno's perspective against a classic and apparently apolitical text by Heidegger: *Platons Lehre von der Wahrheit*.

### **Keywords**

Heidegger M.; Adorno T. W. A.; national-socialism.

Les polémiques ne cessent d'enfler, au vingt-et-unième siècle autour du philosophe allemand Martin Heidegger<sup>416</sup>. Son engagement politique n'apparaît plus comme seulement un pas de côté, quelque chose d'extérieur à sa pensée, mais interroge la structure de son œuvre elle-même, l'ensemble de ses écrits, la nature de sa philosophie, au point que celle-ci puisse être décrite comme une philosophie national-socialiste, voire comme l'expression même du national-socialisme en philosophie<sup>417</sup>. Or, cette question ne concerne pas seulement l'histoire, la philosophie ou le journalisme. Elle est aussi une question qui touche la pédagogie. Les œuvres de Heidegger continuent d'être au centre de l'enseignement philosophique en France, depuis les classes terminales du lycée jusqu'à l'université, dans les classes préparatoires aux grandes écoles, et jusqu'aux concours de recrutement des enseignants de philosophie. Heidegger figure dans la liste des auteurs au programme des examens du baccalauréat, alors que Max Horkheimer et Theodor W. Adorno n'y figurent pas. La moitié d'une classe d'âge est donc potentiellement amenée à étudier la philosophie national-socialiste. Pour répondre aux chercheurs et philosophes qui en ont dénoncé la dimension idéologique des écrits de Heidegger, comme Emmanuel Faye, l'institution philosophique a choisi de répondre, il y a quelques années, en mettant

---

<sup>416</sup> Je remercie Filipe Ceppas pour les échanges qui ont donné lieu à ce texte.

<sup>417</sup> Emmanuel Faye, *Heidegger. L'introduction du nazisme dans la philosophie : autour des séminaires inédits de 1933-1945*, Paris, Fayard, 2005.

des œuvres de ce philosophe au programme des écrits du concours de l'agrégation. Pourtant, l'enseignement de la philosophie, en France, se donne aussi pour visée l'apprentissage de l'esprit critique, de la liberté, voire de l'émancipation.

### *Faut-il enseigner la philosophie de Heidegger ?*

Il semble difficile de répondre : non, à une telle question. Cela pourrait ressembler à introduire la censure dans l'enseignement et dans la philosophie, à légitimer quelque chose de tel qu'une police de la pensée. Pourtant, Heidegger avait bien été interdit d'enseignement par l'armée française, en 1945, dans le cadre des mesures de dénazification de l'Allemagne. Cette interdiction faisait suite à une commission d'information et au rapport présenté par son collègue Karl Jaspers, qui l'avait préconisée pour des raisons pédagogiques. Selon Jaspers, « l'éducation de la jeunesse doit être traitée avec la plus grande responsabilité »<sup>418</sup>. Or, la façon de penser de Heidegger lui apparaissait « essentiellement non-libre, dictatoriale, dépourvue de communication » ; elle serait « funeste dans l'enseignement »<sup>419</sup>. Et cette façon de penser est, selon lui, « plus importante que le contenu de jugements politiques dont l'agressivité peut facilement changer de direction »<sup>420</sup>. On ne saurait donc, selon Jaspers, présenter un tel enseignant devant une jeunesse, qui devrait d'abord parvenir à l'autonomie de la pensée<sup>421</sup>.

Il ne s'agit pas de savoir s'il faut brûler les œuvres de Heidegger. En revanche, il est légitime de se demander dans quelles mesure elles peuvent faire l'objet de l'enseignement public de la philosophie, aujourd'hui, en dehors de l'Allemagne. On peut se demander si la lecture et le commentaire des œuvres de Heidegger doivent constituer des étapes obligées dans le processus de sélection des élèves, des étudiants et des enseignants. Et, si l'on pense qu'il faut enseigner une telle philosophie, la question se pose de savoir comment penser cet enseignement, les formes qu'il doit prendre, les

---

<sup>418</sup> Karl Jaspers, cité dans : Hugo Ott, « Martin Heidegger und der Nationalsozialismus », *Heidegger und die praktische Philosophie*, A. Gethmann-Siefert & O. Pöggeler (eds.), Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1989, p. 65. – Voir Martin Heidegger, *Correspondance avec Karl Jaspers*, trad. Claude-Nicolas Grimbert, Paris, Gallimard, 1996, p. 420.

<sup>419</sup> *Ibid, ibidem.*

<sup>420</sup> *Ibid, ibidem.*

<sup>421</sup> *Ibid, ibidem.*

distances critiques qu'il s'agit d'introduire ou non, les degrés d'adhésion que devraient manifester les enseignants et les étudiants à l'égard de cette philosophie.

Il faudrait également comprendre ce que signifie la référence à Heidegger dans le discours philosophique, à l'université d'une façon générale. Cette référence peut-elle attester du caractère « authentiquement philosophique » d'un discours enseignant ou étudiant ? Alain Badiou parle de « pétainisme transcendental » dans son ouvrage *De quoi Sarkozy est-il le nom*<sup>422</sup> ? On pourrait se demander également de quoi Heidegger est-il le nom au sein de nos institutions d'enseignement ? La question n'est pas de savoir si les enseignants qui enseignent Heidegger sont suspects d'être des nazis. Elle ne concerne pas seulement des enseignants très conservateurs, d'extrême-droite ou antisémites, mais aussi bien les philosophes et les philosophies de gauche, ou d'extrême-gauche, y compris les philosophes qui revendiquent l'idée d'émancipation et même « l'idée communiste ». Car Badiou considère, dans le même temps, Heidegger comme l'un des philosophes les plus importants du vingtième siècle. L'engagement dans la politique de ce « nazi très ordinaire » apparaît, pour lui, comme quelque chose de purement contingent et extérieur à son œuvre philosophique (comme c'était déjà l'avis de Jean-Paul Sartre à l'époque de la libération de la France).

La question ne se limite pas non plus à l'espace français. Que signifie, en effet, de se référer aujourd'hui à Heidegger dans l'enseignement philosophique en Europe ? au Brésil ? en Afrique ? en Iran ? au Canada ? De soutenir des thèses et des mémoires d'étudiant sur la philosophie de Heidegger dans lesquels le passé politique n'est jamais évoqué ? Une chose est certaine : c'est que la philosophie de Heidegger n'est pas une idéologie menaçante pour les gouvernements autoritaires, fascistes ou identitaires. Les références à sa philosophie pourraient bien constituer, au contraire, les notes d'une petite musique de nuit qui nous accoutume à l'ordre existant, au pouvoir de ce qui « est », au « destin », arbitraire et aveugle, au retour de la barbarie.

C'est que pensait déjà Theodor W. Adorno il y a plus de cinquante ans. Et la façon dont le théoricien de l'Ecole de Francfort a posé le problème, au vingtième siècle, – telle est du moins l'hypothèse du présent article – mérite d'être réactualisée dans le débat contemporain. La critique immanente menée par Adorno est trop rarement invoquée

---

<sup>422</sup> Alain Badiou, *De quoi Sarkozy est-il le nom* ? Paris, Editions Ligne, 2007.

dans les polémiques françaises. On a pris en considération son ouvrage *Jargon der Eigentlichkeit*<sup>423</sup>, tenu pour un pamphlet, qui ne prendrait pas la mesure de la teneur propre à la philosophie de Heidegger, ou ne la prendrait pas au sérieux, qui réduirait le problème à une question linguistique. Or, Adorno a entrepris une critique développée et approfondie, « immanente », de la métaphysique de Heidegger dans le cours sur l'ontologie et la dialectique, qu'il donné à l'université de Francfort, pendant le semestre d'hiver 1960-1961 (et récemment publié en allemand)<sup>424</sup>. Puis, il a tiré de ces cours le texte des trois conférences encore inédites, prononcées en français au Collège de France, à Paris, en mars 1961, et ces mêmes textes ont été repris ensuite pour constituer les premiers chapitres de *Negative Dialektik*<sup>425</sup>. Cette « critique immanente » de la philosophie de Heidegger, de ce qu'Adorno appelle « l'ontologie », se trouve donc à l'origine même de son ouvrage philosophique majeur. Or, Adorno n'oublie jamais la question de l'engagement dans le national-socialisme au moment où il analyse les diverses formes que prend la « question de l'être » chez Heidegger. Il n'oublie pas non plus de prendre en compte la réception de Heidegger dans le monde universitaire et dans les institutions d'éducation en général.

Le fait même qu'Adorno consacre un cours à la philosophie de Heidegger semble contribuer à donner, dans les faits, une réponse positive à la question de savoir s'il faut enseigner ou non la philosophie de Heidegger. Mais la philosophie d'Adorno, qui se constitue comme critique, comme « dialectique négative », se conçoit comme une alternative radicale à la philosophie de l'être. Sa démarche pourrait, en tous les cas, constituer un exemple d'une lecture aussi approfondie que critique du philosophe national-socialiste.

Dans ce qui suit, je voudrais, ainsi, (I) rendre compte de la critique philosophique développée par Adorno dans ses cours sur *Ontologie und Dialektik*, récemment publiés en allemand, afin de mettre en évidence avec lui (II) la nature idéologique de l'ontologie, puis (III) le lien qui s'opère selon lui entre la problématique de l'ontologie et l'engagement national-socialiste. Pour répondre à l'objection selon laquelle tout ne serait pas chez Heidegger empreint d'idéologie, je m'attacherai (IV) à mettre à l'épreuve la perspective

---

<sup>423</sup> T. W. Adorno, *Jargon der Eigentlichkeit. Zur deutschen Ideologie*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1964.

<sup>424</sup> T. W. Adorno, *Ontologie und Dialektik (1960/61)*, éd. Rolf Tiedemann, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 2002.

<sup>425</sup> T. W. Adorno, *Negative Dialektik*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1965.

d'Adorno à partir de l'analyse d'un texte classique et apparemment apolitique de Heidegger, *Platons Lehre von der Wahrheit*<sup>426</sup>, qui consiste lui-même en un commentaire d'un texte non moins classique de Platon à propos de l'éducation et de la non-éducation, à savoir l'allégorie de la caverne, un texte que les enseignants de philosophie, au nombre desquels je compte, intègrent souvent dans leur enseignement de la philosophie et auquel ils accordent une valeur d'initiation à la philosophie.

### I) *Vers une critique immanente de l'ontologie*

L'objet d'Adorno, dans les années 1960, est d'en finir explicitement avec le heideggerianisme, aussi bien le heideggerianisme allemand que le heideggerianisme français. Ce projet rejoint celui explicitement formulé auparavant par Walter Benjamin et Bertolt Brecht (« den Heidegger zertrümmern »<sup>427</sup>) dès avant l'adhésion du philosophe allemand au parti national-socialiste. Dans les années d'après-guerre, Adorno s'intéresse moins au fascisme comme tel, qu'à ses formes résiduelles et persistantes dans la société allemande d'après-guerre et dans le « capitalisme tardif » d'une façon général. Le danger du fascisme n'est pas dans les groupuscules fascistes mais aussi bien dans le fascisme inhérent à la démocratie. Adorno met en évidence de ce fait des structures de pensée, des rapports entre philosophie et idéologie qui excèdent le cas de l'Allemagne des années 1930 ou celui de la France des années 1960 et permettent de penser de façon globale le rapport entre philosophie politique, d'appréhender enfin sur un plan transcendantal aussi bien que sociologique le problème du heideggérianism.

La critique d'Adorno porte sur la philosophie de Heidegger, mais également sur d'autres philosophies qui se rattachent au courant de « l'ontologie », mais ne sont pas suspectes de national-socialisme, à commencer par la philosophie de l'être de Karl Jaspers, cité plus haut, et indirectement l'existentialisme français de Jean-Paul Sartre. Adorno critique d'autant plus ces philosophes pour leur proximité avec la philosophie de

---

<sup>426</sup> Martin Heidegger, *Platons Lehre von der Wahrheit. Mit einem Brief über den « Humanismus »*. Bern, Franck Verlag, 2e édition, 1954. – Le texte de Heidegger a été publié d'abord, en 1942, soit en pleine période national-socialiste.  
– Pour la traduction française, voir : « La doctrine de Platon sur la vérité », dans : *Questions II*, Paris, Gallimard, 1968, p. 117-163.

<sup>427</sup> Walter Benjamin, *Briefe*, Suhrkamp, tome III, p. 522. Je remercie Alexander Neumann pour la référence.

l'être, laquelle relève, selon lui, de l'idéologie, qu'elles prétendent se détacher de son contenu politique.

Ce dont Heidegger est le nom, c'est d'abord « l'ontologie », le projet d'une « philosophie de l'être » ou tout projet de philosophie qui se place sous le signe de « l'être ». L'histoire de la philosophie retracerait la façon dont s'est posée la question de l'être (alors qu'Adorno considère l'histoire de la pensée comme histoire de l'*Aufklärung*, ce qu'il appelle « l'émancipation intellectuelle »). Le nom « ontologie » désigne, pour Adorno, le projet de pensée de Heidegger sous ses différentes formes et ses différentes périodes : l'ontologie fondamentale (« *Fundamentalontologie* »), la « philosophie de l'être », ou plus exactement la « pensée de l'être » ou le questionnement à propos de l'être (puisque Heidegger récuse non seulement le terme « ontologie » mais en vient à récuser le terme même de « philosophie »). Poser la question du rapport de Heidegger au national-socialisme ou au fascisme revient ainsi à poser la question du rapport entre l'ontologie comme forme de pensée et le national-socialisme et plus généralement entre les philosophies de l'être et fascism.

Toutefois, la critique de l'ontologie ne suppose pas la liquidation de l'ontologie. Le point de départ de la réflexion d'Adorno est, au contraire, l'idée que l'ontologie existentielle de Heidegger et de Jaspers répond à un besoin : le « besoin ontologique ». Cela explique l'intérêt au sens propre que l'on peut porter à l'existentialisme aussi bien dans le monde académique que dans le grand public, dans les « caveaux de la rive gauche ». L'existentialisme est un mode de philosophie qui parle à chacun car il parle de la condition de chacun. L'ontologie réveille le sens des questions métaphysiques – que la philosophie critique avaient rejetées depuis Kant – concernant le cosmos, la liberté ou l'absolu. Elle considère également la situation de tout un chacun dans le monde. Elle rejoint de ce fait la question de « l'humanisme ».

Adorno lui-même dénonce, certes, comme une illusion le fait de se référer à l'existence et à « l'homme », mais c'est pour d'autres raison. C'est que « l'homme » n'existe plus et n'a plus qu'une fonction de machine de la société, de sorte que le concept « homme » et le concept « existence » (comme la plupart des concepts philosophiques d'ailleurs) viendraient remplacer de façon idéologique une existence qui n'est plus suivant la théorie de l'aliénation. On ne parle jamais plus d'humanisme et de liberté humaine que

lorsque l'individu perd son humanité dans la division du travail propre au capitalisme tardif.

Adorno est d'ailleurs plus heideggerien qu'il n'y paraît quelquefois. Il n'hésite, d'ailleurs, pas à affirmer à plusieurs reprises être en accord avec Heidegger, qui est son contemporain, et avec qui il partage de ce fait une problématique commune, par exemple, sur la suite à donner au projet critique de la phénoménologie de Husserl, ou de la philosophie de la subjectivité issue de Kierkegaard. La question du « besoin ontologique » serait l'expression d'un point de départ philosophique analogue. Mais il s'agit, pour Adorno, de mettre en lumière les contradictions et les procédés irrationnels de Heidegger au plan philosophique plus encore que le lien entre sa pensée et l'idéologie national-socialiste.

## *II) La structure idéologique de l'ontologie*

La philosophie de Heidegger – et particulièrement dans sa forme d'ontologie ou de tautologie – n'est pas seulement une idéologie, ou porteuse d'un contenu idéologique. Elle est l'idéologie même dans sa forme, à savoir le mensonge sur ce qu'elle est. Cela se rapporte, pour une part, à la dissimulation de ses implications politiques. Car, tantôt elle se présente comme une philosophie détachée du monde des affaires, de l'existant, de l'ontique, tantôt elle prend la forme d'une décision, d'un engagement dans le mouvement, dans l'événement et dans l'histoire. Cela se rapporte, plus profondément, à la structure même de l'ontologie comme discours sur l'être dans son rapport au langage, et comme pouvant définir le champ d'une discipline philosophique, à la nature « dialectique » du concept de l'être.

Car l'alternative n'est pas entre une philosophie de l'être « pure », authentiquement philosophique, d'une part, et la critique de l'idéologie, qui viendrait de l'extérieur, d'autre part. Adorno critique la conception de la « pureté » à l'œuvre dans la philosophie depuis Kant. Pour Heidegger, le questionnement sur l'être est une garantie du « purement philosophique », du fait que l'on soit dans la région de la philosophie, et non pas dans la région de l'inauthentique, de l'ontique, du subalterne, dans l'élément des sciences qui ne pensent pas. Le discours de l'ontologie est un discours qui se veut

authentiquement philosophique, alors même qu'il n'est pas prémuni ni contre l'erreur ni contre l'arbitraire.

Adorno considère que la philosophie académique s'est dissociée de la critique menée, à l'époque des Lumières françaises, par les « gens de lettres », avant l'institutionnalisation de la philosophie dans les institutions d'enseignement au dix-neuvième siècle. La centration de la philosophie sur la question de l'être – qui est moderne et non pas ancienne selon Adorno – correspond à un moment de l'institution universitaire où la philosophie est menacée de se dissoudre devant les sciences et se concentre ainsi sur ce qui lui reste, à savoir la question de l'être. La philosophie peut ainsi se présenter comme la « science des choses dernières » et revendiquer une position de pouvoir au sein de l'université sans avoir à se « préoccuper des choses de la société ».<sup>428</sup> L'emphase sur la question de l'être s'explique donc sociologiquement comme une nécessité pour la philosophie comme science particulière au sein de l'université lorsqu'elle est dépossédée de tout rapport aux sciences empiriques. L'être apparaît comme son dernier retranchement en même temps qu'il désigne une forme de vide, autour de quoi se développe une pensée scolaire dépourvue de tout rapport avec ce qui « intéresse » vraiment chacun.

Heidegger se situe de ce fait dans une situation paradoxale à l'égard de la philosophie académique, de la philosophie en général et de son institution. Son ambivalence à l'égard de la philosophie de Platon est la même à l'égard de l'ensemble de la philosophie ultérieure, de ce que Heidegger appelle la « métaphysique », dont il fait l'objet de sa « destruction », mais à laquelle il ne cesse de se référer. Adorno insiste sur la filiation entre Husserl et Heidegger mais pour montrer combien Heidegger est encore tributaire des catégories et des formes de pensée idéalistes qu'il récuse. La doctrine de l'être chez Heidegger se situe en un sens dans la continuité de la théorie de l'idée, de l'*εἶδος*, de la vision des essences, *Wesenschan* chez Husserl. Cette filiation paradoxale avec l'idéalisme et avec la tradition académique conduit Heidegger à des contradictions. La philosophie de l'être – ce qui est exacerbé dans l'existentialisme – se présente d'abord comme une philosophie anti-académique. En même temps, elle se trouve offusquée par les dérives de l'existentialisme, et elle finit dans une réflexion plus scolaire encore.

---

<sup>428</sup> T. W. Adorno, *Ontologie und Dialektik*, op. cit. p. 153

L'être, par définition, se cache, se dissimule ; la forme pour le dire est à chercher elle-même dans des modes de pensée obscures, qui se rapprochent de la forme mythique. Finalement, le discours philosophique de l'ontologie conduit à perdre toute référence à la scientificité et se retourne dans son contraire, aboutit à une sorte de discours proche de la poésie. Adorno suscite le rire de ses étudiants en donnant des exemples, dans son cours, des tentatives pseudo-poétiques qui émaillent les écrits de Heidegger.<sup>429</sup> Le rire est provoqué par la contradiction entre l'aspiration à un contenu très élevé et une forme artistique très fruste. C'est une forme de poésie qui relève plutôt du « kitsch paysan », pour Adorno, que de l'art.

L'ontologie de Heidegger consiste, en effet, à réintroduire le mythe dans la philosophie, à produire une forme de pensée mythique et volontairement obscure. Cela relève d'un projet de contre-Aufklärung (*GegenAufklärung*)<sup>430</sup>. Heidegger s'oppose à l'Aufklärung en tant qu'elle est un processus de démythification<sup>431</sup> y compris à l'époque grecque antique. Il s'oppose également à l'Aufklärung en tant que principe de l'autonomie de la conscience.

Car l'ontologie vise, au contraire, la restauration du point de vue de l'hétéronomie. Le discours sur l'être, en effet, n'a pas besoin de se justifier devant la conscience. Il ne suppose aucune activité de l'esprit critique et un tel retour dans la mythologie constitue même, selon Adorno une « révocation de la liberté ».<sup>432</sup> Alors que tout le processus de l'*Aufklärung* européenne, depuis les présocratiques jusqu'à la modernité consiste à opposer le principe de la conscience à la contrainte aveugle. C'est en cela que la philosophie de Heidegger – outre qu'elle contredit les principes qui sont ceux de l'enseignement philosophique français contemporain – rejoint les « mouvements politiques totalitaires de notre temps ».<sup>433</sup> Heidegger « tend la main au mythe » comme le font les (autres) nationaux-socialistes : « comme le leur, le sien demeure celui du vingtième siècle ».<sup>434</sup>

---

<sup>429</sup> T. W. Adorno, *Ontologie und Dialektik*, op. cit. p. 228.

<sup>430</sup> *Ibid*, p. 54.

<sup>431</sup> *Ibid*, p. 45.

<sup>432</sup> *Ibid*, p. 247.

<sup>433</sup> *Ibid*, p. 54.

<sup>434</sup> *Ibid*, p. 318.

L'ontologie est une idéologie, par suite, en tant qu'elle masque la dimension dialectique de la philosophie de l'être. Elle nie sa structure dialectique au sens où elle fait apparaître , ou veut faire apparaître, l'être, qui est toujours médiation, comme quelque chose qui est indépendant, ou au-delà de la médiation, alors que pour Adorno l'être est d'abord un « est », un « *ist* », en allemand, une copule, qui a une fonction grammaticale, un pouvoir de synthèse entre le sujet et le prédicat que l'on ne peut hypostasier sans contradiction. Adorno suppose que Heidegger est conscient – du fait de sa stratégie et de son habilité – de cette nature dialectique mais qu'il cherche à la masquer volontairement.

En ce sens, la démarche de Heidegger relève de l'idéologie en tant qu'elle est une forme de mensonge. Car l'ambition de Heidegger n'est pas d'établir la vérité. Ou plutôt il procède à une transformation du concept de vérité. Il récuse l'idée de l'adéquation de la pensée et des choses comme théorie de la vérité.<sup>435</sup> Il tente de ranimer une conception existentielle issue de Kierkegaard suivant laquelle seule la subjectivité serait la vérité. Kierkegaard s'opposait à l'ontologie comme explication rationnelle de l'être et lui opposait le concept d'existence (*Existenz*). L'ontologie était devenue une « insulte ».<sup>436</sup> L'ontologie demeure de ce fait un « concept négatif » chez Heidegger, qui parle de la « question de l'être » (une question à laquelle il n'existe nulle réponse). En même temps, Heidegger cherche à s'émanciper aussi bien de toutes les philosophies de la subjectivité. Il pose la thèse de la « prééminence de l'être sur la conscience » qui lui permet de restaurer ainsi le principe de l'hétéronomie et se défaire du principe de la critique propre à l'*Aufklärung*.

Heidegger réintroduit, au contraire, dans la philosophie moderne des structures médiévales, que l'on croyait oubliées. Le discours sur l'être est surtout celui de la scolastique médiévale et non pas une question grecque. C'est une façon de restaurer, à travers Duns Scott, la problématique théologique de l'église catholique, les discussions sur l'être et l'essence, et prendre la place vide du discours sur les dieux. (Il s'agit aussi bien, pour Heidegger, d'accueillir de nouveaux dieux). C'est une philosophie conservatrice, ou plutôt restauratrice, on pourrait dire ultra-restauratrice, puisqu'il s'agit toujours de

---

<sup>435</sup> T. W. Adorno, *Ontologie und Dialektik*, op. cit. p. 178.

<sup>436</sup> *Ibid*, p. 182.

remonter à une « origine » plus lointaine, plus obscure, lorsqu'on s'aventure dans la nuit des temps, en deçà de Platon, en deçà de Parménide. Par suite, sa pensée vise à rejoindre la pensée magique, et de ramener la pensée aux formes les plus archaïques, au *mana*.

Ce qui anime le propos de Heidegger, selon Adorno, si ce n'est la vérité, c'est une certaine « stratégie ». Cette « pensée stratégique » vise à « l'occupation des positions de pouvoir » dans le monde intellectuel.<sup>437</sup> Le discours sur le vrai est donc, en réalité, un discours mensonger, ou un discours qui ne soucie pas de vérité au sens scientifique ou philologique, et l'expérience de la pensée est plutôt un exercice de lutte pour le pouvoir au sein de l'université, et par suite, au sein de l'Etat et au sein de la société. Derrière la « puissance de l'être » se cachent la « puissance de la langue et la puissance des disciplines philologiques ».<sup>438</sup> C'est en ce sens que la philosophie de Heidegger, la philosophie de l'être est fondamentalement – dans son apolitisme même, dans son projet apparemment neutre d'une « ontologie fondamentale » – une philosophie politique.

### III) L'engagement dans le national-socialisme

L'approche par la question académique et institutionnelle permet d'expliquer, pour Adorno, non seulement l'engagement de Heidegger dans le national-socialisme, mais la parenté profonde entre l'ontologie et l'idéologie national-socialiste. Car, selon lui, « l'accord de Heidegger avec le fascisme et avec l'idéologie de la révolution conservatrice, la version élégante de l'idéologie fasciste, n'était pas une absence de caractère du philosophe, mais résidait dans le contenu de sa doctrine ».<sup>439</sup>

Le lien avec le national-socialisme ne concerne pas seulement les écrits de la période de l'engagement. Pour Adorno, *Sein und Zeit* est une œuvre qui baigne dans l'idéologie préfasciste des années 1920. Cela correspond, pour Adorno, à un certain « destin de l'esprit allemand entre les deux guerres ».<sup>440</sup> Les membres de la jeunesse révolutionnaire fasciste entre 1918 et 1933 voulaient « tout renverser, voulaient détruire les infrastructures de la culture ».<sup>441</sup> C'est aussi ce que mettait en place « Hitler dans les

---

<sup>437</sup> T. W. Adorno, *Ontologie und Dialektik*, op. cit. p. 202.

<sup>438</sup> *Ibid*, p.174.

<sup>439</sup> *Ibid*, p. 287.

<sup>440</sup> *Ibid*, *ibidem*.

<sup>441</sup> *Ibid*, *ibidem*.

caves à bière » (avant son accession au pouvoir) avec la mise en place de la « Schwarze Reichswehr ».<sup>442</sup> Il y a un changement de fonction qui s'opère ensuite par l'académisation de la pensée qui a d'abord protesté contre ce qui est académique.<sup>443</sup>

Après 1933, Heidegger n'a pas été un simple « *Mitläufser* du national-socialisme ».<sup>444</sup> On ne lui fait pas justice, selon Adorno, en considérant qu'il a suivi Hitler en tant que savant naïf dans des circonstances malheureuses. Le culte de « l'origine et du renouvellement », la « sympathie avec la barbarie »<sup>445</sup> ne sont pas des éléments extérieurs. En outre, Heidegger a « cru au renouvellement, au fait que la puissance de l'être devait maintenant triompher sur le pouvoir de l'obscurité ».<sup>446</sup> Cela fait qu'il se situe dans cette même « complexion de l'idéologie national-socialiste » qui permet à certains égards de « considérer [Alfred] Rosenberg comme une clé pour lire *Sein und Zeit* ».<sup>447</sup> Cela permet à Heidegger de « se comporter comme il veut ».<sup>448</sup> Adorno montre combien le concept d'*Entwurf*, dans *Sein und Zeit*, un concept apparemment neutre et séduisant, qui proviendrait d'ailleurs de la philosophie de Husserl, correspond à un tel « moment de l'arbitraire », à une prétention du Führer : le Führer devient Führer du fait même qu'il explique qu'il *est* le Führer » (*ibid.*).<sup>449</sup>

Il ne faut donc pas considérer que l'adhésion au national-socialisme relève « d'excentricités politiques » ou « d'aberrations d'un penseur qui s'emporte » à quoi on pourrait opposer la « pure sagesse » du philosophe.<sup>450</sup> On ne peut pas séparer chez Heidegger l'idée de Führer et l'idée de « l'être » : « l'être est le Führer ». Cela appartient à la « constitution de cette pensée »<sup>451</sup> et de ce fait on ne peut pas distinguer entre les « catégories socio-historiques » et les catégories « philosophiques ».<sup>452</sup> Il n'existe pas quelque chose de tel que la philosophie constituant un jardin réservé qui n'aurait aucun

---

<sup>442</sup> *Ibid, ibidem*.

<sup>443</sup> *Ibid, p. 175.*

<sup>444</sup> T. W. Adorno, *Ontologie und Dialektik*, *op. cit.* p. 240.

<sup>445</sup> *Ibid, ibidem*.

<sup>446</sup> *Ibid, ibidem*.

<sup>447</sup> *Ibid, p. 241.*

<sup>448</sup> *Ibid, ibidem*.

<sup>449</sup> *Ibid, ibidem*.

<sup>450</sup> *Ibid, p. 253.*

<sup>451</sup> *Ibid, ibidem*.

<sup>452</sup> *Ibid, ibidem*.

lien avec le monde, et d'autre part la sphère de la société qui pourrait être épargnée par la critique des philosophes.<sup>453</sup>

C'est parce qu'elle est une philosophie de la volonté de puissance que la philosophie de l'être résonne dans les écrits de Heidegger à l'époque national-socialiste. Il faut se « soumettre de façon aveugle » à l'être, c'est-à-dire au destin. On retrouve dans les écrits autour du discours du rectorat, la même argumentation que dans les autres ouvrages apparemment plus « philosophiques » de Heidegger suivant laquelle la « puissance de l'être se manifeste dans les événements historiques » et qu'il faut obéir à cette « puissance de l'être comme forme des événements historiques ».<sup>454</sup>

#### IV. *Platons Lehre von der Wahrheit*

On pourrait objecter que la critique faite par Adorno est excessive et que, si l'on ne saurait laver l'ensemble de la philosophie de Heidegger du soupçon d'être national-socialiste ou d'être une contribution à une philosophie du national-socialisme, du moins pourrait-on en extraire quelques œuvres, quelques moments, qui relèveraient de la philosophie pure, qui seraient indemnes de toute trace criminelle, et œuvreraient pour la bonne formation des philosophes et pour une authentique expérience de pensée.

Soit l'opuscule *Platons Lehre von der Wahrheit* de Martin Heidegger<sup>455</sup>. Il pourrait passer par une interprétation neutre et profonde de la philosophie antique ; servir de modèle non seulement pour l'histoire de la philosophie, mais également pour l'initiation du lecteur à une telle expérience de pensée ; il aurait, en ce sens, une fonction pédagogique indéniable pour le philosophe indépendamment de tout engagement politique dans l'actualité du moment, dans les affaires du monde. Il s'agit de l'interprétation de l'un des plus beaux mythes de Platon, un mythe qui a non seulement une valeur pédagogique, mais qui expose la théorie de l'éducation de Platon.

---

<sup>453</sup> *Ibid, ibidem.*

<sup>454</sup> *Ibid*, p. 254. Adorno renvoie sur ce point à l'ouvrage de Karl Löwith, *Heidegger, Denker in dürfiger Zeit*, Göttingen, 1953. Il fait référence au discours du rectorat et aux autres écrits de circonstances, que Jean-Pierre Faye a traduits et publiés en France, à l'époque où Adorno donnait ses conférences de Paris. Cf. J. P. Faye, « Martin Heidegger : Discours et proclamations », suivi de « Heidegger et la révolution », *Médiations : revue des expressions contemporaines*, 3, 1961, p. 139-159.

<sup>455</sup> Heidegger, *Platons Lehre von der Wahrheit*, *op. cit.*

En apparence, Heidegger se livre à un commentaire parfaitement respectueux de la philologie. Il cite le texte grec et sa traduction allemande avant de commencer son interprétation. Mais le fait même de voir dans l'allégorie de la caverne un texte portant sur la conception de la vérité et sur la conception de la vérité comme dévoilement est trompeur. Heidegger se réfère à l'édition de Karl Reinhardt. Mais Adorno soutient que Reinhardt – qu'il présente comme son « maître bien-aimé » – aurait considéré l'interprétation de Heidegger comme un pur « non-sens »<sup>456</sup>. Car l'idée de vérité,  $\alpha\lambda\eta\theta\epsilon\alpha$ , n'est pas liée à l'idée de dissimuler,  $\lambda\alpha\nu\theta\alpha\nu\omega$ . La vérité n'est pas un dévoilement de l'être. Cela ne vaudrait, en tous les cas, ni pour Platon, ni pour les Grecs.

Mais Heidegger a « l'audace » d'affirmer cela. Or, ce « geste de l'audace consentie » est à rapprocher, pour Adorno, des bataillons les plus forts dans les mouvements de la jeunesse hitlérienne. C'est l'une des caractéristiques de sa pensée et de sa pensée de l'être de n'obéir à aucune justification ou démonstration, qui reviendrait à se mouvoir dans l'ontique, à déchoir. Heidegger dit que c'est comme cela et cela doit être comme cela. Cette logique de l'arbitraire n'est autre qu'une déclinaison de la logique du Führer.

Pour Adorno, la théorie des idées de Platon est en elle-même une théorie restauratrice, qui vise à réintroduire un principe hiérarchique dans l'élément du savoir comme dans la société, à retourner à un ordre féodal remis en cause par la démocratie et par la sophistique attique, à l'époque où il se trouve mis en péril par la Guerre du Péloponnèse<sup>457</sup>. La conception de l'éducation de Platon n'est guère acceptable comme telle, avec sa défense de l'éducation militaire des enfants, leur exposition à la guerre, mais Adorno souligne que Platon a néanmoins l'idée de rendre compte de ses affirmations et de les justifier suivant la norme de la justice<sup>458</sup>, cette norme qui disparaît dans l'interprétation de Heidegger.

Les remarques d'Adorno sur l'arbitraire de Heidegger pourraient valoir également pour le début du texte. Heidegger affirme que la doctrine d'un penseur est le non-dit dans son dire (« Die Lehre eines Denkers ist das in seinem Sagen Ungesagte »<sup>459</sup>). On ne sait pas d'où vient cette idée, ce qui justifie cette affirmation. Le lecteur n'a pas besoin

---

<sup>456</sup> T. W. Adorno, *Ontologie und Dialektik*, op. cit., p. 173.

<sup>457</sup> T. W. Adorno, *Ontologie und Dialektik*, op. cit., p. 214.

<sup>458</sup> Ibid, p. 324.

<sup>459</sup> Heidegger, *Platons Lehre von der Wahrheit*, op. cit., p. 5.

d'explication. Il n'y a pas besoin d'explication devant le conscient. Par suite, le texte de Platon porte sur la théorie de la *παιδεία*, comme l'admet Heidegger, mais celui-ci en fait une question secondaire. Il décide que le discours sur l'éducation est un discours sur l'essence de la vérité, et le discours sur la vérité un discours sur le dévoilement de l'être. Il est remarquable que Heidegger, qui feint de citer le texte grec dans son intégralité en en donnant la traduction allemande en regard, omette de donner la première phrase de Platon.

Socrate explique en effet que le mythe de la caverne est la représentation de la situation de l'homme lorsqu'il est privé d'éducation, lorsqu'il se retrouve dans une situation de non-éducation, *απαιδευσία*. Heidegger fait glisser la réflexion politique sur l'éducation et l'éducation conforme à la justice vers un discours sur la conception de la vérité.

Non seulement l'interprétation de Heidegger n'est pas correcte et ne respecte pas la philologie – ce qui s'explique aisément par le mépris affiché par lui pour la positivité et la scientificité comme telle, étrangère à sa conception de la vérité, relevant seulement du questionnement sur l'étant et ne posant pas la question de l'être. Mais cette interprétation de Platon est aussi utilisée aussi par le recteur Heidegger pour exhorter les étudiants à s'engager dans la politique.

Le discours du rectorat est en effet, comme l'a montré Christian Sommer, un programme profondément platonicien<sup>460</sup>. La question de l'éducation fait précisément la jonction entre le problème de la vérité et la question de la politique. Car l'éducation est le problème le plus important en ceci précisément qu'elle n'est pas politique<sup>461</sup>. La philosophie est chargée de tourner l'âme vers le bien. Elle permet ainsi de « relier le corps universitaire au *Dasein* populaire étatique »<sup>462</sup>. L'université doit s'aligner sur l'Etat, en le guidant, pour réaliser l'essence du peuple en produisant une « nouvelle liberté » qui supprime la « liberté académique »<sup>463</sup>.

Dans son écrit sur Platon, Heidegger a des raisons de faire transformer la théorie de la *παιδεία* en théorie de la vérité. Cela ne signifie pas que son interprétation soit moins

---

<sup>460</sup> Christian Sommer, *Heidegger 1933. Le programme platonicien du Discours de rectorat*. Paris, Herrmann, 2013.

<sup>461</sup> *Ibid*, p. 34.

<sup>462</sup> *Ibid*, p. 34.

<sup>463</sup> *Ibid*, p. 32.

politique ou moins idéologique pour autant. Heidegger procède aussi à une critique de l'humanisme et des thèmes platoniciens en suivant des arguments qui sont repris dans le discours du rectorat et aboutir à une rhétorique politique du même type.

Il s'agit, en effet, de prendre une « décision sur l'essence de la vérité » (« Entscheidung über das Wesen der Wahrheit »<sup>464</sup>). L'allégorie de la caverne serait à comprendre en relation à ce qui survient dans une histoire de l'humanité marquée par l'Occident (« eine in der Geschichte des abendländisch geprägten Menschentums »<sup>465</sup>) et, dans l'état de « détresse », « Not », revenir au « commencement caché »<sup>466</sup>. On peut considérer le texte sur Platon comme une introduction à la « pensée », mais on peut le lire aussi bien comme une injonction à se décider en faveur de la politique de Hitler.

Dans le texte sur la doctrine de Platon, comme dans le discours du rectorat et les autres écrits de Heidegger, on retrouve la même constante de penser la philosophie comme une question de l'être, et la question de l'être comme un retour vers l'origine et un renouvellement, à la fois comme une forme de décision et en même temps d'acquiescement au destin. Il s'agit de suivre aveuglément le mouvement et le destin aussi obscur soit-il, et par suite, de suivre aveuglément l'autorité, le guide, le « berger de l'être », et se mettre au service du mouvement. Les éduqués se conforment à la logique de l'être et à ceux qui les guident vers les régions où l'être se cacherait. Il ne s'agit de les acheminer vers la « vérité » que par un phénomène d'autorité de guidage. On ne sait pas où cela conduit, ce qu'est l'événement, à quoi mène l'être. Mais il est certain qu'il ne s'agit pas de développer l'esprit critique, de s'opposer à l'autorité, de revendiquer son autonomie.

### *Conclusion*

Aujourd'hui, la question n'est plus celle de la dénazification au sens strict de nos institutions, mais il s'agit néanmoins de prendre en considération la présence de la pensée autoritaire non-critique dans le discours philosophique et universitaire. L'alternative n'est sans doute pas entre ne pas intégrer la philosophie de Heidegger dans l'enseignement ou au contraire en faire l'objet de l'enseignement. L'exemple de l'enseignement d'Adorno

---

<sup>464</sup> Heidegger, *Platons Lehre von der Wahrheit*, op. cit. p. 50.

<sup>465</sup> Ibid, ibidem.

<sup>466</sup> Heidegger, *Platons Lehre von der Wahrheit*, op. cit. p. 52.

montre que l'enjeu est aussi bien de pouvoir se positionner de façon critique à l'égard de la philosophie de Heidegger. Cette critique ne saurait dissocier la philosophie « pure » et la question politique.

Il ne s'agit pas de pas choisir les textes qui en sont indemnes, qui pourraient être enseignés tels quels, comme des vérités, ou parce qu'ils ne seraient pas associés à des circonstances politiques, mais il s'agit, au contraire, de discuter de textes qui portent à la critique, dont la dimension politique peut être appréhendée également sur le plan transcendental. Car c'est sur le plan transcendental et non pas sur le plan purement politique des prises de parti effectives que se situe le débat. C'est ce qui permet aussi de comprendre que des philosophes résistants français aient pu adhérer à la philosophie de Heidegger.

En outre, la question de l'être ne saurait être détachée non seulement des implications politiques, mais également des structures d'enseignement, et singulièrement des structures d'enseignement universitaire et d'enseignement philosophique, et de la réflexion sur ces structures comme constituant une dimension de la critique et de l'interprétation. Cette question n'est d'ailleurs pas éloignée de la question politique, puisqu'il s'agit aussi bien de la place de la philosophie dans le système universitaire, et de la fonction politique de l'université dans le débat autour de Heidegger.

La question se pose donc moins en ce sens d'interdire ou non la philosophie de Heidegger, mais de prendre conscience de ce que signifient à ce niveau métapolitique nos références à cette philosophie. Par suite, s'il faut que cette philosophie apparaisse dans les programmes d'enseignement, la question demeure de savoir si le nom de Heidegger est une caution pour un discours philosophique, une figure d'autorité, qui élève celui qui le lit et celui qui le cite à la dignité de philosophe, ou s'il ne s'agit pas, au contraire, d'une marque de soumission de la pensée, d'une forme de concession à la personnalité autoritaire, de régression dans la pensée mythique, et si le nom de Heidegger ne signifie pas aussi bien l'apprentissage de la non-pensée et de la lâcheté.

# Continuidades y rupturas de la formación filosófica

Alejandro Cerletti<sup>467</sup>

## **Resumen**

Este trabajo presenta un recorrido que parte de un análisis de los aprendizajes explícitos –pero sobre todo implícitos– habituales en la formación docente en filosofía y de la manera en que presuponen los lugares de enseñar y aprender filosofía, explora las posibilidades de recrear esos lugares a partir de la novedad que implica el encuentro de personas dispuestas a pensar juntas y sugiere algunas vías de implementación didáctica, coherentes con lo expuesto.

## **Palabras clave**

Didáctica filosófica; didáctica aleatoria; enseñar filosofía; aprender filosofía.

## **Resumo**

Este trabalho apresenta um percurso que parte de uma análise das aprendizagens explícitas - mas sobretudo implícitas - comuns na formação de professores de filosofia e da forma como pressupõem lugares para ensinar e aprender filosofia, explorando as possibilidades de recriação desses lugares através a partir da novidade que o encontro de pessoas dispostas a pensar juntas implica e sugere algumas formas de implementação didática, coerentes com o exposto.

## **Palavras-chave**

Didáctica filosófica; didática aleatória; filosofia de ensino; filosofia de aprendizagem.

---

<sup>467</sup> Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de General Sarmiento. E-mail: acerlett@filo.uba.ar

El infierno de los vivos no es algo por venir; hay uno, el que ya existe aquí, el infierno que habitamos todos los días, que formamos estando juntos. Hay dos maneras de no sufrirlo. La primera es fácil para muchos: aceptar el infierno y volverse parte de él hasta el punto de dejar de verlo. La segunda es arriesgada y exige atención y aprendizaje continuos: buscar y saber reconocer quién y qué, en medio del infierno, no es infierno, y hacer que dure, y dejarle espacio.  
(Italo Calvino, *Las ciudades invisibles*)

Una didáctica filosófica se ocupa, como toda didáctica, de lo que pasa en un ámbito de enseñanza de filosofía. Pero al ser “filosófica” se interroga no sólo por los recursos o estrategias que se pondrán en juego, o las teorías de aprendizaje que serán invocadas, sino por lo que significa construir y compartir un espacio para la filosofía. Esto es, *conceptualiza* el aula filosófica, o mejor, la situación de enseñanza/aprendizaje filosófico, o mejor aún, conceptualiza el espacio compartido en que la filosofía se despliega, en una situación de aprender/enseñar. Piensa el *tener lugar*. Esta reflexión debe considerar múltiples factores, pero si se trata de una enseñanza institucionalizada de la filosofía, en la que la institución define de antemano los lugares de quienes enseñan y aprenden, corresponde elucidar, antes que nada, cómo se constituyen y ocupan *esos* lugares ya establecidos. De manera dominante, el lugar docente enlaza enseñanza y formación y prefigura una concepción de aprendizaje filosófico, explícita o implícitamente. Y prefigura también un sentido del aula de filosofía. Conceptualizar la posibilidad de un *tener lugar* compartido de enseñanza y aprendizaje de filosofía debería servir para visitar, entonces, los “lugares” institucionales ya establecidos formalmente para una transmisión e intentar construir en ellos –o a pesar de ellos– ese lugar compartido. Este trabajo propone un recorrido que parte de un análisis de los aprendizajes explícitos –pero sobre todo implícitos– habituales en la formación docente en filosofía y de la manera en que presuponen los lugares de enseñar y aprender filosofía, explora las posibilidades de recrear esos lugares a partir de la novedad que implica el encuentro de personas dispuestas a pensar juntas y sugiere algunas vías de implementación didáctica, coherentes con lo expuesto.

Raro milagro desobedecer,  
muy raro milagro.  
(Alberto Muñoz, *Serenata*)

Cuando se hace referencia a la didáctica de la filosofía, es habitual reparar en dos aspectos, en gran medida complementarios. Por un lado, se focaliza la cuestión de la *enseñanza* (y, subsidiariamente, el aprendizaje) de la filosofía, en general segmentada en los diferentes niveles de la educación institucionalizada, y, por otro, se enfoca la cuestión de la *formación docente* en filosofía. De manera sintética, la didáctica de la filosofía tiene que ver con *cómo enseñar filosofía* y con *cómo enseñar a enseñar filosofía*. Cada uno de estos “cómo” se abre a su vez a múltiples interrogantes (enseñar filosofía para qué, por qué, con qué, cuándo, dónde, etc.,), lo que compone el panorama completo de la didáctica de la filosofía, de manera similar al que se construye en cualquier otra disciplina. El tránsito de ser alumno o alumna de una carrera de filosofía, llegar a titularse como “Profesor” o “Profesora” y volver al aula como docente, implica una sucesión de “formaciones” y “pasajes” que merecen ser analizados con cierto detenimiento, sobre todo, por su implicancia recíproca.

En varios trabajos<sup>468</sup> me he ocupado de la gran influencia, consciente e inconsciente, que tiene la etapa de estudiante de filosofía en la construcción del perfil del profesor o profesora que se llega a ser. En especial, porque los mayores aprendizajes que intervienen en la construcción del rol docente se dan de manera implícita. En una carrera de Filosofía, los cursos de filosofía que no se ocupaban específicamente de la didáctica – que en general constituyen la mayoría– son lo que, paradójicamente, más han formado como enseñantes de filosofía. Han sido docente-performativos (si cabe la expresión) sin proponérselo. Los cursos destinados específicamente a la didáctica de la filosofía suelen tener un relativo bajo impacto en la formación docente inicial. Es decir, se aprende a ser

<sup>468</sup> Alejandro Cerletti. “Didáctica aleatoria de la filosofía, dialéctica del aprendizaje filosófico”. En Alejandro Cerletti y Ana Couló (orgs.). *Didácticas de la filosofía. Entre enseñar y aprender a filosofar*. Buenos Aires: Noveduc, 2015a, pp. 15-32; Alejandro Cerletti. “Didáctica filosófica, didáctica aleatoria de la filosofía”. En *Educação*, 40, 1 (ene./abr. 2015b), pp. 27-36; Alejandro Cerletti. *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008a.

profesor o profesora fundamentalmente en los cursos que no tematizan la enseñanza de la filosofía, y luego, por cierto, en la práctica profesional, en una suerte de empiria de la necesidad, donde se desarrolla una autoformación acelerada basada en el ensayo y el error.

La filosofía enseñable, y enseñada, en las instituciones de formación semeja un tren en movimiento al que en algún momento se sube y del que en otro se baja, también en movimiento. Este fluir de la realidad educativa nos constituye de una manera que no tomamos cabal medida, porque forma parte del estado natural de las cosas. De este modo, se “aprende” a ser “profesor”, asumiendo un conjunto de pautas, valores, técnicas, teorías, que se incorporan de manera acrítica y que conforman el bagaje pedagógico (básico e ingenuo) que todo profesor o profesora posee desde el comienzo. En esta formación implícita, se asume también –y sobre todo– presupuestos acerca del lugar del estudiante, del docente, del saber (y de la jerarquización de los saberes), y también acerca de las construcciones de género, de clase, de etnia que normativizan la enseñanza de la filosofía y construyen representaciones acerca de las diferentes valorizaciones de esa enseñanza.

Hay una dimensión formativa y, sobre todo, performativa cuando se “enseña filosofía” y, en especial, en cada asignación de roles y tareas. Se trata de una práctica académica que, además, genera saberes propios. No se es dueño o “dueña” del “ser profesoral”; se “actúa” en función de una normativa que promueve y legitima, y, a su vez, sanciona y excluye. En esta tensión, la actuación que cada uno/a deviene es el efecto de una negociación con esta normativa, sólo en alguna medida consciente.<sup>469</sup>

Una de las primeras actividades explícitas de la autoformación profesoral –es decir, cuando se intenta comenzar a “elegir” el profesor o profesora que se quiere ser–, suele ser adoptar o copiar lo que gustó de la formación que se tuvo y apartar lo que no. Elegir lo que se quiere ser, es entonces optar o descartar entre lo que se recibió, y luego ir probando en la práctica.

Obviamente, no somos clones que repetimos mecánicamente lo que nos dijeron. La influencia es mucho más sutil y efectiva. Y se debe revisar a su vez las herramientas

---

<sup>469</sup> Judith Butler. *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Buenos Aires: Paidós, 2017.

con las que se revisa la propia formación. Ya que, si no, hacen de esa mirada una mirada naturalizada y naturalizante. La tarea de comenzar a elegir lo que se quiere ser no implica meramente optar entre lo que hubo o hay; debe procurar, antes que nada, tematizar el conjunto del proceso formativo. Esto implica una tarea de revisión, auto-objetivación y desconstrucción que no es nada fácil de visualizar y de emprender. Una didáctica filosófica debe problematizar los condicionamientos de la formación recibida pero, por sobre todo, debería vislumbrar su complejidad, ya que son los pilares del *ser profesora*: “Una crítica no consiste en decir que las cosas no están bien como están. Consiste en ver sobre qué tipo de evidencias, de familiaridades, de modos de pensar adquiridos y no reflexionados reposan las prácticas que se acepta.”<sup>470</sup>

La pregunta acuciante –que, en el fondo, es un cuestionamiento político– es cómo se puede modificar algo de lo que se es, en gran medida, un efecto. De hecho, la crítica o la autocrítica han sido enseñadas en sintonía con el *mainstream* de la formación filosófica institucionalizada. La producción de graduados es eficaz en la medida en que logre propagar un conjunto de características que la institución promueve, de manera manifiesta o velada. Las formas canonizadas de la transmisión filosófica son extremadamente naturalizantes en cuanto al horizonte de lo posible, tanto en el decir como en el hacer y, en especial, en la manera de autopercibirse. Se es un efecto posible de la educación que se recibió. Ahora bien, con inspiración sartreana, puede decirse que el problema no es tanto lo que otros quisieron e hicieron de nosotrxs, sino qué hacemos con eso. Cuando Sartre afirmaba que “(...) no nos convertimos en lo que somos sino mediante la negación íntima y radical de lo que han hecho de nosotros”<sup>471</sup> no quería decir que no hay nada rescatable de nuestro pasado. Lo que hacía era identificar el problema en su justa medida y ponderar la magnitud de la revisión que merece, para recién luego asumir una decisión. Evidentemente, se trata de una contraposición dialéctica, pero la identificación-oposición era, a su criterio, fundamental para trazar nuevos recorridos. Por cierto, no es posible ponerse en un lugar de claridad absoluta, o de trascendencia respecto de sí, desde donde verse de manera cristalina y decidir hacia dónde ir. Por ello, los lugares

---

<sup>470</sup> Michel Foucault. “¿Es importante pensar?” (entrevista con D. Éribon). En *Libération*, 15 (30-31 de mayo de 1981), p. 21 (trad. Silvana Ferrentino).

<sup>471</sup> Jean-Paul Sartre. “Prefacio” a Frantz Fanon, *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica, (7<sup>a</sup> reimpresión) 1983, pp. 9-10.

(conceptuales) significativos para comenzar a pensar estas cuestiones son los que se asocian con la alteración de las naturalizaciones, ya sean las formativas como las críticas. Y esto implica algún tipo de irrupción de lo aleatorio, que es una de las formas posibles de mencionar lo no previsible de cualquier transmisión.

Una tarea de revisión que a su vez permita extraer consecuencias didácticas, no debería focalizarse entonces en la continuidad del estado de las cosas, al menos si se pretende constituirse como algo diferente de lo que otros decidieron. Explorar el enorme campo de naturalizaciones que atraviesan la formación puede inspirar algunas claves para asumir un perfil filosófico-pedagógico propio. El sentido último de la revisión de los supuestos de la formación es poder construir otros supuestos, ahora argumentados y fundados, que hagan posible desplegar una propuesta filosófico-pedagógica particular.

Si se valora desplazarse creativamente del camino trillado de la mera reproducción de lo existente (tanto de la formación recibida como de las enseñanzas a proponer), cobra importancia reparar, filosóficamente, en aquello que disruppe las continuidades, es decir, lo que altera el estado conservador de las cosas. Se asume entonces que, en el pasaje de la reflexión filosófica sobre la enseñanza de la filosofía a las propuestas didácticas, la transmisión se subordine a lo nuevo que pueda emerger. Pero ¿qué es lo “nuevo” que puede tener lugar en un aula de filosofía? ¿Qué es lo no previsto de una planificación –y de una formación– que puede llegar a ser de una importancia filosófica relevante en un ámbito de aprendizaje? Y, además, ¿cómo resolver la tensión institucional de prescripción con la filosófica de creación y autocreación?

### *Encuentros*

Nada habrá tenido lugar sino el lugar  
(Mallarmé, *Una tirada de dados jamás abolirá el azar*)

Cuando profesores y alumnos se reúnen en una sala de clase se juntan por un mandato institucional. No necesariamente se produce un encuentro. Para que haya un encuentro debe ocurrir un plus sobre lo que hay de la habitualidad. Debe acontecer algo. Es decir, debe vincularse de manera inmanente aquello que estaba reunido de manera trascendente (la fuerza exterior a los participantes que instituye y normaliza la reunión de

individuos, que es lo que los relaciona “a la fuerza”). Se puede suponer o hipotetizar qué es lo que puede suceder cuando se reúne gente alrededor de un objetivo institucional, pero no se puede prever de manera completa. La necesidad institucional de que se produzca una continuidad del estado de las cosas obtura todo lo que se sospecha que no se puede llegar a controlar y, de antemano, se lo reduce a lo que había. Una escuela, como forma de normalización, obviamente no puede soportar la posibilidad de lo imprevisto y, por lo tanto, sobredetermina sus controles para intentar dominar lo aleatorio. La filosofía bajo la forma del diálogo, que es la que puede tener, según mi criterio, algún sentido en la escuela, supone la posibilidad de convergencia o divergencia de quienes se reúnen para pensar juntos. Siempre está abierta a la novedad del pensar del otro. Pero esta filosofía compartida, y por lo tanto imprevisible en todos sus posibles recorridos, ¿está condenada a normalizarse? Es decir, ¿está forzada a recorrer los senderos previstos (esto es, transitar, una vez más, los caminos trillados de la repetición administrativa de los saberes existentes)?

Voy a adoptar la noción de “escuela” en un sentido amplio, como el ámbito institucional que permite la reunión de gente alrededor de algún objetivo compatible –en este caso, aprender y enseñar filosofía– y que opera como obstáculo y condición de posibilidad del aprendizaje filosófico y su eventual enseñanza. En la escuela puede llegar a tener lugar, entonces, un aprendizaje y, quizás, una enseñanza filosófica. Pero, ¿qué se puede hacer para que algo *tenga lugar*? ¿Se pueden crear condiciones para que *algo*, bajo el nombre de la filosofía, ocurra?

Más allá de las bienvenidas facilidades que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han aportado al estudio de filosofía, permitiendo el acceso personal a fuentes y publicaciones especializadas, hasta hace poco tiempo inaccesibles, el encuentro presencial para la construcción subjetiva de un pensar juntos es esencial. Esta es en realidad una de las apuestas militantes de este trabajo: reivindicar que un aspecto crucial del aprendizaje y la enseñanza de la filosofía tiene que ver con la presencia de los cuerpos en un espacio público compartido. Esto implica una presencia del cuerpo deseante (del cuerpo sexuado, del cuerpo político). Quizás todo el arte del maestro o la maestra filósofxs sea crear un ámbito donde el desplazamiento del deseo de sabiduría (filo-sofía) hacia el deseo de filosofía sea posible. Y que los cuerpos individuales den lugar

a otros cuerpos, a cuerpos deseantes nuevos, como posibilidad de nuevas subjetivaciones. Para Alain Badiou, si los cuerpos pueden producir efectos que exceden aquello para lo que habían sido predestinados es posible hablar de cuerpos subjetivados.<sup>472</sup>

La existencia de espacios donde se asumen los grandes interrogantes de la vida y se intenta responderlos colectivamente, puede dar lugar a nuevas subjetivaciones, porque excede lo que se espera que se aprenda. Se asume en primera persona (del plural y del singular) aquello que estaba destinado al impersonal. La construcción subjetiva es excepcional frente a lo dado instituyente, pero es la apuesta última de una clase de filosofía. No hay sujetos preconstituidos que en las clases negocian los sentidos posibles o buscan consensuar las eventuales discrepancias. Somos multiplicidades que convergemos en situaciones educativas. Que en el contexto de una situación específica se devenga sujeto a partir de lo nuevo que produce el encuentro, quiere decir no sólo que no hay “sujetos” preexistentes –o meros individuos que asisten a clases–, sino que el encuentro subjetiva colectivamente.

Pensar juntos implica, por cierto, *hacer* algo juntos. Es decir, supone llevar adelante una práctica colectiva en la que convergen múltiples identidades con una voluntad y un propósito común. Pero ese común, si lo es realmente, no viene dado de antemano; es una construcción colectiva, horizontal y participante, y no una imposición o una subordinación de un *otro* externo. “Si decimos que el sujeto colectivo se forma en el curso de su acción performativa, entonces es que no está constituido: cualquiera que fuese su forma antes del ejercicio performativo no es la misma que tiene en el momento de actuar y después de haber actuado.”<sup>473</sup> Se trata simplemente de valorar los efectos de la posibilidad de pensar juntos en un aula de filosofía. En un sujeto colectivo las diferencias se tornan irrelevantes (son “indiferentes”). Pero no porque se anulen, se sometan o se repriman, sino porque el sujeto colectivo asume una nueva identidad, en la que las “diferencias” son constitutivas. Esa identidad es efímera, porque dura lo que dura el encuentro. Y cada uno decide como *incorporarse*, es decir, hacerse cuerpo. Para enseñar y para aprender no sólo hay que estar, hay que poner el cuerpo y hacer cuerpo.

---

<sup>472</sup> Alain Badiou. *Lógicas de los mundos*. Buenos Aires: Manantial, 2008, p. 64.

<sup>473</sup> Judith Butler. *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*, op. cit. p. 179.

Como se sabe, el concepto tradicional de “sujeto” admite diversos sentidos; quizás los dos más significativos –por la tirantez que los opone– sean el de sujeción y el de libertad. El sujeto *sujetado* y el sujeto que *decide*. Lograr un cuerpo subjetivado colectivamente interpela lo existente en nombre de una decisión de intervenir, donde lo existente son los saberes, la historia y las prácticas canonizadas de la filosofía.

La tarea irrenunciable del profesor-filósofo y la profesora-filósofa es inventar condiciones para que sean factibles encuentros entre los saberes existentes y el pensamiento, y también, entre pensamientos, emociones, deseos. La filosofía es un poco todo eso. Que un encuentro se realice no depende sólo del docente, ya que, como he sostenido, en todo encuentro hay una dimensión aleatoria que es imposible prever. Si el encuentro entre saberes existentes y pensamientos se realiza, quiere decir que ha tenido lugar una constitución subjetiva. Todo sujeto fruto de un encuentro entre saberes y pensamientos es un sujeto colectivo, constituido alrededor de un vacío imposible de colmar con ningún conocimiento. Se trata de un vacío porque es lo no sabido de la situación de enseñanza (la situación de enseñanza sólo puede ser conocida desde lo que ya existe de esa situación). El sujeto es una irrupción en la homogeneidad y previsibilidad de los conocimientos establecidos.

Se trata de una tarea irrenunciable porque es la que otorga un sentido al *lugar* del que enseña y al tener lugar de un aprendizaje. Renunciar a esta acción política significa abandonar la decisión de otorgar un lugar político a la educación, y dejarlo librado al libre juego de las ofertas y demandas pedagógicas. Cuando se renuncia a enseñar, entendido en los términos descriptos, se abandona la posibilidad de intervenir políticamente en la continuidad conservadora de las cosas. La función del maestro es propiciar interrupciones en esa continuidad.

Consideramos que enseñar, y por extensión educar, es crear las condiciones para que un aprendizaje sea posible. Crear las condiciones significa disponer, en una propuesta de encuentro, los saberes existentes para hacer posible una apropiación crítica y creativa de los aprendizajes. El horizonte filosófico y político de un profesor o una profesora de filosofía es tematizar el sentido de la filosofía y su enseñanza en nuestro mundo contemporáneo, y justificar la clase (el espacio) de filosofía presencial (cuerpos relacionados), en un presente agobiante que es, cada vez más, virtual y mediatizado. Esto

le da a la filosofía una dimensión colectiva y pública, que trata de contraponerse al tránsito privado por las instituciones que privilegian las relaciones individualistas y sesgadas.

### *Didáctica aleatoria e intervenciones didácticas*

Maestro es aquel que encierra una inteligencia en  
un círculo arbitrario, del cual no saldrá,  
a menos que le resulte necesario.  
(Rancière, *El maestro ignorante*)

Una didáctica filosófica que tenga en cuenta lo expresado hasta aquí no puede ser sino muy parcialmente prescriptiva, porque asume como propia una dimensión azarosa que es la de los encuentros que ella promueve. He llamado a esta perspectiva “didáctica aleatoria” (2015a, 2015b) como un intento posible de dar cuenta de esa dimensión. En sentido estricto, es una meta-didáctica y, a la vez, una filosofía de la didáctica. Porque no tiene voluntad prescriptiva sino que pretende entender la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía como un lugar de encuentro (conceptual y material) para pensar juntos, y a partir de ello dar lugar a múltiples opciones didácticas en las que su centro sea la construcción compartida de ese pensar conjunto. El lugar de esa construcción compartida estará siempre “al borde de un vacío”, al borde de lo azaroso que implica que la gente se junte para pensar. Se con-junte y se haga cuerpo compartido, que sostenga un sujeto colectivo constituido por el hecho de filosofar dialógicamente.

Cuando se parte de –y se comparte– una didáctica aleatoria el mundo en su totalidad pasa a ser un “recurso didáctico”, porque cada escena didáctica es la combinación siempre novedosa de múltiples elementos presentes en la vida. La posibilidad de percibir cada rasgo de nuestra realidad como un estímulo para el pensar filosófico en un espacio institucional compartido significa que el profesor o la profesora de filosofía no son meros administradores escolares que transmiten los conocimientos establecidos, de acá para allá. Crean y recrean constantemente los estímulos para filosofar y se ofrecen como mediadores del filosofar, en un espacio de convergencia en el que todxs son portadores de algún saber.

La didáctica aleatoria pretende hacer dinámico lo estático de la transmisión formal, en la que los roles están presupuestados y cristalizados. La subjetivación colectiva,

en tanto comunidad de labor compartida, resitúa a quienes son convocados por el encuentro en su relación con los demás y, en particular, con el saber que es puesto a circular. El aprendizaje filosófico es en gran medida un aprendizaje de sí y una construcción de sí, una autopoietica. En este sentido, toda didáctica eficaz debería culminar en una autodidáctica. La tarea docente es estimular y favorecer la construcción de caminos de aprendizajes singulares. Se aprende a recorrer caminos y, a su vez, a trazar nuevos caminos.

Pero aprender implica, también, desaprender. Cuando se dice o hace algo, lo habitual es que para lo mismo, algo ya se decía o hacía, de otra manera. Es muy raro que un saber nuevo ocupe un lugar vacante. El nuevo saber es el resultado de la conmoción de los saberes ya existentes (esto es la acción del pensamiento por excelencia). El vacío es entonces el resultado de un forzamiento del estado de las cosas, como efecto del pensar. Se identifica un vacío donde antes todo estaba lleno, y ese vacío moviliza a su vez el pensar. Esto adquiere la forma habitual de preguntas y la necesidad de encontrarles respuestas.

Ahora bien, todo esto ¿se puede planificar? ¿Es posible programar clases de filosofía en la que lo esencial es aquello que puede surgir de un encuentro dispuesto para pensar juntos? ¿Hasta dónde llega la guía del docente? ¿Es posible una planificación en alguna medida “anárquica” o ya de por sí esta caracterización constituye un oxímoron que la impugna? Es evidente que hay que desplazar la expresión “anárquica” de su sentido trivial de “desordenada” o “confusa”, y reconducirlo al de una construcción diferente: significa que no se pretende partir de una *arjé*, fundante y rígida. ¿Es posible entonces un “principio anárquico”, tal como menciona Rancière<sup>474</sup>, que sea el supuesto de una planificación? La planificación es una hoja de ruta inicial de un viaje que aspira conocer nuevos lugares. El “principio” que la orienta no es trascendente respecto del curso o de la educación. Es una apuesta inmanente y, por lo tanto, una arbitrariedad que permite sostener un trayecto. Un principio de estas características es inteligible, por cierto, si se enmarca en una concepción de didáctica aleatoria. El itinerario resultante será el efecto de los encuentros que tengan lugar. Quizás el único límite externo sea la necesidad de evaluación institucional y acreditación, y también el tiempo institucional disponible. Toda

---

<sup>474</sup> Jacques Rancière. *El odio a la democracia*. Buenos Aires: Amorrortu, 2006.

construcción didáctica, generada a partir de lo aleatorio de los encuentros, tiene una dimensión temporal que le es propia. Los tiempos del pensamiento filosófico no son necesariamente coincidentes con los tiempos que suelen otorgarse a un curso de filosofía. Es más, casi nunca lo son. Esto es un inconveniente.

Las planificaciones formales suelen tener el resultado no deseado de inhibir el pensar, o más bien, de sacrificar el pensar en el altar de la repetición del conocimiento por exigencias de completar un programa. La cuestión de la transmisión del saber se antepone, por necesidades administrativas, a la cuestión de la apropiación –y, por lo tanto, recreación– del saber, y la subordina. En esto no hay demasiado que decir, ya que cada situación institucional particular ofrecerá mayores o menores opciones de acción. Obviamente, esto lleva a cuestionar la totalidad del sistema escolar y la necesidad de su transformación integral y radical. Pero, mientras tanto, dependerá de la habilidad del profesor o la profesora lograr que la institución no sea un obstáculo sino la condición de posibilidad de un aula filosófica. O quizás justamente por ser un obstáculo pueda transformarse en condición de posibilidad de un aula filosófica.

Volviendo al punto de partida, cómo es posible pensar el tener lugar y redefinir un lugar del maestro, que no se subordine a los lugares asignados. Un lugar que desaparece para *dar lugar*.

Ser *convocado* a un encuentro, y por un encuentro, no significa la *imposición* de una arbitrariedad sino una invitación a compartir. Maarten Simons y Jan Masschelein<sup>475</sup>, con inspiración arendtiana, han vinculado esta circunstancia con una acción didáctica, o más precisamente, con la figura de una acción didáctica: aquella en la que algo (un libro, una pregunta) se “pone sobre la mesa”, al acceso de todxs. Se trata de un “poner en juego” al que todxs se pueden sumar, ya que *algo* es sacado del ámbito privado para hacerlo público. Es, en realidad, una excusa para un posible encuentro. Cuando esto se produce hay elementos que se unen, se reúnen, y forman una nueva consistencia, un nuevo entramado, una nueva dimensión pública.

---

<sup>475</sup> Maarten Simons y Jan Masschelein. “El odio a la educación pública. La escuela como marca de la democracia”. En Maarten Simons, Jan Masschelein y Jorge Larrosa. *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2011, pp. 305-342.

En un sentido más preciso, el profesor o la profesora ensayan una posibilidad, o apuestan una potencialidad: que algo puede ocurrir en el orden del aprender y el enseñar. Ofrecen una idea/pensamiento a la construcción colectiva. Entre todxs es posible completar o desplegar la idea. En cada circunstancia se lo hace de manera diferente, porque son diferentes los protagonistas. Lo que es ofrecido inicialmente por el maestro se reconstruye entre todxs. Cada unx desde su posición participa en la construcción de lo que será un “problema”, por lo tanto, los interrogantes que surjan serán propios (de cada unx y de todxs). Luego de la construcción colectiva se ensayan respuestas, que serán una nueva construcción. Puede haber una respuesta colectiva, o cada unx –o algunxs– ensayarán respuestas propias o singulares. O podrá no ocurrir nada relevante. En este caso, la clase filosófica simplemente habrá fallado.

Una reflexión final, para concluir.

Las clases de filosofía podrían tener cierta similitud con las *jam sessions*, que los músicos de jazz han popularizado y cuyo espíritu se ha extendido actualmente a casi todos los ámbitos de la música, y también a la poesía. En este tipo de sesiones lo realmente significativo es la combinación de repetición y creación, de planificación e improvisación. La reunión de los músicos para tocar juntos puede ser una simple superposición de individualidades en el que no pase gran cosa o transformarse en un verdadero encuentro de armonización e integración colectiva. Si esto ocurriese, la reunión de personas se corporizó en un grupo, en una comunidad dialógica, y el resultado fue una creación de todxs y cada unx. Lo individual y lo colectivo se integraron de manera virtuosa. O mejor, aún: se diluyeron por momentos, alternativamente, el uno en el otro. La clave fue simple: se acordaron algunas estructuras iniciales, se fomentó el despliegue creativo y luego se volvió a las estructuras iniciales, ahora enriquecidas, para dar cuenta de un trayecto compartido. El desafío inicial se transformó entonces en un desafío grupal y las respuestas, musicales –o filosóficas–, sobrepasaron cualquier planificación esclerosada o esclerosante. Quizás esta imagen pueda describir con mucha mayor precisión el espíritu de lo que he pretendido explicar con tantas palabras hasta aquí. Será cuestión, tal vez, de intentar *algo* en esta dirección.

*Now's the time (El momento es ahora)*, Charlie Parker

# Enseñanza y aprendizaje de la filosofía: entre la didáctica aleatoria y dialéctica materialista

Maximiliano Durán<sup>476</sup>

## **Resumen**

En este trabajo analizamos la relación enseñanza y aprendizaje en el interior de una didáctica aleatoria. Dicha relación se piensa a partir del concepto de dialectica materialista propuesta por Alain Badiou. El trabajo que a continuación ponemos a consideración se propone determinar: a) en qué consiste la relación maestro-alumno, b) cómo se considera esta relación en el interior de una didáctica aleatoria y c) la función que cumplen en el marco de la aparición de una novedad. Para lograr nuestro nuestro objetivo dividimos la en tres partes. En la primera de ellas realizamos una breve presentación de la *didáctica aleatoria*. El objeto de esta primera parte del trabajo se propone mostrar que, en el interior de una didáctica aleatoria la relación dialéctica es un elemento central para que una enseñanza filosófica de la filosofía tenga lugar. En segundo lugar intentamos establecer qué tipo dialéctica es la que despliega una didáctica aleatoria. Para ello realizamos un breve recorrido histórico desde la utilización hegeliana hasta la reappropriación por Alain Badiou de dicho concepto. A lo largo de la última parte intentamos mostrar el rol de la dialéctica materialista implícita en la didáctica aleatoria ante la aparición de un elemento inédito. Para ello nos apoyamos en dos casos históricos: la creación de la escuela popular de Chuquisaca y el proceso revolucionario latinoamericano del siglo XIX. De esta manera al finalizar el trabajo pensamos estar en condiciones de sostener que, la dialectica profesor- alumno, en el marco de una didáctica aleatoria es un elemento clave a la hora de pensar la aparición de una novedad tanto dentro como fuera de la sala de aula.

---

<sup>476</sup> UBA-FAPERJ. Correo: maximiliano1771@gmail.com

## **Palabras claves**

Didáctica aleatoria; Dialéctica; Badiou; Dialéctica materialista.

## **Abstract**

In this paper, we analyze the relationship between teaching and learning within an aleatory didactic. This relationship is thought from the concept of materialist dialectic proposed by Alain Badiou. The following work is proposed to determine: a) what the teacher-student relationship consists of, b) how this relationship is considered within a aleatory didactic and c) the function that they fulfill in the context of the appearance of a novelty. To achieve our objective, we divide it into three parts. In the first of them we made a brief presentation of the aleatory didactic. The purpose of this first part of the work is to show that, within an aleatory didactic, the dialectical relationship is a central element for a philosophical teaching of philosophy to take place. In the second place we try to establish what dialectical type is the one that displays an aleatory didactic. To do this we made a brief historical journey from the Hegelian use to the reappropriation by Alain Badiou of this concept. Throughout the last part we try to show the role of the materialistic dialectic implicit in the random didactics before the appearance of an unpublished element. For this we rely on two historical cases: the creation of the popular school of Chuquisaca and the nineteenth-century Latin American revolutionary process. In this way at the end of the work we think we are able to maintain that the dialectic teacher-student, within the framework of a random didactic is a key element when thinking about the appearance of a novelty both inside and outside the room classroom.

## **Keywords**

Didactic aleatory; Dialectic; Badiou; Materialist dialectic.

## *Introducción*

En este trabajo analizamos la relación enseñanza y aprendizaje en el interior de una didáctica aleatoria. Dicha relación se piensa a partir del concepto de dialectica

materialista propuesta por Alain Badiou. El trabajo que a continuación ponemos a consideración se propone determinar: a) en qué consiste la relación maestro-alumno, b) cómo se considera esta relación en el interior de una didáctica aleatoria y c) la función que cumplen en el marco de la aparición de una novedad.

Para lograr nuestro objetivo dividimos la en tres partes. En la primera de ellas realizamos una breve presentación de la *didáctica aleatoria* propuesta por Cerletti. En dicho texto el autor sostiene que una enseñanza filosófica de la filosofía es posible en la medida que la relación entre enseñanza y aprendizaje sea una expresión dialéctica. De acuerdo con esto, la primera sección del trabajo se propone mostrar que, en el interior de una didáctica aleatoria, la relación dialéctica es un elemento central para que la enseñanza filosófica de la filosofía tenga lugar.

A partir de nuestra primera afirmación, nos proponemos indagar sobre la especificidad dialéctica que debe tener lugar en una didáctica aleatoria. Es decir, la segunda parte del trabajo propone establecer qué tipo de dialéctica es la que despliega una didáctica aleatoria. Para ello realizamos un breve recorrido histórico desde la utilización hegeliana hasta la reapropiación por Alain Badiou de dicho concepto. En esta sección de la ponencia nos interesa presentar el concepto de *dialéctica materialista* y su relación con la dialéctica hegeliana.

Por último realizamos un análisis de la relación propuesta a la luz de la aparición de una novedad. A lo largo de esta última parte intentamos mostrar el rol de la dialéctica materialista implícita en la didáctica aleatoria ante la aparición de un elemento inédito. Para ello nos apoyamos en dos casos históricos: la creación de la escuela popular de Chuquisaca y el proceso revolucionario latinoamericano del siglo XIX. De acuerdo con nuestro punto de vista, es posible vislumbrar en estas situaciones dos procesos novedosos en los que la dialéctica profesor-alumno se encuentra inmersa en el interior de una instancia de cambio radical que abre las puertas a una forma inédita de relación entre las partes que allí tienen lugar.

De esta manera al finalizar el trabajo pensamos estar en condiciones de sostener que, la dialectica profesor- alumno, en el marco de una didáctica aleatoria es un elemento clave a la hora de pensar la aparición de una novedad tanto dentro como fuera de la sala de aula.

### *Didáctica aleatoria como marco de un aprendizaje filosófico.*

En esta sección del trabajo nos proponemos sostener que la didáctica aleatoria pensada por Alejandro Cerletti<sup>477</sup> es una condición de posibilidad para un aprendizaje filosófico. Con este objetivo en mente, en las próximas líneas realizamos una breve presentación de esta propuesta, anclada en la filosofía de Alain Badiou. De acuerdo con nuestro punto de vista, la didáctica aleatoria propone una serie de conceptos sumamente potentes para pensar la construcción colectiva de contenidos filosóficos en el aula. Así, sobre la base de conceptos tales como *acontecimiento, pensamiento, sujeto, dialéctica y filosofía*, la didáctica aleatoria es una propuesta filosófico-educativa que asume la posibilidad de la existencia de la filosofía en la escuela.

Alejandro Cerletti, sostiene que existe un vínculo indisociable entre aquello que se enseña y lo forma en la que se enseña<sup>478</sup>. En el caso de la filosofía, la relación entre el *qué* y el *cómo* se enseña coloca al docente ante un posicionamiento en relación a sus apuestas filosóficas. Según el punto de vista de autor toda enseñanza de la filosofía supone la puesta en práctica, consciente o inconsciente, de una posición en relación a la filosofía<sup>479</sup>. Ya sea que lo que se despliegue en su nombre sean datos históricos, una concepción del mundo, ciertas habilidades intelectuales, herramientas argumentativas o el desarrollo de posturas críticas frente a la realidad y los textos, se lo hace siempre, desde una concepción de la filosofía. En el ámbito educativo institucional, señala Cerletti, la reflexión en torno a la explicitación de la idea de filosofía a desplegar por parte de los docentes suele ser acotada a unas breves referencias a filósofos más o menos ilustres al inicio de la cursada o directamente reemplazada por contenidos específicos de la disciplina. En ambos casos, a pesar que su definición no es un problema central de la clase, se caracteriza implícitamente la filosofía. Según su punto de vista, en la decisión del profesor hay una forma de entender la filosofía reconocible en la manera que tiene de enseñar aquello que se enseña en su nombre. En este sentido, habría un vínculo entre la concepción de filosofía que se afirma por parte de la docente y su forma de enseñarla.

<sup>477</sup> Alejandro Cerletti (2015). “Didáctica aleatoria de la filosofía, dialéctica del aprendizaje filosófico” In: Alejandro Cerletti y Ana Couló (orgs). *Didáctica de la filosofía. Entre enseñar y aprender filosofía*. Buenos Aires: Noveduc, p. 15-32.

<sup>478</sup> Alejandro Cerletti (2008). *Repetición, Novedad y Sujetos en la Educación*. Buenos Aires: Del Estante.

<sup>479</sup> *Ibid*, p. 14.

Para Cerletti, el grado de problematización de esta relación determina en gran medida la caracterización filosófica de una práctica docente<sup>480</sup>. La reflexión explícita, detenida y comprometida de este vínculo entre el qué y el cómo nos coloca ante la enseñanza de la filosofía como un problema filosófico. Tomar una posición explícita en relación a lo que entendemos por filosofía es un problema filosófico en sí mismo, en la medida que se haga comprometidamente. En este sentido el qué se enseña es el resultado de un posicionamiento filosófico respecto de lo que se entiende por filosofía y el cómo se enseña es una expresión de fidelidad respecto de lo que se concibe como filosofía. En función de esto podría decirse que enseñar filosofía sería en cada caso particular algo distinto. Puesto que, la forma de enseñarla variaría si se la asume como el despliegue de su historia, una lectura crítica y radical de la realidad, creación de conceptos o el aprendizaje e incorporación de habilidades argumentativas. En cada caso la forma de enseñar debería ajustarse a la concepción que cada profesora asuma en relación a la filosofía. Claro está que podríamos continuar enumerando caracterizaciones de la filosofía indefinidamente. Aún así persistiría la misma idea, según la cual “...lo que se considere que es básicamente la filosofía debería expresarse de alguna manera en su enseñanza...”<sup>481</sup> De esta forma la enseñanza de la filosofía como problema filosófico consiste en que el profesor despliegue en sus clases la filosofía tal como él la concibe.

La didáctica aleatoria no es una excepción y se apoya en la filosofía de Alain Badiou. Por cuestiones de espacio no desarrollaremos en detalle la propuesta ontológica y metaontológica de este autor. Aquí nos concentraremos en los conceptos de *acontecimiento*, *sujeto* y *filosofía*, como así también en su relación con una didáctica aleatoria de la filosofía.

El concepto de acontecimiento está relacionado en la filosofía de Alain Badiou con la aparición de una novedad que abre las puertas a la modificación y transformación de un determinado estado de cosas<sup>482</sup>. Él quiebra y agujerea los saberes de una determinada situación. De acuerdo con esto es posible decir que, el acontecimiento interrumpe el normal funcionamiento del lugar en el cual aparece y genera la posibilidad de una recomposición novedosa del mismo. El acontecimiento es concebido en tanto es un hecho que tras su aparición inaugura un proceso de transformación de la realidad en

---

<sup>480</sup> *Ibidem*; Alejandro Cerletti (2015), *op. cit.*

<sup>481</sup> Alejandro Cerletti (2008), *op. cit.* p. 19

<sup>482</sup> Alain Badiou. (1999). *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial.

la que irrumppe. Se trata de un exceso en relación a lo que hay, algo que hasta su aparición no era esperable ni concebible con los saberes existentes. En este sentido Badiou lo describe como “el suceso, la ocurrencia, el suplemento puro incalculable desconcertante añadido”<sup>483</sup>. Es el caso de la presencia de niños y niñas de todas las castas bajo la condición de la igualdad en la escuela de Chuquisaca en 1826. En el mundo educativo latinoamericano del siglo XIX, en el que las escuelas se definen en función del origen social de sus alumnos, es imposible un espacio así. La inclusión de alumnos en calidad de iguales no solo es inadmisible, sino también inombrable con los saberes pedagógicos de la época. Esto quiere decir que, el acontecimiento no sólo es supernumerario en relación al emplazamiento, sino también en relación a lengua en la que se manifiesta<sup>484</sup>. Educación popular es el nombre de la novedad que supuso la irrupción de niños y niñas en una escuela como iguales. Cómo puede observarse, el acontecimiento precisa ser intervenido, nombrado ya que inicialmente es una aparición sin nombre. Esto nos conduce al segundo concepto que nos interesa destacar: EL SUJETO.

Badiou propone una concepción novedosa de este concepto. Según su punto de vista el sujeto no debe ser considerado como una entidad dada, preexistente y objetiva . De acuerdo con sus palabras, “no hay un sujeto abstracto. En el inicio hay apenas un animal llamado, en ciertas circunstancias a volverse sujeto”<sup>485</sup>. Esa circunstancia que convoca al animal a volverse sujeto no es otra cosa que el acontecimiento. Badiou asocia al sujeto con la alteración de la normalidad provocada por el acontecimiento. Según su punto de vista es el que asume, despliega y nomina la novedad. En este sentido es posible decir que el sujeto es quien piensa el acontecimiento.

Para Badiou el pensamiento es una intervención subjetiva en los saberes existentes a partir de una aparición inédita<sup>486</sup>. Dicha actitud supone la posibilidad de interactuar con ellos de forma tal que los atraviese y eventualmente los reacomode a la luz del acontecimiento. Se trata de una toma de posición frente a los saberes existentes. Cuando se produce un acontecimiento es preciso que alguien reconozca esa irrupción, la sostenga

---

<sup>483</sup> Alain Badiou. (2002). *Para uma Nova Teoria do Sujeito*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, p. 180.

<sup>484</sup> Alain Badiou. (2007). *Manifiesto por la filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.

<sup>485</sup> Alain Badiou (2002), *op. cit.* p. 107

<sup>486</sup> Alain Badiou (1999), *op. cit.*

y la despliegue en sus efectos. De acuerdo con lo escrito podríamos decir que el sujeto es aquel que piensa el acontecimiento.

La didáctica aleatoria, apoyada en esta filosofía asume la posibilidad de un sujeto acontecimental. Esto quiere decir en primer lugar que, cada acto educativo supone la posibilidad de una irrupción inédita y azarosa. A su vez considera que esta aparición es la condición para que se produzcan encuentros que atraviesen y transformen los saberes que allí tienen lugar. Esto es posible, ya que la institución educativa en tanto maquinaria compleja de repetición<sup>487</sup> es el espacio en el que se juega la tensión permanente entre la transmisión y reproducción de lo que hay y la aparición de una novedad. La escuela, así entendida es el espacio en el que se juega la tensión entre “la voluntad de construir una direccionalidad en lo que se dice y la emergencia de una pluralidad de direcciones del decir”<sup>488</sup>. Este aparición que desborda, transforma las prácticas y saberes instituidas es una condición de posibilidad para una didáctica aleatoria. Esto nos conduce a la segunda cuestión que nos interesa destacar: el encuentro en tanto irrupción subjetiva.

Para la didáctica aleatoria el aprendizaje filosófico está asociado a la aparición de un sujeto acontecimental. A la existencia de quienes asuman el compromiso de desplegar y nombrar las consecuencias de la novedad. En el ámbito educativo, como señala Cerletti, esto supone “la emergencia del pensar de los otros (del *otro* del docente o de la institución)”<sup>489</sup>. En el marco del despliegue de los efectos de la singularidad del otro, alumnos y docentes son algo más que individualidades entregadas a las reglas institucionales. La irrupción de esta otredad involucra, una serie de multiplicidades compuestas por alumnos, docentes en generales, saberes y lugares. En este sentido es posible decir que el sujeto acontecimental del aprendizaje filosófico no es individual, sino colectivo. Es el conjunto compuesto por aquellos que asumen a partir de sus decisiones e intervenciones la disrupción del discurso dominante para que puedan surgir nuevos discursos. Este posible confluir dialógico de las novedades que cargan quienes participan del encuentro abre las puertas a un proceso de subjetivación común entre ellos. De acuerdo con las palabras de Cerletti el encuentro de las multiplicidades compuestas por los saberes, docentes, alumnos y lugares da lugar a la conformación de “un colectivo

---

<sup>487</sup> Alejandro Cerletti (2008), *op. cit.*

<sup>488</sup> Alejandro Cerletti (2015), *op. cit.* p. 16

<sup>489</sup> *Ibid.*, p. 21

dialógico o comunidad de diálogo”<sup>490</sup>. Para la dialéctica aleatoria para que la filosofía tenga lugar en la escuela, es necesario que este colectivo de relaciones dialógicas se transforme en un colectivo dialéctico. Esto es cuando los saberes y prácticas individuales se alteran, transforman y trascienden para dar lugar a otros.

En la próxima sección nos interesa pensar en qué consiste esta relación dialéctica entre el que enseña y el que aprende que conforman el sujeto acontecimental de todo aprendizaje filosófico. Para ello desarrollamos brevemente una análisis respecto de lo que entendemos por dialéctica. Más específicamente, intentamos mostrar que la transformación dialéctica que propone la didáctica aleatoria coincide con la dialéctica materialista que Alain Badiou expone en su *Lógica de los Mundos*<sup>491</sup>.

### *Dialéctica materialista y novedad*

El concepto de dialéctica materialista es utilizado por Alain Badiou como elemento teórico a partir del cual diferenciarse del *materialismo democrático* y del *materialismo dialéctico*<sup>492</sup>. En el inicio de la *Lógica de los Mundos* plantea que nuestra creencia más natural hoy en día es el enunciado “no hay más que cuerpos y verdades”<sup>493</sup>. De acuerdo con su punto de vista, esta afirmación es la expresión del axioma inicial de lo que él denomina *materialismo democrático*. Esta concepción de mundo es aquella que en la actualidad sostiene el primado del individuo y sólo reconoce la existencia objetiva de los cuerpos. Este materialismo se expresa en los artistas, filósofos, hombres de la cultura y la política hegemónica. Diversas obras de arte, escritos, libros y procedimientos de gestión estatal tienen como fundamento y objeto la evidencia de los cuerpos, la vida deseante, el cuerpo como elemento de producción y como máquina productiva. Todos ellos imponen a lo visible y pensable el recorte de la existencia objetiva de los cuerpos. En esta imposición, observa Badiou, el hombre es pensado como “animal convencido de que la ley del cuerpo detenta su secreto y esperanza”<sup>494</sup>. Así la humanidad es reabsorbida por el materialismo democrático en una concepción abarcativa de su animalidad en la que los “derechos del

---

<sup>490</sup> *Ibid.*, p. 23

<sup>491</sup> Alain Badiou (2008), *op. cit.*

<sup>492</sup> *Ibidem*.

<sup>493</sup> *Ibid.*, p. 17

<sup>494</sup> *Ibid.*, p. 18

hombre” y el viviente son una y la misma cosa. Se trata de la protección humanista y humanitaria de todos los cuerpos vivos.

Por otro lado este materialismo es *democrático*, en la medida que habría un consenso que reconoce la existencia de la pluralidad de los lenguajes. Este reconocimiento supone un cierto amparo jurídico en el reconocimiento de los derechos propios de esa pluralidad. Colores, nacionalidades, géneros, culturas, religiones, usos y costumbres de los diversos cuerpos merecen ser reconocidos y custodiados por la ley. Para Badiou, este consenso en el reconocimiento de la pluralidad de los lenguajes que portan los distintos cuerpos tiene límites. Según su punto de vista, un lenguaje que no reconoce la injerencia universal de esta ley de protección del cuerpo y los lenguajes no merece ser protegido por esa ley. Así, calificados de dictatorial y totalitario , el lenguaje y los cuerpos que sostienen ese lenguaje deben ser castigados. Este castigo se produce a partir de la intervención legal, económica y, si es necesario, militar por parte de los defensores de este consenso. Una prueba de ello son las diversas intervenciones “humanitarias” realizadas en los diversos lugares del mundo contra los cuerpos y lenguajes totalitarios por parte de los gendarmes del materialismo democrático.

Por otro lado, la dialéctica materialista también se contrapone a la apropiación del sintagma “materialismo dialéctico” por parte del stalinismo y de las corrientes ortodoxas del marxismo. Para Badiou el marxismo contemporáneo entra en crisis a partir del colapso de sus tres referentes: “(...) movimiento obrero, [la] luchas de liberación nacional, [y los] Estados socialistas- [que] ubicaban al marxismo en el orden de la historia real (...)”<sup>495</sup>. Tras la caída de los estados socialistas europeos, fundamentalmente la unificación de Alemania y la Unión Soviética se produce un proceso de crítica radical a una serie de conceptos nodales del marxismo. Entre ellos el concepto de *materialismo histórico*. A partir de este período el materialismo histórico pasa a ser considerado como una suerte de sinónimo de adoctrinamiento y autoritarismo. En este sentido, Badiou escribe a forma de resguardo de su propia dialéctica materialista:

... Stalin, que sin embargo conserva siempre mala catadura, ¿no había cosificado, bajo el título Materialismo histórico y materialismo dialéctico, las reglas más formalistas de una subjetividad comunista de

---

<sup>495</sup> Alain Badiou. (2007b). *¿Se puede pensar la política?* Buenos Aires: Nueva Visión, p. 20

la que nadie sabe ya de dónde provenía el paradójico resplandor?... La inversión de los vocablos - dialéctica a la cabeza - ¿basta para protegerme de la mortal acusación de arcaísmo?<sup>496</sup>

Esta distancia con el stalinismo, no implica un abandono de la filosofía marxista ni mucho menos un cambio de opción política del autor. Badiou, al igual que otros autores del mismo cuño se propone repensar este concepto a la luz de la filosofía hegeliana. Es decir, la propuesta de Badiou puede inscribirse en el interior de una tradición que se propone pensar los vínculos entre la filosofía de Marx y la de Hegel en función del concepto de dialéctica. Por cuestiones de espacio no profundizaremos la cuestión relativa a esta tradición, simplemente mencionamos que la filosofía de Badiou tematiza la relación Marx, Hegel y dialéctica como así también lo hacen Althusser<sup>497</sup>, Coletti<sup>498</sup>, Hardt y Negri<sup>499</sup>, Žižek<sup>500</sup> y Bensaïd<sup>501</sup>, entre otros.

Para Badiou el problema central consiste en repensar novedosamente el concepto de negatividad dialéctica. De acuerdo con su punto de vista, Marx fue quien primero intentó establecer una relación explícita entre una política revolucionaria en tanto aparición de una novedad y un marco dialéctico. En el interior de esta relación, la negatividad es pensada como un elemento fundante e inicial del proceso. En función de ello, sostiene Badiou, toda lucha política es concebida en una relación de “oposición a”, “revuelta de un orden”, “levantamiento contra” y “negación de”. Así, todo Nuevo Estado, toda real creación política sería el resultado de un proceso de negación. En función de ello, sostiene que toda lucha emancipatoria es un proceso en el cual: “... el principio real del movimiento y el principio real de creación es la negación”<sup>502</sup>.

De acuerdo con su punto de vista esta posición clásica no puede sostenerse hoy en día. Para Badiou el verdadero problema es encontrar una forma de revertir este proceso de la lógica dialéctica clásica para que la afirmación o la proposición positiva aparezca antes que la negación. Se trata de elaborar un nuevo marco dialéctico donde

---

<sup>496</sup> Alain Badiou (2008), *op. cit.*, p. 20

<sup>497</sup> Louis Althusser (2004). *La revolución teórica de Marx*. México: Siglo XXI.

<sup>498</sup> Lucio Colletti (1977). *El marxismo y Hegel*. México: Editorial Grijalbo.

<sup>499</sup> Michael Hardt; Antonio Negri (2002). *Imperio*. Buenos Aires: Paidós.

<sup>500</sup> Slavoj Žižek (2011) *Preface: Hegel's Century*, en *Hegel and the Infinite. Religion, Politics, and Dialectic*. Editado por Žižek / Crockett / Davis. Nueva York: Columbia University Press.

<sup>501</sup> Daniel Bensaïd (2013) *Marx intempestivo*. Buenos Aires: Herramienta.

<sup>502</sup> Alain Badiou (2013). “Affirmative Dialectics: from Logic to Anthropology”. *The International Journal of Badiou Studies*. Vol 2 N°1, p. 2

algo del futuro sea anterior al presente negativo<sup>503</sup>. En este nuevo marco lo afirmativo se presenta como una condición de posibilidad de una negación concreta. En la filosofía de Alain Badiou, lo positivo, lo afirmativo, aquello que se constituye como condición de posibilidad de toda negación concreta es el *acontecimiento*. Su aparición produce la interrupción de las leyes y saberes de un espacio determinado y crea una nueva posibilidad. En este punto es muy importante tener en cuenta que el acontecimiento no es creación sino una nueva posibilidad. Es apertura y afirmación en el interior de una situación que sigue siendo la misma, pero en el interior de una nueva posibilidad.

La materialización y desarrollo de las consecuencias del acontecimiento trae consigo la creación de una nueva subjetividad. Ella es la realización de las posibilidades abiertas originalmente por el acontecimiento. Naturalmente que al interior de este proceso suelen darse distintas formas de negación (lucha, revuelta, una nueva posibilidad de estar en contra de alguna cosa, etc), pero todas ellas son consecuencias del nacimiento de esta subjetividad y no a la inversa. De esta manera, Badiou sostiene que, en su filosofía hay un elemento no dialéctico en el sentido que asumen para este término Hegel y Marx. Para él la negatividad no es el motor de la creatividad, incluso cuando su lugar esté incluido en las consecuencias de algo que es afirmativo. Lo que hay a partir del nacimiento de la nueva subjetividad es la pura afirmación de la nueva posibilidad en tanto tal.

A este proceso de afirmación como motor del proceso creativo Badiou lo denomina dialéctica materialista. En la *Lógica de los Mundos*, frente al enunciado del materialismo democrático observa que, si desde una perspectiva de una dialéctica clásica:

... la esencia de toda diferencia es el tercer término que marca la distancia entre los otros dos. Entonces es legítimo contraponer al materialismo democrático, esa soberanía del Dos (cuerpos y lenguajes), una dialéctica materialista, si por “dialéctica materialista” se entiende el siguiente enunciado, en el que el Tres suplementa al Dos: *No hay más que cuerpos y lenguajes, sino que hay verdades*.<sup>504</sup>

La dialéctica materialista se encuentra, entonces, relacionada estrechamente con la propuesta ontológica y metaontológica del autor. En ella el tercer elemento que suplementa al dos es una posibilidad afirmativa. Es la proposición que da inicio a una

---

<sup>503</sup> Alain Badiou (2013), *op. cit.*, p 3

<sup>504</sup> Alain Badiou (2008), *op. cit.*, p. 20

nueva posibilidad que, en sus orígenes, es pura afirmación. En la siguiente sección del trabajo realizamos una breve descripción de esta propuesta a través del ejemplo histórico de la escuela popular de Chuquisaca. Allí mostramos la forma en la que se despliega esta dialéctica materialista y la relación docente alumno en el interior de la misma.

### *Dialéctica maestro alumno: el caso de Chuquisaca*

Apoyados en la ontología de Alain Badiou decimos que lo que es, es infinitamente múltiple, una diseminación de multiplicidades sin forma o determinación alguna. En este sentido, toda entidad es un recorte de esta multiplicidad infinita. Es decir, lo uno es en última instancia una segmentación de la multiplicidad. Para que esta multiplicidad de la que hablamos pueda ser pensada debe estar localizada en el interior de una estructura, que apoyados en esta misma filosofía, llamaremos de mundo. De acuerdo con esto, podemos decir que un mundo es la estructura sobre la que lo múltiple tiene lugar. O, en palabras de Badiou, es “el sitio del ser ahí de los entes”<sup>505</sup>. Todo mundo se encuentra constituido por entes, los cuales se distinguen de sí mismo y del resto de los entes en función de los grados de identidad y diferencia que puedan darse entre ellos. Es decir, el aparecer en un mundo como elemento del mismo está dado por los grados de diferenciación e identificación de un elemento consigo mismo y con el resto de los elementos que existen en ese mundo. En este contexto un ente consiste, aparece, es decir, se define como elemento existente de un mundo en función de sus semejanzas y diferencias con el mismo y el resto de los entes de ese mundo. Como puede observarse el aparecer de un ente en el mundo se encuentra directamente asociado a la aparición de los otros entes en ese mundo.

Para nosotros el mundo escolar es un mundo posible, entre infinitas posibilidades. En él nos encontramos con diversos entes que aparecen, que existen en su interior: maestros, alumnos, saberes, edificios, material escolar, personal no docente etc. De los diversos entes mencionados proponemos detenernos un instante en dos de ellos: maestros y alumnos. Lo primero que podríamos decir de ellos es que ambos son entidades existentes en el mundo escolar. El lugar del docente está dado como el del

---

<sup>505</sup> *Idem*, p. 121

funcionario dedicado a enseñar y conducir el proceso de enseñanza en el interior del aula. Más allá e independientemente de las concepciones pedagógicas que rescatan el o los saberes de los alumnos, el profesor para la escuela tradicional es el encargado de conducir, coordinar o disponer los distintos saberes para que se produzca el proceso de aprendizaje por parte de los aprendices. Contrariamente el lugar del alumno aparece como destinatario del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es el que aprende, gracias a la intervención del profesor. En el mundo escolar el alumno es impensado e impensable sin la figura del maestro y viceversa. Ambos lugares aparecen, existen en el mundo escolar en virtud de una serie de relaciones que los identifican y diferencian. Como hemos dicho hace unos instantes, hay una suerte de dependencia mutua en el aparecer de ambos entes a partir de los elementos que los asemejan y los diferencian. Entre aquello que los identifica, podemos mencionar que son entes de un mismo mundo, comparten el aula, un proceso de enseñanza y aprendizaje, disposiciones legales comunes, espacios institucionales, tiempos escolares, problemas particulares del grupo y vínculos afectivos. Todos estos elementos son comunes, compartidos y propios de una zona del mundo escolar que envuelven a maestros y alumnos.

Por otro lado, entre lo que los diferencia, podríamos mencionar, distintos grados de autoridad de uno sobre el otro, el lugar asignado a cada uno de ellos en el interior del proceso de aprendizaje, estatutos específicos, lugares institucionales, diferentes grados de saber, jerarquías en relación a la relevancia escolar de los saberes que cada uno posee y una diferenciación singular entre cada uno de los elementos de esta relación. Esto último, es un punto central entre la distinción maestro alumno. Para el mundo escolar tradicional maestro y alumno no solo son diferentes sino también que no son iguales. Existen diversas posturas pedagógicas y filosóficas educativas que no sólo afirman esta desigualdad, sino que se la plantean como condiciones de posibilidad para la existencia de cada uno de los lugares (maestro y alumno) y para que el proceso de enseñanza y aprendizaje tenga lugar.

De esta manera dado un mundo escolar determinado en el que maestro y alumno son elementos existentes de ese mundo nos interesa preguntar: a) qué sucede con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la filosofía cuando ella aparece en la escuela y b) qué pasa la relación profesor alumno

Somos conscientes que la concepción que tengamos sobre lo que entendemos por filosofía resulta indispensable para responder estos interrogantes. En este sentido de manera muy general y esquemática diremos que para nosotros la filosofía está relacionada con la creación de conceptos. Esta creación no es otra cosa que la nominación de una aparición aleatoria para la cual no hay saber en el interior del mundo que permita nombrarla. Un ejemplo que podría ilustrar lo que decimos es la irrupción en el mundo escolar de Chuquisaca de niños y niñas de las distintas castas de la ciudad como iguales. El mundo escolar de esa ciudad de la naciente República de Bolivia estaba constituido por un cuadro variopinto de instituciones escolares íntimamente relacionadas con el sistema de castas diseñado por los borbones. A lo largo y ancho del territorio era posible encontrarse con escuelas para la élite blanca como los colegios de San Cristóbal de Chuquisaca, escuelas para la nobleza de los pueblos originarios como el Colegio del Sol, escuelas cabildales para los niños blancos y mestizos con padre y madre reconocidos, escuelas de doctrina para el común de los pueblos originarios y escuelas en el interior de los hospicios a las que accedían los huérfanos<sup>506</sup>. De acuerdo con este cuadro, al menos en teoría, los niños de todas las castas podían ingresar a un determinado tipo de institución educativa en función de su pertinencia identitaria.

El mundo escolar que aquí describimos se constituía sobre la exigencia de un principio identitario de los alumnos. Para que un niño o niña pudiese ser recibido como alumno de una escuela, éste debía ser identificado con alguno de los grupos establecidos por el poder español para la administración y gestión social del territorio americano. En este sentido es posible pensar que en este mundo, el mínimo grado de existencia aceptable estaba dado por esta posibilidad de identificación de los niños y niñas.

Lo mismo sucede con las escuelas de ese mundo. Hay un vínculo muy estrecho entre lo que es una escuela y el principio identitario. Cada escuela, en este mundo es una escuela en función de la población que recibe. Su estructura, saberes, personal, reglamento, arquitectura y reputación, son determinados de acuerdo al grupo identitario para el que esa institución es pensada.

---

<sup>506</sup> Laura Escobari de Querejazu (2012). *Caciques, yanacunas y extravagantes. Sociedad y educación colonial en Charcas s XVI- XVIII*. La Paz: Plural editores.

La escuela de Simón Rodríguez interrumpe este orden al abrir una escuela que no exige condición identitaria alguna para el ingreso de sus alumnos. Independientemente del origen económico, social, cultural y sexual, los niños son recibidos en la nueva escuela. Se trata de una escuela que de acuerdo al mundo escolar de la ciudad no era una escuela. Puesto que, el requisito mínimo para que un niño pueda tener consistencia en el mundo escolar como alumno y la escuela son diluidos por Rodríguez. Es importante destacar en este punto que el hecho de que los niños y niñas independientes de la casta a la que pertenecían no tenían existencia alguna en el interior del mundo escolar en las vísperas de su inclusión como alumnos. De esta manera, la presencia de estos niños en el interior de una escuela, no sólo significó que un inexistente del mundo escolar de aquel entonces cobrara existencia, sino que al hacerlo generó las condiciones de posibilidad para que ese mundo se constituyera en otro mundo distinto. Los niños y niñas en su condición de iguales interrumpen las relaciones existentes en ese mundo y las dejan, al menos temporalmente sin efecto. En la medida que es llevado a la existencia un elemento nuevo e impensado dentro de las relaciones y elementos ya existentes, se hace necesario pensar nuevamente y de forma diferente la distribución de lo que existe y lo que no existe en el interior de ese nuevo mundo. La discontinuidad que introduce en el mundo escolar de Chuquisaca la presencia de estos niños como alumnos en una escuela sin importar su origen desafía los saberes pedagógicos existentes. La cuestión era cómo nombrar eso que aparece y para lo cual no encontramos concepto en el interior del mundo educativo de la ciudad. No había conceptos escolares a través de los cuales nombrar esa nueva presencia y el lugar que ocupaba en el mundo escolar de la vieja ciudad señorial. Las personalidades de la época se refieren a ella siempre con términos ajenos al mundo escolar. La escuela de Rodríguez fue llamada de prostíbulo, lupanar, lugar de mala vida y toda una serie de caracterizaciones ajenas al mundo escolar.

La novedad que supuso la escuela de Chuquisaca es referenciada por Rodríguez en el texto de 1830 conocido como la Defensa de Bolívar: Allí escribe: “El establecimiento que se emprendió en Bolivia, es social, su combinación es nueva...”<sup>507</sup>. Para nosotros es en este sentido que Rodríguez realiza la siguiente afirmación: la escuela

---

<sup>507</sup> Simon Rodríguez (1999). *Obras Completas*. Tomo I y II. Caracas: Edición del Senado de la República Bolivariana de Venezuela, p. 358

en el siglo XIX pide mucha filosofía. Se necesita de la filosofía para crear el concepto a través del cual sea posible nombrar a todo niño sin importar su origen como alumno de una escuela. Educación popular es entonces, el concepto filosófico a través del cual en la ciudad de Chuquisaca se da cuenta de todos y todas como alumnos de una escuela en un nuevo mundo escolar. Es la nominación de la decisión de sostener en la práctica un mundo escolar en el que la condición identitaria no fuese condición de posibilidad de la escuela. Ella es el nombre filosófico de la afirmación “los hombres son iguales”. No se trata de una reappropriación o resignificación de un saber habitual. *Educación popular* no es una simple variación de un concepto existente, sino que es una invención, una creación conceptual, en la medida que se encuentra cargada “de una propiedad que no tenía, una fuerza desconocida para pensar”<sup>508</sup>. *Educación popular* encierra la potencia inédita para pensar la igualdad de una forma completamente diferente: como axioma.

Como puede observarse de lo escrito, para que la filosofía tenga lugar, tenga consistencia en un mundo particular es necesario que se produzca la aparición de una novedad que lleve a un cambio en ese mundo. Cuando eso ocurre los saberes, prácticas, lugares y relaciones que operan en ese mundo son interrumpidas, cesan de producir efectos y abren la posibilidad para la creación de otras nuevas posibilidades de relación que deen lugar a un nuevo mundo. En el caso del mundo escolar la aparición de una novedad real y la consistencia de la filosofía en ese mundo trae algunas consecuencias directas en la relación maestro-alumno. La primera y tal vez la más fuerte tiene que ver con la exigencia, que a nuestro entender, tiene la filosofía del despliegue de un principio igualitario. En otras palabras pensamos que es imposible nominar una novedad, si aquellos que participan de su creación no son iguales. De acuerdo con nuestro punto de vista, para que una novedad tenga consistencia en un mundo y pueda ser conceptualizada es necesaria la intervención de todos aquellos para los que esa aparición en el mundo es una excepción novedosa. Y esta intervención creativa sólo se produce entre iguales.

Esta presencia igualitaria, esta afirmación de la igualdad como condición indispensable para crear un concepto introduce, de la misma forma que en la escuela de Rodríguez hace 191 años atrás, una discontinuidad entre los elementos del mundo escolar. Más específicamente, en el caso de maestros y alumnos altera su normal

---

<sup>508</sup> Walter Kohan (2014). Simon Rodríguez. *El maestro inventor*. Buenos Aires: Miño y Dávila, p. 73

funcionamiento, en la medida que iguala a dos elementos que se constituyen como desiguales. Maestro y alumnos son en el mundo escolar, dos elementos desiguales en saber y en autoridad. En este punto, pensamos que el hacer filosofía, supone, en cierta medida una disolución de la figura del maestro y el alumno. Lo que intentamos pensar aquí es que para que haya filosofía no tiene que haber maestros y alumnos tal como son pensados en el mundo escolar, es decir como elementos desiguales y diferenciados de acuerdo a su autoridad y sus saberes.

Para nosotros, en un proceso de creación conceptual las figuras de maestro y alumno están en relación dialéctica, en la que ambos términos a partir de su diferenciación se identifican y subsumen en otra instancia. Queremos decir con esta afirmación que a partir de la relación dialéctica que se da entre estos elementos el maestro se torna alumno y el alumno, maestro. Cuando ello sucede nos encontramos en otra instancia que integra y subsume los dos elementos diferenciados. Llamaremos a esta instancia, con no pocos resabios materialistas, “cuerpo filosófico”. Este cuerpo se encuentra compuesto por el conjunto de aquellos que piensan que un determinado hecho es una novedad y se comprometen en la nominación de la misma. En este proceso de conceptualización hay circulación de saberes, hay enseñanza y aprendizaje, sólo que de forma absolutamente horizontal. En el interior del cuerpo filosófico los saberes circulan, se discuten, se contraponen, se apropián y se resignifican colectivamente en pos de un concepto. Esta horizontalidad no niega las diferencias. De hecho, en función de lo que hemos escrito y de las decisiones teóricas que asumimos en este trabajo a favor de la multiplicidad, la diferencia es asumida como condición de posibilidad de la realidad. Es más, mientras mayor diferencias existan más rico es el proceso de creación conceptual. Lo que negamos es la desigualdad, la supuesta creencia en relación a la existencia de unos supuestos mejores que otros.

El lugar del profesor y el alumnos en un mundo escolar en el que opera un cambio real es interrumpido por esta aparición y abre las puertas para una nueva recomposición. Es decir, la irrupción de un acontecimiento aleatorio en el mundo escolar pone en circulación una dimensión de lo común en la que los entes del mundo anterior son transformados y resignificados. De acuerdo con la filosofía que sostenemos, docente y alumno se diluyen en su incorporación al proceso de cambio que supone la aparición

acontecimental. No hay un lugar fijo y determinado que ocupa el que enseña y el que aprende, sino que es un espacio de encuentro en el que todos participan como iguales del proceso de enseñanza y aprendizaje. En otras palabras, se trata del encuentro dialógico de las diversas novedades que portan aquellos que participan del mismo<sup>509</sup>. En este contexto podemos decir que, profesor y alumno abandonan ese lugar para formar parte del sujeto colectivo que se constituye a la luz del acontecimiento. La dialéctica materialista del profesor-alumno, consiste entonces en la incorporación a un proceso colectivo de despliegue de las consecuencias de la novedad que irrumpen en un mundo escolar y abre las puertas para su transformación.

### *Consideraciones finales*

A lo largo del presente trabajo intentamos pensar el lugar del docente y el alumno en el interior de una didáctica aleatoria. Para ello, en primer lugar realizamos una descripción de esta propuesta didáctico filosófica. A lo largo de esta sección inicial del texto planteamos que la enseñanza y aprendizaje filosóficos dependen de la irrupción de una novedad y la toma de posición respecto de la misma. Esta toma de posición en relación a la novedad por parte de los que participan del proceso de enseñanza y aprendizaje inaugura un tipo particular de relación dialéctica.

En la segunda parte del texto nos abocamos a explicitar qué entendemos por dialéctica. En función de ello, exploramos el concepto de dialéctica materialista planteado por Alain Badiou en la *Lógica de los Mundos*<sup>510</sup>. A partir de una diferenciación con la lógica clásica de corte hegeliano marxista, el autor plantea que el verdadero problema reside en el lugar de la negatividad como motor del proceso de cambio. De acuerdo con ello plantea la necesidad y posibilidad de una dialéctica en la que la afirmación sea el verdadero principio del cambio anterior al momento negativo. De esta manera, al finalizar esta segunda parte del texto se plantea que la dialéctica materialista es un proceso en el que el movimiento y el principio del cambio real se estructuran a partir de la aparición de una novedad que es esencialmente afirmación de una nueva posibilidad.

---

<sup>509</sup> Alejandro Cerletti (2015), *op. cit.*

<sup>510</sup> Alain Badiou (2008). *Lógica de los mundos*. Buenos Aires: Manantial.

En la tercera y última parte del trabajo mostramos, a partir de un ejemplo histórico, el despliegue de las categorías conceptuales desarrolladas en el texto. A partir de las mismas intentamos mostrar que el despliegue de la dialéctica materialista en el mundo escolar implica la interrupción de los lugares tradicionales de profesor y alumno. Para ser precisos decimos que, ante la aparición de una novedad la figura profesor-alumno es subsumida en el interior de otra distinta. Esta figura novedosa, siguiendo la terminología de Alain Badiou, la denominamos el sujeto colectivo de un proceso de enseñanza y aprendizaje. En otras palabras, pensamos que en una didáctica aleatoria el lugar del profesor y el alumno se interrumpe cuando ambos, en calidad de iguales, se incorporan a una novedad que transforma el mundo y las personas en el cual irrumpen.

Para terminar nos interesa destacar que formar parte de este sujeto colectivo no implica un apagamiento de los individuos que intervienen en él. Las múltiples individualidades se suman al conjunto, lo construyen y lo potencian. Siempre se trata de la inclusión en un conjunto novedoso más amplio y potente que la suma de individualidades que lo componen. El sujeto colectivo de una didáctica aleatoria no es un todo sin partes sino de un cuerpo colectivo con partes heterogéneas establecen relaciones entre sí propias del colectivo que constituyen. En este sentido citamos a Rodríguez: “es consiguiente que las partes ESTEN opuestas, porque quedan unas enfrente de otras, hasta haberse separado o apartado, pero no que SEAN opuestas: porque entre las partes que componen un todo no puede haber REPULSIÓN”<sup>511</sup>. Para Rodríguez, igual que para nosotros, la incorporación en un colectivo supone la posibilidad de múltiples relaciones entre las partes que lo componen, menos la repulsión ya que significaría la salida o posible disolución del colectivo.

Somos conscientes de la dificultad y complejidad implícitas en la didáctica aleatoria. La irrupción de una novedad radical que supone la apertura a una posibilidad transformadora no es un hecho determinable, sino aleatorio. En este sentido asumimos que sostener una didáctica aleatoria no garantiza su resultado, sino simplemente una posibilidad. Por ello pensamos que ella tiene que ver más con una apuesta militante a favor de la transformación del mundo escolar que con una técnica pedagógica que determina los pasos a seguir para conseguir un objetivo. En definitiva la didáctica

---

<sup>511</sup> Simon Rodríguez (1999), *op. cit.*, TII, p. 383.

aleatoria, supone una dialéctica materialista que asume el deseo filosófico de transformar el mundo en lugar de interpretarlo.

# Avant la dévolution 2 : forcer à l'essai, forcer à la liberté

Hubert Vincent<sup>512</sup>

## Résumé

Le concept d'essai est un concept central de l'éducation, en particulier pour la raison qu'il relie la prise d'initiative, et donc la liberté, à la réflexion en situation et sur la situation, et donc la contrainte. Mais qu'est-ce qu'une situation didactique qui permet effectivement l'essai ? C'est en suivant ici les analyses du philosophe et pédagogue Alain que nous cherchons à répondre à cette question.

## Mots clefs

Essai ; didactique ; philosophie de l'éducation ; dévolution.

## Abstract

The concept of essay is a central concept of education, in particular for the reason that it connects the taking of initiative, and therefore freedom, to reflection in situation and on the situation, and therefore the constraint. But what is a didactic situation that actually makes this concept real? It is by following here the analyzes of the philosopher and pedagogue Alain that we seek to answer this question.

## Keywords

Essay ; didactics ; philosophy of education ; devolution.

---

<sup>512</sup> Université de Rouen.

Cet article est le prolongement d'une étude précédente concernant l'enseignement et plus précisément la notion didactique de « dévolution ».<sup>513</sup> Je m'attachai, lors de ce premier moment, à étudier un certain mouvement d'alternance ou d'initiative partagées et l'ensemble de ses conditions en suivant les analyses de Montaigne. Je voudrais maintenant prolonger ces premiers résultats en étudiant la pensée d'Alain sur ces questions.

Ce dernier fit des notions d'essai et d'activité des notions centrales de sa théorie de l'éducation. Il disait même qu'il faut forcer à l'essai. Il ne pensait pas, comme Montaigne, que l'initiative des élèves allait de soi ou que nous devions supposer qu'elle était naturelle. Il pensait plutôt qu'il fallait la forcer ou la provoquer.

Comment comprendre cela et comment y retrouver la dévolution ? Comment autrement-dit peut-on nouer le forçage et la liberté ?

1 - Un premier élément de réponse tient tout d'abord à une certaine modélisation de la situation d'apprentissage :

Deux jugements faux dans tous nos essais. Nous pensons d'abord que la chose est très facile ; et, après un premier essai, nous jugeons qu'elle est impossible. Ceux qui ont fait tourner un diabolo savent ce que c'est qu'une tentative ridicule et sans aucune espérance. Que dire du violon, du latin, du piano, de l'anglais ?

Le spectacle de ceux qui sont déjà avancés fortifie d'abord notre courage, mais presque aussitôt le ruine par une comparaison écrasante. C'est pourquoi la curiosité, l'ardeur de tout commencement ne promettent pas beaucoup aux yeux du maître ; il sait trop que ces provisions seront promptement dévorées ; il attend même que le désespoir et la maladresse soient en raison inverse de la première ambition, car il faut que toutes ces choses d'entrée, bonnes ou mauvaises, soient enterrées et oubliées ; alors le travail commence. C'est pourquoi, si on travaille sans maître, les essais prennent fin juste au moment où le travail devrait commencer.<sup>514</sup>

D'abord dit-il la chose nous semble très facile, et nous essayons, mais sans succès. Ensuite la chose nous semble très difficile, et nous désespérons d'y arriver. Il ajoute, dans

---

<sup>513</sup> Hubert Vincent. "Enseignement de la philosophie. Montaigne et la culture de l'alternance", in *O que nos faz pensar*, Rio de Janeiro, v.28, n.45, jul-dez. 2019. <http://www.oquenosfazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqnfsp/index>

<sup>514</sup> Alain, *Propos sur l'éducation*, VI, PUF, 1932, propos VI.

le même ordre d'idée, que la comparaison avec d'autres plus avancés, nous fortifie initialement, et puis nous écrase. Ainsi l'enfant qui apprend est-il ballotté entre des espoirs immodérés et des désespoirs pas moins immodérés. L'apprentissage commence par deux jugements faux sur nos essais, autant que par ce regard inquiet qui compare et s'engage dans un mouvement d'espoir immodéré autant que de désespoir immodéré.

Le maître intervient à ce moment là, ou trouve sa place là. Que dit-il, si jamais une telle parole peut être dite : « Il n'y a qu'une chose qui importe pour toi, petit garçon, c'est ce que tu fais. Si tu fais bien ou mal, c'est ce que tu sauras tout à l'heure ; mais fais ce que tu fais ». Un peu plus loin dans le même propos : « J'irai jusqu'à dire qu'*en tout travail le désir de bien faire doit être usé d'abord* » (je souligne).

Il s'agit donc de libérer l'apprenti du désir même de bien faire, d'un certain horizon d'attente dans lequel l'image de l'action est plus importante que l'action elle-même, et l'image de l'action pour un certain regard qui évalue. C'est comme si le conformisme pris en ce sens ne cessait de doubler nos activités.

On retrouve la même idée dans le propos 29, au cours d'une analyse qui distingue le travail de l'apprenti et le travail de l'élève, et dans laquelle Alain écrit ceci : « 'Malheureux, que vas tu faire là', c'est un mot d'atelier. 'Montrez moi ce que vous avez fait', c'est un mot d'école ». L'apprenti, au sein de l'atelier, est toujours tenu par un résultat attendu et déterminé, qu'un contremaître ne cesse de lui rappeler. Aussi ne fait-il pas l'expérience de l'essai. L'école dit Alain est toute autre : elle donne sa place aux essais ou n'est qu'à donner une telle place aux essais et à la reprise des essais.

Le maître d'école est différent du maître d'apprentissage : tandis que le second vérifie si le travail est bien fait le premier examine l'essai. Sa parole suspend nos craintes, scrupules, préventions. Ainsi l'espace et le temps scolaire naissent-ils comme l'espace et l'exigence d'un faire libéré de toute inquiétude et même de toute intention de bien faire. Il faut libérer l'enfant de son désir de bien faire, pour rendre possible le « simple ou seul faire ». C'est en ce sens qu'il y a quelque chose comme un forçage : faites faire vos scrupules, vos jugements sur vous même et sur vos œuvres, ce sont des jugements faux.

On pourrait s'interroger sur la parole peu ou prou prononcée par le maître tel qu'Alain le voit : « Il n'y a qu'une chose .... ».

Est-ce qu'une telle parole peut être dite, et doit-elle l'être ? Ce n'est pas certain. Ne peut-on plutôt dire qu'elle doit être comme l'implicite de ce qui suivra, à savoir une curiosité, un intérêt, une analyse du faire lui-même, ou de la trace d'une réflexion. Ne peut-on pas dire qu'elle doit être l'implicite d'une attitude, le performatif d'une attitude, si je peux dire ainsi ? Peut-être toutefois pourrait-on les verbaliser en disant : « arrêter un peu de vous poser des tas de questions, mais faites ; arrêter de douter, commencer, ou encore, vous avez suffisamment réfléchi, faites et nous verrons bien alors ». Mais c'est aussi la suite et ce que fera le maître (ses habitudes de travail) qui mesureront la réalité d'une telle parole ou d'un tel engagement. Je pense ainsi que si une telle parole doit être dite, elle ne doit pas trop souvent être dite ; elle doit plutôt donner lieu à une attitude, courante, ordinaire, même s'il faut parfois réveiller cet ordinaire, en rappelant la maxime sur laquelle il est fondé. Peut-être peut-on l'afficher sur le mur, à la façon de dicton dont il faut se souvenir.

De plus et quoiqu'il en soit de cette parole du maître, de cette parole qui fait le maître selon Alain, on peut se demander à quoi elle correspond du côté de l'élève. Il me semble que l'on pourrait avancer que la parole équivalente du côté de l'élève serait en quelque sorte celle-ci : « oh maître, voici ce que j'ai fait ; je ne sais pas si j'ai bien compris la consigne, mais voici comment je l'ai comprise, tu me diras ». Formule assez simple mais je crois qu'il suffit de la rendre explicite pour reconnaître que, tout en étant simple, elle n'est pas ce que se disent le plus souvent les élèves, plus soucieux me semble-t-il de bien répondre que de répondre. Et de même que pour l'enseignant, on pourrait aussi dire que c'est là une parole qui ne doit pas seulement être dite mais qui doit être le performatif d'une attitude.

Voilà donc une certaine image de ce que Alain pensait devoir être l'école ou l'apprentissage dans l'école : un temps d'essai, et d'essai de soi (car justement essayer c'est toujours s'essayer soi-même). Et c'est au fond une image à la fois assez simple et un peu étrange, comme si elle était à la fois à portée de main et pas du tout à porté de main ; facile au fond, évidente d'un certain point de vue (que faisons nous d'autre que faire et donner à voir ce que nous pensons faire ?) et pourtant pas du tout évidente (le désir de bien faire, en tant qu'il répond à une attente, mais aussi la comparaison incessante, nos basculements d'espoirs immodérés à des craintes immodérées, ce sont là des choses que

nous connaissons, comme adultes, et ce très fréquemment). D'une part fait-on jamais autre chose que de répondre ou enchaîner à sa manière ? Et pourtant et d'autre part, qui se dit une telle chose, qui s'est jamais dit une telle chose, et la question qui ne cesse de nous dominer n'est-elle pas la question : « ai-je bien fait ? » Comment peut-on ici assumer cela que nous faisons, et tel que nous le faisons, en dehors d'un présupposé de jugement ? Est-ce que la dévolution ne pourrait être définie comme cette prise de conscience que nous n'aurons jamais fait que de reprendre à *notre* manière, que nous aurons donc essayé ? Cela n'enferme pas le sujet dans ses certitudes, cela l'expose, non pas à ce que jugerait un autre, mais bien à ce qu'il peut dire de nos essais, à ce qu'il peut *nous* en dire, comme cela nous force à la reprise de nos initiatives.

2 - Mais quant à la question didactique, i.e. aux moyens de rendre possible une telle chose, ou encore aux moyens de forcer les élèves à essayer, et faire, par delà leurs faux jugements d'eux mêmes et de ce qu'ils entreprennent, et dans une classe ou pas seulement dans le rapport interindividuel, on peut dire qu'Alain chercha à s'y avancer. Je voudrais au moins m'intéresser à deux de ces moyens qu'il voulut mettre en valeur. C'est là le deuxième élément de réponse à la question que nous posions, qui concerne les conditions de la dévolution.

### *2-1 Le temps limité*

Il trouvera des appuis en particulier dans les exercices en temps limité. Cela peut prêter à sourire et à condescendance, tant ce type d'exercice semble relever d'une pédagogie périmée. Il pense beaucoup par exemple aux exercices de calcul mental, mais aussi à des exercices préparatoires à des dissertations (recherche du vocabulaire par exemple).

Ce qu'il faut cependant remarquer sur ce point, c'est qu'Alain ne cherchait nullement dans cette contrainte à construire des habitudes de vitesse (calculer vite). Son problème n'était pas de faire des enfants qui calculeraient vite ou manieraient rapidement du vocabulaire. L'enjeu de ce temps contraint était autre : créer une situation de contrainte, qui, peut-on dire, force l'esprit, le force à dépasser ses inquiétudes, ses

atermoiements, ses doutes ; le forcer autrement-dit à faire, ou encore à se décider et, par là, se montrer. Si le temps nous est compté, il arrive que nous devions faire sans trop pouvoir réfléchir, sans trop avoir le temps de réfléchir autant que nous le devrions, sans trop *dès lors* laisser la place à nos scrupules. Le temps constraint peut ainsi nous forcer à faire, et à dire et à juger, peut nous forcer à passer outre nos doutes, interrogations, scrupules, peut nous sortir enfin d'un certain rapport du moi à lui-même et au fond *pour* assumer un savoir ou une responsabilité. C'est comme si Alain pensait que la pensée risquait toujours d'être trop scrupuleuse, et que, dans cet excès de scrupule, elle n'était pas vraiment pensée, jugement, prétention à savoir. En ce sens, il faut dire, qu'à la façon de Nietzsche (que pourtant il n'aimait pas) Alain ne ait guère confiance à la conscience pour nous conduire, tandis que de l'autre côté, il croit en notre pouvoir d'action, notre pouvoir d'initiatives.

Et il faut également ajouter que, dans ce jugement qui brise les scrupules et qui ose, quelque chose de nous-mêmes se montre, apparaît ; c'est bien nous-mêmes qui entrons en jeu, un soi-même différent de ce moi perplexe, inquiet, ruminant, en réserve, aussi bien que ce moi conscient. Nous faisons, sans trop savoir peut-être, mais *nous* faisons alors ou, ce qui apparaît est quelque chose de nous, quelque chose de nos tentatives, à proportion du fait que nous n'avons pu suivre autant que nous l'aurions voulu les règles attendues, ou supposées telles. Nous agissons, nous pensons aussi que c'est bien cela que nous pouvons dire et juger. Il y a donc un soi, plus profond que notre moi conscient et scrupuleux, et dans lequel se montre, sinon nous-mêmes, mais quelque chose de nous. Un certain excès par rapport à notre moi. Un pouvoir de dire et de juger, spontané (mais dont la spontanéité doit être produite).

Le temps constraint nous précipite dirais-je, nous force à la précipitation, au sens non pas d'aller trop vite, mais plutôt de nouer ensemble différents idées, différentes préoccupations, différents penchants, différents buts, cela même devant quoi nous situe la fréquentation d'une matière riche. Nous, ou plutôt quelque chose de nous, synthétise.

A suivre quelques autres citations d'Alain, ce qui apparaît ainsi c'est le jugement même, ou encore l'esprit.

Dans ses *Eléments de philosophie* il modéliser le travail du jugement selon l'image d'une rue encombrée que nous cherchons à traverser. Nous regardons à gauche et à

droite, nous estimons les vitesses des véhicules, et nous nous décidons à tel ou tel moment, selon notre propre puissance d'aller vite ou lentement. C'est là une variation sur ce que les grecs nommaient le « temps opportun » ou *kairos*, en tant que l'aptitude à saisir ce *kairos* est un aspect important de la vertu pratique. Pour l'esprit, c'est son analyse de l'activité ordinaire de l'enfant et l'attention du maître à ces moments où l'esprit de l'enfant bondit.

C'est dans le propos 34 des *Propos sur l'éducation*, qu'il engage la notion d'esprit dans ses analyses. C'est un propos où il a pour but de prouver que « dès que l'on instruit en vue d'enseigner on instruit mal ». Le mouvement de cette démonstration le conduit à faire le portrait suivant de la classe :

Non point des leçons qui tombent comme la pluie et que l'enfant écoute bras croisés. Mais les enfants lisant, écrivant, calculant, dessinant, récitant, copiant et recopiant. Le vieux système des moniteurs restauré ; car, pour les plus lourdes faute d'orthographe ou de calcul, il est absurde que le maître les suive et les corrige toutes. Beaucoup d'exercices au tableau noir, mais toujours répété à l'ardoise, et surtout lents, et revenant et occupant de larges tranches de temps, sans grande fatigue pour le maître, et au profit des enfants. Beaucoup d'heures passées à mettre au net sur de beaux cahiers ; copier est une action qui fait penser. Enfin une sorte d'atelier. Que penseriez-vous d'un maître peintre qui peindrait devant ses élèves (...) Le maître surveillera de haut, délivré de préparation, de ces épuisants monologues, et de ces ridicules entretiens pédagogiques, où l'on ressasse au lieu d'acquérir. Libre de fatigue, et gardant du temps pour lui-même, il s'instruira sans cesse, s'il est d'abord instruit aux sources ; et le voilà en mesure de guider et d'illuminer en quelques mots, *dans les moments rares et précieux où l'esprit de l'enfant bondit* »<sup>515</sup>

Le travail scolaire est donc articulé à une double temporalité ainsi qu'à une double fonction. D'un côté une activité ordinaire, très répétitive, et où il s'agit de corriger les fautes les plus évidentes ; c'est la fonction du répétiteur. De l'autre une activité plus inventive, - le moment où « l'esprit enfant bondit » dit Alain - que le maître guette et qu'il sait repérer parce que lui-même a été éduqué aux sources (il aura par exemple en peinture été formé aux œuvres des maîtres qui font voir la naissance de cet art).

---

<sup>515</sup> Alain, *Propos sur l'éducation*, op. cit. propos XXXIII, Je souligne.

Nous allons voir plus bas une autre façon de penser cette dualité de l'activité scolaire.

Avant d'y venir cependant, il faudrait ajouter qu'Alain, en disant de telles choses, ne pense pas seulement à une modalité didactique mais bien à une éducation du jugement ; en effet, l'activité de l'adulte n'est pas moins exposée à une certaine urgence, et n'est pas moins exposée à la précipitation, i.e. au souci de faire tenir ensemble des choses, buts, idées, qui, à la réflexion, paraissent pourtant inconciliables. L'exercice, en temps limité, doit être ainsi compris comme formation à l'activité adulte, autant qu'à l'urgence, et dans la mesure où le travail humain est toujours exposé à la contrainte temporelle<sup>516</sup>. Et si l'on peut parler d'une éducation, c'est que celle-ci rend visible le temps de préparation, le temps d'incubation, le temps qu'il faut pour se décider, et l'on sait que parfois ce temps peut être très long. Et certes, beaucoup de questions se poseraient là, par exemple qui ou quoi fait synthèse ? Quel est aussi le rythme de cette synthèse, ou pourquoi elle est nécessairement rythmée ? Quand et pourquoi, nous décidons nous pour nous-mêmes, faisons-nous le choix d'un métier ou d'une orientation ?

Mais je me concentrerai plutôt sur ce que l'on peut considérer comme une approfondissement, ou une modalité autre, de cette dévolution de l'essai ou de la précipitation au sens dit.

## 2-2 *Petite différence, grands effets*

Mais on trouve une autre situation qui me semble très riche en fait, et qui est la suivante et qui permet de compléter l'aspect précédent : elle articuler en effet l'effet forcé à la reprise.

Alain vient de critiquer les cours magistraux, du moins les cours magistraux appliqués à la petite école, auxquels il oppose ce qu'il nomme une patience d'atelier qui devrait être celle de toute classe, et il poursuit ainsi :

---

<sup>516</sup> Dire une telle chose, ce n'est pas ignorer que les contraintes temporelles peuvent parfois être folles, comme notre époque, et d'autres auparavant, y ont insisté. Mais c'est dire que le problème ne se pose pas en termes d'opposition simple entre contrainte temporelle et absence de contrainte, mais plutôt en termes de rythmes et de degrés d'exigence.

Que serait un cours à ce compte ? Voici : vous faites trois phrases devant l'auditoire, qui écoute, au lieu d'écrire à toute vitesse. Et chacun doit essayer de reproduire ensuite les trois phrases en belle écriture. Les plus habiles changeront un peu, ce qui est inventer ; les moins doués feront des fautes bien visibles, et bien aisés à corriger. Tous ces devoirs seront vus par le maître, et remis aussitôt en forme. Après cela ils apprendront à intercaler une phrase entre deux autres, ou à compléter les trois phrases par une quatrième ; non sans variations et inventions, dont les meilleures auront l'honneur du tableau noir ; et c'est là que se fera le dernier nettoyage. Et puis encore, tout effacé, il faudra refaire, réciter, varier en récitant, chercher des exemples, changer les exemples. On dira que c'est long, mais à quoi sert un travail qui ne laisse rien ?<sup>517</sup>

Voilà donc ce que l'on peut nommer un dispositif didactique. De quoi est-il fait ? D'abord écouter, ensuite retranscrire. Une différence dans le temps, et une différence entre l'écoute ou la vision et la reproduction, écrite de l'écoute ou de cette vision. Cette petite différence va faire naître d'autres différences au niveau des transcriptions. Alain dit, et je crois crucial ce qu'il dit là, que surgiront là des fautes bien évidentes, ailleurs des inventions, et, j'imagine, toute ce qui serait entre maladresses évidentes et inventions. (Je retrouve là ce que j'ai dit plus haut, dans ma première étude sur la dévolution, de la double attention des enseignants). Puis, ce qui naît encore, c'est la reprise de toutes ces initiatives, faite assurément par le maître, mais faite aussi publiquement, exposée au tableau noir comme il dit, et par suite visible par tous. Enfin, et c'est le dernier temps, chacun reviendra à son œuvre propre, la reprend, en fonction autant des corrections que des inventions, et cela jusqu'à la perfection, comme il le dit ailleurs.

Je trouve cette analyse, et ce que nous pourrions nommer le dispositif didactique qu'elle souhaite promouvoir, tout à fait fascinante. Du moins, plus je le lis, plus elle me fascine, et je voudrais en déplier certains aspects et aussi de formuler quelques critiques.

a - D'abord, on peut avancer qu'il n'y aurait pas de difficulté à l'étendre à d'autres exemples. Mais on pourrait aussi bien à penser à un cours magistral qui se déroulerait ainsi : « Vous écoutez tout d'abord un quart d'heure, sans rien écrire. Puis, après un quart d'heure d'écoute, vous écrivez, vous rendez compte de ce que vous avez entendu ». Je crois que, comme dans le premier cas, nous aurions là un effet de motivation des élèves,

---

<sup>517</sup> Alain, *Propos sur l'éducation*, op. cit. propos XXXVII.

du au risque que contient la situation comme telle. Là encore on ferait jouer la petite différence entre écoute et transcription, et elle donnerait lieu à tout un ensemble de réponses, allant des erreurs évidentes, aux variations originales. Enfin, cela donnerait lieu à un travail de reprises, où les fautes seraient corrigées, et les variations originales et intéressantes, accentuées. Chacun reprendrait son travail ou les traces de son activité psychique.

b - Ce qui naît là, en second lieu, toutes ces réponses, a un statut particulier, que je nommerai un matériau. Le statut de ce qui apparaît là me semble tout à fait singulier : les traces d'un rapport. Je dis trace, car il y aura eu mouvement psychique, il y aura eu pensée, mais la diversité de ces pensés ou de ces actes psychiques, à propos d'un même objet, se donnera à voir dans les écarts, soit fautifs, soit originaux, et l'un autant que l'autre, à proportion du fait que ce que je nomme ici le matériau soit institué dans la classe : la correction collective et a tableau, avec et sans le maître.

C'est bien quelque chose des individus, leurs essais, eux mêmes résultat d'une certaine pression. Mais c'est aussi un ensemble de réponses diverses en lien avec une même question ou une même tâche. A chaque fois quelque chose d'eux, mais en réponse à. Donc, non pas seulement quelque chose d'eux, mais bien quelque chose de la tâche même, ou du texte même, ou du discours même, et de ce qu'il aura donné à penser. En ce sens ce sont les traces d'une certaine activité psychique qui choisit. Ou d'un certain agir psychique. D'un certain jugement également : voici ce qui était écrit, voici ce qui a été dit : c'est cela qui était vu, c'est cela qui était entendu. Et c'est ce matériau qui est en jeu ou qui fait le travail de la classe. Le professeur n'a plus affaire à des individus distincts, à une matière individuelle qu'il faudrait former, il a affaire à un matériau qu'il s'agit d'examiner et de reprendre. Ce matériau n'est pas superposable aux individus, il est par certains côté, plus restreints (beaucoup auront fait les mêmes fautes, certains auront varié dans la même direction) par d'autres plus ouverts : rien ne vient limiter apriori les variations, comme les sources d'erreurs. Enfin, dans une même production, il peut y avoir aussi bien des erreurs évidentes que des variations intéressant, je dirai même dans toutes production. C'est cela qui, selon moi, rend si difficile le travail de correction au sens ou dans quasi toutes les copies, et mêles les copies les plus mauvaises, et mêmes les copies

les plus conventionnels, il y a toujours quelque petite variation : un mot à la place d'un autre, une petite métaphore, un exemple de son cru, etc.

Des différences auront donc été produites, par ce dispositif de la différence entre écouter et reproduire. L'esprit va rajouter, compléter, oublier, ou être ajusté : on verra donc là des traces de son activité, du fait qu'il juge. Des traces d'un rapport entre une réalité extérieure et une réalité psychique ou mentale. Il appartient au maître, ou au dispositif scolaire, d'institutionnaliser ces réponses ; je veux dire de les situer dans cet espace commun où elles peuvent entrer en rapport, être comparées, ajustées, et reprises.

c - Ce qui apparaît est aussi quelque chose de l'esprit, et d'abord sous cette forme d'une différence entre l'écoute et la reproduction : l'esprit n'est pas une cire impressionnable, il fait la différence, il ne voit pas, ou voit autre chose que ce qui est sous ses yeux ou dans ses oreilles, il a bien une initiative propre. Et je pense que cela peut être repris au travers de l'enseignement de la psychologie cognitive et, du moins de certaines de ses expériences. Le jugement transforme, voit à sa façon et il ne s'agit pas de lui en faire grief, mais de commencer à jouer avec cela et d'abord de la faire voir. Lorsque Alain écrit qu'il y aura autant de fautes bien évidentes que d'inventions, il dit bien que le problème n'est pas du tout de dire à l'esprit qu'il devrait bien ou mieux savoir s'ajuster à ce qu'il voit ou entend ; il n'est fait ici aucun reproche à l'esprit, mais ce qui est rendu explicite et condition d'un certain jeu, c'est précisément l'écart de l'esprit à ce qu'il voit et entend, son initiative propre, son jeu, autant des erreurs que des inventions. Il y a ainsi une puissance en nous, que nous ne contrôlons pas, dont nous ne pouvons chercher qu'à reprendre, rectifier, ou développer ce que cette puissance produit. L'esprit, ce que nous nommons tel, est en nous mais comme un hôte étranger, jouant son jeu à sa façon. On peut ainsi rêver d'une école où justement, cela même est, non pas tant appris, que régulièrement expérimenté. On n'entre pas ici dans une opposition à ce qui est attendu, comme nous avons cherché à le dire, mais plutôt dans ce qui fait contraste avec cette attente.

d - Ce que je voudrais noter encore c'est que Alain ne semble avoir nullement besoin de la catégorie d'intention, pour reprendre ces matériaux. Il ne s'agit pas du tout

d'examiner les croyances de l'enfant, ou ses représentations comme nous disons, en tant qu'elles pourraient rendre compte de ses erreurs. Les travaux vont être seulement comparés, analysés, pointant ici les erreurs, « bien visibles » dit-il, là les inventions, là encore les incertitudes, puis tout cela est remis en forme. Mais aucun recours à la notion d'intention.

Il s'agit au fond d'être simplement attentif à ce qui a été produit, aux œuvres et Alain, même s'il ne le dit pas explicitement suppose que l'enfant peut lui-même juger de ce qui est erreur facile à repérer, et invention originale (il parle bien d'« erreurs bien visibles » ; il parle aussi de l'exposition des travaux au tableau noir, et par là il suggère que ce sont les élèves eux-mêmes qui comparent et analysent leurs travaux. Sans doute la part du maître est-elle aussi importante : peut-être faut-il quelqu'un qui « met le doigt » sur les erreurs bien visibles ; mais qui aussi apprend à être attentifs à des variations originales, ou des incertitudes, en tant quelles sont contenus dans les travaux. Et sans doute ici qu'il faut un maître pour que les enfants ne soient pas à leurs propres égards trop durs, ou trop exclusivement attentifs aux seules erreurs. L'habitude d'être aussi attentif à des variations, à des variations individuelles, à dissocier ce qui est « simple erreur » et inventions, transformations, autrement-dit la construction petit à petit d'un goût, est ici décisive. C'est cette aptitude qui, pour la suite, pour la répétition de ce dispositif dans d'autres situations, peut rassurer et aussi tendre l'attention. On expose les travaux les plus réussis. Je crois que cela ferait peur à notre époque : surtout pas montrer l'individualité et ses succès, et les différences entre les réponses ; pourtant, cela ne faisait nullement peur à Freinet, comme le montre de nouveau son dispositif du texte libre.

Mais surtout, ce sur quoi insiste Alain est l'effort de reprise, à la suite de la correction collective. De sa part, il semble qu'il y ait ici obligation imposée, même si l'on peut admettre que la motivation des élèves à reprendre ne sera pas tout à fait absente. Il est sans doute essentiel, peut-être aujourd'hui plus qu'hier, de mettre l'accent sur ce pouvoir de reprise, sur cette puissance de porter son travail à un certain degré de perfection, du moins de le reprendre, de le rendre plus fort et solide. Non pas seulement bon pour l'évaluation, mais bon parce que solide, montrable à d'autres : « voilà ce que j'ai fait ! et cela a maintenant de la gueule ou du look ! »

e - On peut pour finir adresser quelques critiques à ce modèle : Alain va en fait beaucoup trop vite et ne dit rien du travail de comparaison public des travaux. Certes, il suggère bien que ce travail est public, autrement-dit que ce n'est pas seulement le maître qui corrige, mais il en reste à cette seule suggestion, ne va pas jusqu'à étudier ses modalités de cet examen, en particulier le fait que les enfants pourraient non seulement examiner leurs travaux respectifs mais aussi regarder pendant que les autres font. Et il est certain que très vite, regarder d'autres faire, donne des idées sur le faire. Qu'est-ce qu'une erreur bien visible, qu'est-ce qu'une invention, et que faire de tout ce qui n'est ni tout à fait l'un ni tout à fait l'autre ? Cela, ce travail du jugement et du goût, ne peut-il être aussi dévoluer et, dès lors, articuler à des initiatives plus fortes du maître ?

Voilà donc ce que j'ai cru pouvoir dire du concept de dévolution avant la dévolution. Et peut-être bien que l'essentiel tient à la seule catégorie d'attention, de naissance de quelque chose comme l'attention, au double sens où nous avons analysé la notion, selon l'attente de « l'attendu », ou selon la surprise d'un inattendu. Et sur quoi ce double aspect se fonde-t-il sinon sur le travail incertain de l'esprit, le fait et surtout l'expérience qu'il est en nous comme un hôte étranger.

Mais je voudrais dire également, que ce modèle didactique, dont j'ai exposé les aspects avec Alain, permet de dire qu'il n'est pas nécessaire de toujours demander aux élèves de rendre raison de ce qu'ils font. Manifestement, Alain n'était pas du tout attentif aux intentions des élèves, mais plutôt à ce qu'ils font et construisent, et à leur pouvoir d'examiner et de reprendre ce qu'ils avaient fait. Suivre leur propre trace pourrait-on dire, s'obéir. Il n'est pas toujours nécessaire, il peut être même dangereux, de toujours demander aux élèves de s'expliquer et de penser que par là ils intérioriseront bien la tâche et ses règles. Si cela est dangereux, c'est que cela peut nuire à cette capacité d'initiative, i.e. à cette capacité de juger sans bien pour autant connaître les raisons de nos jugements. C'est après coup et après avoir fait que nous pouvons examiner, comparer, corriger, reprendre, ajuster. La valeur des coups que nous faisons ne provient pas d'une réflexion en amont, mais plutôt d'une plus ou moins longue rumination, d'une plus ou moins longue fréquentation avec le matériel qui nous aura été proposée. La croyance que parce que nous aurions réfléchi nous pourrions et devrions bien faire, l'exigence d'avoir

toujours-à-réfléchir-avant-car-sinon-on-se-trompe est me semble-t-il, forcément la croyance qu'il nous faut bien faire, i.e. répondre à ce qui est attendu.

Enfin, qu'en est-il de la question de l'évaluation ? Le dispositif par certains côtés, l'ignore : il est clair qu'il ne peut fonctionner que si la question de l'évaluation est neutralisée, au sens de la recherche d'un bien faire et des normes d'un bien faire en général. Mais en même temps, elle est omniprésente, vu que les élèves ne cessent d'évaluer et de reprendre leurs propres travaux, et recherchent une plus grande perfection de leurs essais. Ils seront en mesure ainsi de savoir ce que c'est qu'un travail bien fait. Elle suppose un maître qui connaît le métier, ou sait apprécier des œuvres, ce qui est différent d'un maître soucieux de compétences.

# Acerca del preguntar y el traducir y la enseñanza de la filosofía

Gregorio Valera-Villegas<sup>518</sup>

## **Resumen**

En este estudio se trata de realizar, por un lado, una reflexión sobre la enseñanza de la filosofía en contrapunto con la opción del enseñar a filosofar, y, por el otro, proponer una vía de enseñanza de la filosofía con base en dos prácticas claramente diferenciadas y definidas como son: el enseñar filosofía o a filosofar desde el preguntar incessante; y el enseñar filosofía o a filosofar como práctica de traducción. Ambas prácticas guardan relación con la experiencia de enseñanza de la filosofía que hemos venido desarrollando en la Universidad Central de Venezuela con estudiantes de grado, en la cual recreamos dispositivos de enseñanza de la filosofía fundados en ejercicios filosóficos que combinan la lección de filosofía como traducción con ejercicios que implican un pensar situado, valga decir, el preguntar, preguntar-se desde una filosofía edificante.

## **Palabras clave**

Enseñanza; filosofía; preguntar; traducción.

## **Abstract**

The aim of this study is to carry out, on the one hand, a reflection on the teaching of philosophy in counterpoint with the option of teaching to philosophize, and, on the other, to propose a way of teaching philosophy based on two practices clearly differences and defined as they are: to teach philosophy or to philosophize from the incessant questioning; and teaching philosophy or philosophizing as a translation practice. Both practices are related to the teaching experience of the philosophy that we have been developing at the Universidad

---

<sup>518</sup> Profesor titular de filosofía de la Universidad Central de Venezuela y de la Universidad Nacional Experimental de las Artes.

Central de Venezuela with undergraduate students, in which we recreate philosophy teaching devices based on philosophical exercises that combine the philosophy lesson as a translation with exercises that imply a situated thinking, it is worth saying, asking, asking yourself from an uplifting philosophy.

**Keywords**

Teaching; philosophy; ask; translation.

*Presentación*

Al hablar o mejor, al preguntar por el asunto de la enseñanza de la filosofía, se nos viene a la mente ese lugar delimitado por unas determinadas prácticas: la escuela. Pero también puede uno preguntarse si en esa instancia un determinado sujeto puede llegar a convertirse en alguien capaz de pensar, esto es, capaz de realizar un ejercicio de pensamiento liberador, y al mismo tiempo capaz de reconocer al otro, reconocerse y cuidar de sí en el contexto histórico-social y cultural en el que vive y desde su propia experiencia de vida. Tal pregunta viene de saber que:

Tras tantos siglos de enseñanza monológica (reflejo de la vida pública y del dominio del cientificismo), la filosofía continúa dialogando con su historia y con los filósofos, fomentando la escucha del Otro y aprendiendo incluso a no tener razón, pero el poder ya no dialoga con ella, sino que la reduce cada vez más haciéndola desaparecer de los currículos, permitiendo únicamente sus manifestaciones menos belicosas o integrando sus reductos en el sistema.<sup>519</sup>

Se trata pues de ver la enseñanza como espacio propiciador del pensamiento<sup>520</sup> y como lugar constituido por subjetividades, vivencias, enigmas, anomalías de distinto orden, y circunstancias particulares.

---

<sup>519</sup> Carmen López Saénz. Enseñar a pensar desde la fenomenología. En *Philosophy and Children*. Disponible en: <http://www.bu.edu/wcp/Papers/Chil/ChilSaen.htm>, p.2.

<sup>520</sup> O como lo diría Martínez Boom, como posibilidad del pensamiento. Véase a Aberto Martínez Boom, “La enseñanza como posibilidad del pensamiento”. En *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: CORPRODIC, 1990.

Ahora bien, es claro que la enseñanza<sup>521</sup> no es tan fácil de definir como frecuentemente se presume; por cuanto más allá de concebirla como unos métodos para dar instrucción, y de la idea de instruir o adoctrinar mediante principios o preceptos, y aún cuando suenen mejor para nosotros las nociones de lección que sirve de experiencia y nos advierte para actuar en lo sucesivo, o de mostrar algo para que sea visto y apreciado<sup>522</sup> libremente; la tarea de responder a la pregunta qué es la enseñanza, es complicada, por decir lo menos, hasta el punto de que se ha optado por proponer que se pregunte más bien por aquello que no es:

y en esa perspectiva diremos que: no es sólo la relación de sujetos (maestro alumno); no es sólo una reproducción a la repetición de una lógica estatuida y dada por válida, de una racionalización clausurada dogmáticamente. No sólo apunta al conocimiento como su único destino en cuanto su intención es hallarse, situarse, tomar posición dentro del pensar, recrearlo, hacerle variaciones a voluntad, y por ello no se inscribiría en una relación de un sujeto que da algo a otro o que guía a otro hacia un fin determinado, con lo cual constituiría un sujeto autoconsciente.<sup>523</sup>

La enseñanza, por tanto, está indefectiblemente ligada a una experiencia propia, particular e incluso, a veces, íntima, que se genera intersubjetivamente; esto es, la enseñanza se posibilita y propicia desde el ser-en-el-mundo y desde el ser-con-otros<sup>524</sup> y es propia de sujetos inconclusos<sup>525</sup>; en tanto, seres-ahí, seres con experiencia vivida y por vivir, situados, históricos y seres-con-otros. Esos sujetos inconclusos, en el sentido de Sartre, son seres pro-yectos y no son sólo seres-ahí, de acuerdo con Heidegger, sino seres que están siendo junto a otros. Porque son seres contingentes y finitos, en una trans-formación constante de sí mismos, en sus experiencias de “sí como sujetos éticos”<sup>526</sup>. Mirados de esta manera, no llegan a ser lo que deben ser, sino que, parafraseando el mandato de Píndaro: llegan a ser lo que son.

<sup>521</sup> Enseñar deriva del latín vulgar y significa literalmente *insignare*, señalar. Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid: Espasa Calpe, 1992.

<sup>522</sup> *Ibidem*.

<sup>523</sup> Alberto Martínez Boom, 1990. *Op. cit.*, p. 169.

<sup>524</sup> En el sentido de Merleau-Ponty. Véase a Maurice Merleau-Ponty. *Sentido y sentido*. Barcelona: Península, 1997.

<sup>525</sup> Y que involucra a una auto-trans-formación o proceso de autoconciencia “que intenta acercarme al mí para recuperar el sí”. Pérez L., Enrique. *Enseñanza, formación e investigación: Un lugar...* Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela. N° 11, 2006:95-112, p.101.

<sup>526</sup> Magaldy Téllez. Desde la alteridad: notas para pensar la educación de otro modo. En *RELEÁ*. Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados, N° 5. CIPOST- UCV, 1998, p.130.

## 1. ¿Enseñar filosofía hoy? O la (in)útil pregunta

La enseñanza de la filosofía ha ido aparejada, o en relación con, a una escuela de pensamiento, movimiento, corriente o postura determinada, hasta el punto de que se puede afirmar, en sentido inverso, esto es, que este movimiento o escuela conlleva un modo de enseñanza específico. Aún más, pudiera agregarse también que una determinada manera de concebir la filosofía o la actividad filosófica influye de manera decisiva en la práctica de su enseñanza. Así, y a manera de ilustración, puede señalarse que en muchos cursos universitarios de filosofía, no sólo en las escuelas universitarias de filosofía, hay una preponderancia a concebir la enseñanza de la filosofía como un ejercicio de transmisión frío de un conocimiento acabado, cerrado, perteneciente a una tradición inviolable por principio, y a la que tanto el docente como el alumno deben cuidar en extremo de no violar, tergiversar y muchísimo menos recrear<sup>527</sup>. En esos cursos y escuelas, con las excepciones del caso, predomina una concepción demarcatoria sumamente rígida entre lo que es filosofía y lo que no es, asunto que se traduce, parafraseando a Rorty, en la distinción entre una filosofía sistemática y una filosofía edificante<sup>528</sup>. La primera sería la normal, aceptada, reconocida y legitimada; y la segunda la anormal, subversiva y extraña. La primera es la que se enseña o debe enseñarse y la segunda simplemente se desconoce o margina.

Ahora bien, una reflexión sobre la enseñanza de la filosofía no debería pasar por alto el reto de Kant al proclamar: “No es posible enseñar filosofía: lo único que puede hacerse es enseñar a filosofar”<sup>529</sup>. Ante este reto, nosotros asumiremos un punto medio

---

<sup>527</sup> Tradición que, *mutatis mutandis*, está anclada en matrices de pensamiento como la cartesiano-kantiana.

<sup>528</sup> Véase a Richard Rorty. *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Cátedra, 1989. Distinción que, en general, la justificación que argumenta Rorty no la compartimos, pero que para nuestros propósitos aquí es válida.

<sup>529</sup> Kant en *Noticia acerca de la Organización de sus Lecciones durante el Semestre de Invierno de 1765/1766* en el cual además de criticar fuertemente la enseñanza universitaria, asume el problema y declara que el estudiante de filosofía debe aprender a pensar y no a aprender pensamientos, por lo que deberá dejar de creer que aprenderá filosofía, lo cual no podrá ser, sino que deberá aprender a filosofar. La filosofía consistirá, por tanto, en una actividad: filosofar. Ahora la expresión más concisa de esta manera de entender la filosofía y su enseñanza es: “No se puede aprender filosofía pero sí a filosofar” expresión que aparece en *Bldtter aus Kants Nachlass*. Ahora bien, en la *Critica de la Razón Pura*, Kant hace referencia a dos tipos conocimiento: el histórico o *cognitio ex datis* y el racional o *cognitio ex principiis*. El primero, tiene que ver con el origen de los conocimientos posibles que se puedan tener, y son dados. El segundo, conocimiento filosófico, supone un pensar por sí mismo, necesita ser pensado por el propio sujeto. Sólo un pensamiento creado o re-creado por el sujeto, que implica mucho más que un comprender lo que alguien me transmita, puede ser filosófico. De tal manera, que ese sujeto aprendiz de filosofía no puede pensar desde otro, tiene que hacerlo por sí mismo. Por tanto, “... El maestro no puede intervenir eficazmente en la producción de algo tan propio y personal. A lo más podrá servir de ejemplo ,

que se ubicará en un depende de lo que se entienda por enseñanza, ya en líneas anteriores lo hemos abordado, y en un cómo y un para qué enseñar a filosofar.

Conviene señalar que la enseñanza de la filosofía ha tenido un nivel problemático y de complejidad nada fácil de alcanzar; por cuanto, entre otras razones, no se puede asumir o pretender resolverlo desde una visión simplista, esto es, desde la creencia de que sólo bastan unos métodos y unas técnicas didácticas específicas que funcionarán más o menos independientemente del contenido del que se trate. De hecho se ha afirmado que una de las razones por las cuales la enseñanza de la filosofía no sea filosófica, es, históricamente hablando, por la sumisión de la misma a una didáctica general, por medio de la cual se enseña como una asignatura más, y porque, desde el punto de vista filosófico, se presenta:

...la ausencia de eso mismo, es decir, de lo que define, por la actividad, lo específicamente filosófico; además de la preocupación doctrinal y formativa, mediante contenidos seleccionados, y servida por un método básicamente didáctico-comunicacional. O sea, una filosofía *ex datis*, según la expresión de Kant, que no permite ir mucho más allá de un conocimiento histórico; o la asimilación de ciertos problemas, autores y soluciones al servicio de determinadas ideas “formativas”.<sup>530</sup>

Cabe decir por consiguiente, que la enseñanza de la filosofía representa un problema que guarda relación directa con la concepción que se tenga de la actividad filosófica, y de cómo ella contribuye al despliegue de su enseñanza<sup>531</sup>.

Por tanto, y a tenor con esto último (nos limitaremos en este punto a dar algunas pistas de la concepción que asumimos, para en líneas posteriores ocuparnos de señalar una suerte de propuesta inicial sobre este asunto de la enseñanza de la filosofía) puede

---

estimular, fomentar... el que cada uno piense por sí mismo, que es justamente lo opuesto a pensar desde otro". Oswaldo Market. *La gran lección de Kant sobre la naturaleza del filosofar*. Disponible en <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/fsl/02112337/articulos/ASHF8181110013A.PDF>

<sup>530</sup> João Boavida. De una didáctica de la filosofía a una filosofía de la educación. En *Revista Española de Pedagogía*. Año LXIV, N°234, 2006, p. 209.

<sup>531</sup> A este respecto vale la pena referir aquí algunos perspectivas que se han hecho en torno a la enseñanza de la filosofía y el problema filosófico que lleva aparejado: en primer lugar, tenemos la de Mathew Lipman contenida en su programa "Filosofía para Niños". El llamado modelo Lipman como se sabe está basado en el uso de unas historias (Harry, Pixie, Elfie, entre otras), las cuales fueron escritas para ser leídas y discutidas en grupo y en él los alumnos deben dialogar entre ellos constituyendo así una comunidad de investigación (*community of inquiry*). Ekkehard Martens ha propuesto un modelo de enseñanza de la filosofía fundado en la elaboración del discurso filosófico por parte de los alumnos. Y, finalmente, Ignacio Izuzquiza propone una enseñanza de la filosofía basada en la simulación de la actividad filosófica en su conocida obra: *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica*. Madrid : Anaya, 1982.

decirse que la filosofía no es una verdad hecha, acabada, dada, porque ella “no es el reflejo de una verdad previa, sino, como el arte, la realización de una verdad”<sup>532</sup>. Así, el enseñar filosofía implica un filosofar, si bien el maestro y el alumno parten de una herencia, una tradición, la reinterpretan, la traducen desde el horizonte histórico, en términos de Gadamer, en el que viven. Leen su mundo, leen su experiencia vital para intentar comprenderla, para tratar de alcanzar un sentido. De esta forma, toman una iniciativa, muy distante de un ejercicio de memorizar y repetir fielmente unas verdades dadas, de intentar pensar el mundo, la historia, su mundo, su historia.

Ahora bien, la pregunta (in)útil del título de este apartado tiene que ver con la enseñanza de la filosofía hoy en día, esto es, por el sentido que pueda tener enseñar filosofía en el presente. Antes de intentar dar un argumento que en ningún momento sea una respuesta, y mucho menos una definitiva, sería conveniente realizar una pregunta muy difícil, pero necesaria: ¿qué es filosofía?. La respuesta provisional y tentativa que daremos nos permitirá intentar responder dos más ya señaladas, a saber: cómo y un para qué enseñar a filosofar.

A este respecto, Kohan escribió:

la filosofía es un término que tiene varios significados y posibilidades. Algunos de los principales: saber con una historia, forma de ver el mundo, institución organizada en asociaciones, universidades, centros, etc. Me gustaría destacar otro sentido: la filosofía como experiencia de pensar. Estoy pensando en el sentido hermenéutico del término experiencia; la experiencia es una condición histórica del ser humano. En este sentido, la experiencia es una posibilidad de la filosofía.<sup>533</sup>

Esta forma de entender la filosofía, como experiencia del pensar, fenomenológicamente hablando involucra un padecer, un recibir, una vivencia de un ser ahí, de un ser-con-otros, de un ser inconcluso que se atreve a pensar sobre sí, sobre el otro, con el otro, sobre el mundo, su mundo. Ese ser que padece el pensar (un pensar no desligado de la acción) es capaz de narrar y narrarse en el camino de la autoconciencia, que es, con mucho, el filosofar.

---

<sup>532</sup> Maurice Merleau-Ponty. *Fenomenología de la Percepción*, México: FCE, 1957, p. XIX.

<sup>533</sup> Walter Kohan. *Notas para pensar... una educación filosófica no programada de la infancia*. Disponible en: <http://www.geocities.com/avcordero/FpN18.htm>

Habría que agregar otros significados a la filosofía, además del clásico amor al saber, está el de un saber doxográfico, saber del pasado, saber acerca de obras de grandes pensadores: Platón, Aristóteles, Kant, Hegel, Husserl, Heidegger, entre otros. Empero, se debería tener presente que ese amor al saber no es suficiente para ser filosófico, por lo que preferimos verlo como un amor a saber-se, a comprender-se, a interrogar-se, a pensar-se; y si bien el pensar supone una tradición, una herencia, la filosofía es un saber del tiempo, un saber ubicado en la temporalidad de un ser-ahí, un ser-con-otro, en la tensión pasado-presente-futuro.

La auto-conciencia derivada de la experiencia del pensar-se, vivir-se, narrar-se, es, por consiguiente, histórica o tiene un carácter histórico porque:

...experimenta el mundo no en abstracto, sino a partir de una situación social y cultural concreta (...) la cual, a su vez, es el resultado de experiencias acumuladas históricamente sobre el mundo, sobre los otros hombres y sobre sí mismo.<sup>534</sup>

¿Para qué enseñar filosofía y/o para qué enseñar a filosofar? En principio cabe señalar que aun cuando la distinción entre enseñar filosofía y enseñar a filosofar es válida y fecunda sobre todo si se enfatiza en la posición que se asume al definir filosofía y filosofar, no es menos cierto que ambas tengan que necesariamente implicarse. No siempre se aprende a filosofar tratando con temas filosóficos, un ejercicio puramente memorístico y repetitivo de los mismos así lo confirma. Pudiera, eso sí, destacarse que los asuntos filosóficos se aprenden generalmente mejor cuando se hace filosofía sobre y desde ellos<sup>535</sup>. Ahora bien, modelos como el de Lipman, el de Ekkehard Martens y el de Ignacio Izuzquiza coinciden, en términos generales, en resaltar que en los niveles del sistema escolar, la educación básica y la media, incluso en la superior, la enseñanza de la filosofía debe aportar al alumno herramientas para que pueda darle sentido a su vida, además de desarrollar la capacidad crítica y el cuestionamiento de los saberes recibidos, muchas veces presentados como verdades incommovibles, además de posibilitar la

---

<sup>534</sup> Eduardo Álvarez. *El saber del hombre. Una introducción al pensamiento de Hegel*. Madrid: Trotta, 2001, p.178.

<sup>535</sup> Que tiene que ver en parte con el conocimiento *ex principiis* kantiano ya referido.

integración de los mismos, dados frecuentemente como parcialidades aisladas, en totalidades teórico-conceptuales en continuo cambio y reelaboración<sup>536</sup>.

Incluso pudiera agregarse que la educación filosófica, entendida como experiencia del pensar y del actuar, puede contribuir significativamente al proceso de humanización del ser humano (como ser biológico y ser social e histórico) en el sentido de ayudarlo a adquirir ese nivel de auto-conciencia, de ese ser-para-sí, del que habla Sartre, que alcanza su configuración completa en el ser-para-el-otro y desde-el-otro. Al poder distanciarse de sí, de desdoblarse se diría con Hegel, puede alcanzar esa auto-conciencia, puede alcanzar a mirar-se, a juzgarse, a narrarse, desde ese sí mismo como otro, en palabras de Ricoeur.

## 2. *Enseñar filosofía o (mejor) enseñar a filosofar*

Al hablar de enseñanza de la filosofía nos referimos al acontecimiento de la puesta en escena del encuentro de unos sujetos de conocimiento y de reconocimiento. Tal enseñanza va mucho más allá de un acto comunicativo, meramente transmisivo, para, pasando por lo intersubjetivo, alcanzar una praxis de constitución de unos sujetos, unos conocimientos y unas prácticas en un contexto histórico-social concreto. Por ello, esta enseñanza debe incorporar, al igual que la socrática, “la dimensión amorosa como condición para que la mediación pedagógica permita al otro llegar a ser lo que puede ser. Eros pedagógico, transferencia amorosa, deseo de aprender y de enseñar, siempre es la condición de la afición de otro como posibilidad de subjetivación”<sup>537</sup>. Para que el otro llegue a ser el que se es, desde su carácter singular plural, desde su radical diferencia.

Antes de abordar el asunto de enseñar filosofía o enseñar a filosofar, conviene referirnos al filosofar<sup>538</sup>, y al por qué lo hacemos, cuando lo hacemos. Para filosofar no es suficiente hacerlo basandonos en una tradición filosófica (escuela, corriente, filósofo),

---

<sup>536</sup> Está claro que la enseñanza de la filosofía en Venezuela y América Latina no goza de la incuestionable legitimidad con la que si cuentan la enseñanza de la matemática, la física, la lengua materna o idiomas como el inglés, por citar algunas. Por ello, continuamente los profesionales de la filosofía estamos enfascados en una justificación de la misma, que llega incluso a tocar la propia existencia de la actividad profesional.

<sup>537</sup> Violeta Guyot. Territorio de enseñanza. La escuela. En Magaldy Téllez. *Repensando la educación en nuestros tiempos. Otras miradas otras voces*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000, p.47

<sup>538</sup> Entendido como la acción de pensar, de reflexionar sobre un asunto, tema o problema apoyado en bases y razonamientos filosóficos. Bien distante del simular que se reflexiona, en un ejercicio vano e intrascendente.

sino que es necesario realizarlo desde un contexto histórico, social y político determinado, valga decir, un aquí y un ahora. Ya Ellacuría lo señalaba:

...este situarse en un lugar o en otro a la hora de filosofar es uno de los hechos que más contribuye a la diferenciación de las filosofías, no sólo desde un punto de vista ético, sino también desde un punto de vista teórico. Quien se sitúa en el lugar de las ciencias, hará un tipo de filosofía; quien se sitúa primariamente en el lugar de la experiencia interior, hará otro tipo de filosofía; quien se sitúa en el lugar de la praxis histórica total, hará otro tipo de filosofía.<sup>539</sup>

Filosofamos, no sólo por el amor al saber, sino también porque al hacerlo nos autoformamos, tanto en lo que respecta a nuestro yo, en esa relación indeclinable Yo – Tu de las que nos habla Buber<sup>540</sup>, así como también como sujetos éticos y políticos responsivos.

Ahora sí, pasemos al asunto del enseñar filosofía o a enseñar a filosofar de una manera más detenida, lo que significa pensar sus posibilidades desde un conjunto articulado de ideas, suerte más bien de presunciones, a saber:

- ❖ El enseñar filosofía o a filosofar desde el preguntar incessante.<sup>541</sup>
- ❖ El enseñar filosofía o a filosofar como práctica de traducción.

Se ha sostenido el papel importante que puede desempeñar la enseñanza de la filosofía en la formación del pensamiento crítico, por lo que aquí, sin adentrarnos en los intríngulis del asunto, afirmaremos este papel y a partir de uno de sus sentidos nos dedicaremos a presentar nuestra primera presunción o la de enseñar filosofía o filosofar desde el preguntar incessante. Ahora bien, este sentido lo hemos escogido de los dados a la palabra crítica, a saber:

Un primer sentido, en que la crítica lleva al reconocimiento de ciertos límites. En este sentido, el pensamiento busca reconocer las fronteras

---

<sup>539</sup> Ignaci Ellacuría. *Función liberadora de la filosofía*. ECA (Estudios Centroamericanos, San Salvador), N° 435-436, pp.45-64.

<sup>540</sup> Véase a Martin Buber. *Yo y Tú*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1982.

<sup>541</sup> Un preguntar porque, entre otras razones, en “... la actividad filosófica ni las respuestas son definitivas, ni las preguntas son siempre las mismas. A lo largo de su historia, la filosofía va construyendo sus objetos y los métodos de acceso a éstos, haciendo del recurrente un quehacer característico.” Carmen Romano Rodríguez. ¿Por qué filosofamos? *La Lámpara de Diógenes*, año/vol. 3, número 006 , México, pp. 59-61, p. 59. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/844/84430607.pdf>

que no podemos traspasar y que son, al mismo tiempo, no estructuras universales trascendentales sino contingencias y arbitrariedades históricas que condicionan el campo de lo que podemos pensar. En un segundo sentido, la crítica es la actitud que nos impide abandonarnos a cualquier necesidad o ley natural, es el esfuerzo práctico por oponerse a la adopción de cualquier hábito social como simple hábito, la búsqueda por reconocer la dimensión problemática de nuestras familiaridades y evidencias. Finalmente, la crítica comporta afirmar el sentido de la pregunta y la pregunta por el sentido, se opone a cualquier afirmación de una verdad para mantener viva la interrogación sobre lo que hacemos, sobre por qué y para qué lo hacemos.<sup>542</sup>

Este último sentido nos sirve para retomar el carácter problematizador de la filosofía y, por ende, de su enseñanza, se trata entonces de potenciar este carácter fundamental de la filosofía y de la formación del pensamiento crítico a través de ella. Queda claro que la filosofía, su enseñanza, está muchas veces expuesta a perder este carácter convirtiendo a la misma en un ejercicio de letra muerta completamente desproblematizada, o bien en un ejercicio de transmisión de problemas filosóficos enmarcados en una historia de la filosofía, con el agravante de que han dejado de serlo y no estimulan el gusanillo problematizador en el estudiante. Un problema filosófico, al menos desde el punto de vista de su enseñanza, para ser considerado tal, tiene que involucrar una situación que necesite ser resuelta por el estudiante. Una práctica de enseñanza filosófica requiere de ese elemento que agujonee al estudiante, que se encarne en él, por cuanto “...no hay problema sin individuos ni sin problematicidad, y que es en los individuos en donde ésta encuentra su génesis, su alimento y su superación”<sup>543</sup>. Esta problematicidad no está *per se* en el contenido del programa de filosofía, sino que se crea en la puesta en escena del encuentro filosófico, por ejemplo: por medio de una tarea específica generada o por las características del propio encuentro pedagógico, o puede captarse en el planteamiento de una determinada situación. Por tanto, un nivel de problematicidad filosófica se alcanzará dependiendo del sujeto de filosofía que la intuya y la asuma, y de su voluntad para enfrentarlo, estudiarlo y, de ser posible, salvarlo. No hay problemas filosóficos a manera de base de datos en las que hay que buscar para encontrarlos, los problemas se crean, re-crean, se intuyen y se asumen en situaciones

---

<sup>542</sup> Walter Kohan. Filosofía e infancia. La pregunta por sí misma. En Walter Kohan y Vera Waskman (Comps). *Filosofía para Niños. Discusiones y propuestas*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2000, p. 12.

<sup>543</sup> João Boavida. *Op. cit.*, p. 212.

concretas y específicas, por individuos de carne y hueso. Porque: "...la verdadera Filosofía consiste en aprender de nuevo a ver el mundo, y en este sentido una historia relatada puede significar el mundo con tanta profundidad como un tratado de Filosofía"<sup>544</sup>.

Se trata pues, de crear escenarios de enseñanza de la filosofía que propicien la actividad filosófica, esto es, que el estudiante piense en situaciones problemáticas concretas. Y, a partir de ellas, enmarque paulatinamente las mismas en conceptualizaciones y fundamentaciones filosóficas, con base en: autores, obras, escuelas de pensamiento, movimientos, etc. De esta manera, se desplegará un dispositivo pedagógico filosófico que permitirá activar la capacidad crítica del estudiante en función de un problema determinado como punto de arranque. Para así reafirmar el sentido de la pregunta-problema y la pregunta-problema por el sentido, "... para mantener viva la interrogación sobre lo que hacemos, sobre por qué y para qué lo hacemos"<sup>545</sup>. Y encender y mantener encendida la criticidad. Este dispositivo supone la creación de condiciones similares a la de la actividad filosófica en general.<sup>546</sup>

El ser humano es, muchas cosas juntas, entre ellas una fundamental, ser de lenguaje. Mejor aún, simbólico y lingüístico, y no exclusivamente racional como comúnmente se le ha definido. De tal manera que esta lingüisticidad como condición le permitirá usar el lenguaje para manifestar su experiencia, a través de ella él expresa su identidad y su diferencia, e impregna el modo de estar en el mundo como sujeto histórico. Ahora bien, dice Gadamer que "el lenguaje es el medio universal en el que se realiza la comprensión"<sup>547</sup>, por consiguiente, el lenguaje constituye el medio en el acontece la interpretación y la experiencia del mundo, es decir, es un espacio que envuelve y que prejuzga siempre nuestro pensar, actuar, y conocer. La lingüisticidad da el ámbito común

---

<sup>544</sup> Maurice Merleau-Ponty. *Fenomenología de la percepción*, op. cit., p. XIX.

<sup>545</sup> Walter Kohan. Filosofía e infancia. La pregunta por sí misma. En Walter Kohan y Vera Waskman (Comps). *Filosofía para Niños. Discusiones y propuestas*, op. cit., p.12.

<sup>546</sup> Esta perspectiva de enseñanza de la filosofía no colide con aquel dispositivo pedagógico que parte de los grandes preguntas-problemas tradicionales de la filosofía con el propósito que los estudiantes los estudien y los expongan o debatan, en forma oral o escrita. O pudiera pedírseles que desarrollen algún trabajo académico sobre ellos, con base en ciertos marcos teórico-referenciales. Ni tampoco niega que hayan contenidos cuya enseñanza sean imprescindibles; pero esto no es motivo para "confundir los contenidos filosóficos dignos de ser enseñados con: la actividad filosófica que su aprendizaje puede determinar; y la problematización filosófica que su pueda producir a partir de problemas y de situaciones concretas, sin olvidar los contenidos a adquirir". João Boavida. Op. cit., pp. 212-213.

<sup>547</sup> Hans-Georg Gadamer. *Verdad y Método* I. Salamanca: Sígueme, 1999, p. 467.

entre el que interpreta, interpretante, y aquello que es o debe ser interpretado: el texto, abriendo así el camino para la realización del sentido.

Ahora bien, esta idea de la interpretación, y desde el punto de vista de la hermenéutica filosófica o filosofía hermenéutica, nos refiere a uno de los sentidos de la palabra hermenéutica, del griego ἐρμηνευτικός, hermēneuin, como es traducir<sup>548</sup>. El traductor es un mediador entre un lenguaje y otro, entre un mundo y otro. La praxis de la traducción puede llegar a convertirse en fundamental para la enseñanza de la filosofía. La enseñanza filosófica vista como traducción –en tanto ejercicio hermenéutico–, va mucho más allá de una metodología, porque involucraría asumir una forma de estar en el mundo y de cómo a través de la experiencia vivida interpretamos: lo que nos pasa, lo que nos rodea, la relación con el otro, los problemas, los discursos.

La enseñanza filosófica puede, asimismo, tomar como herramienta para diseñar dispositivos pedagógico filosóficos al círculo hermenéutico, en la dinámica hermenéutica del todo y las partes, sin que signifique banalizar la profundidad filosófica y epistémica del círculo. El círculo inaugura un proceso de índole referencial y comparativo, que tiene mucho que ver con el papel dado a los prejuicios y a la tradición en la hermenéutica filosófica gadameriana, que es la que aquí subyace. Aquello sometido a una hermenéutica entra en una suerte de círculos constituidos de diferentes partes, en una interacción dialéctica todo parte, parte todo.

La enseñanza filosófica en y por medio del círculo hermenéutico presupone: lo dialógico, los conocimientos previos sobre el problema o asunto, antes de dar inicio a un proceso de comprensión. Imaginémonos un dispositivo pedagógico en el cual los estudiantes sean invitados a formularse preguntas desde la filosofía de un autor, pongamos por caso a Heidegger o a un filósofo latinoamericano como Enrique Dussel. Ello involucrará un proceso doble de círculo hermenéutico, por un lado la interpretación de la pregunta, como parte de un todo mayor; y por el otro, la comprensión general del pensamiento del autor en cuestión, porque algunos de sus conceptos y tesis pudieran quedar incomprendidas, vacías de sentido, si no son ubicadas en el todo de su

---

<sup>548</sup> La traducción es una manifestación especial del proceso hermenéutico básico que es el comprender. Otro de los sentidos de la hermenéutica está en el querer decir, expresar y a la manera de cómo se hace, estilo, forma, etc., *i.e.*, interpretar una pieza musical, montar una obra de teatro.

pensamiento. Es evidente que la formulación de la pregunta y la elección del autor de referencia, constituyen en sí mismo un proceso hermenéutico.

La enseñanza de la filosofía como traducción significa una forma particular de mediación. Ella trata de que el estudiante haga propio lo extraño para que pueda incorporarlo a su conocimiento y comportamiento. Dado el caso, esta enseñanza representa el desafío de alcanzar la traducción de problemas comunes a problemas filosóficos, y también el proceso de traducción de problemas filosóficos a la experiencia del alumno.

Esta enseñanza toma en muy cuenta a la transmisión, no ya como acción mecánica, memorística y puramente repetitiva, sino que ella debe implicar dos grandes sentidos a saber: el de *tradere* y el de *transmittere*, verbos latinos que le dan unos matices, unas diferencias y, a la vez, unos complementos, los cuales están referidos al traspaso de la tradición y la herencia y, a la vez, dialécticamente hablando, a la re-creación de lo transmitido. Estos dos verbos, además, le dan al concepto de tradición, y por extensión a la traducción, un carácter distinto a saber, pasivo y activo al mismo tiempo. Veamos por qué:

...En primer lugar *tradere* (...) pone de manifiesto el carácter “pasivo” e immune a la acción, al pensamiento y a los sentimientos de lo que los sujetos reciben por mediación de las transmisiones (...). En segundo lugar, *transmittere*, que es un verbo que subraya la actividad del receptor de las transmisiones, el cual, porque se haya ubicado en *su espacio y su tiempo*, debe contextualizarlas y recrearlas en función de las variables que se imponen en su presente como consecuencia del carácter inevitablemente móvil e histórico de la existencia humana...<sup>549</sup>

Por ello, si la traducción en la enseñanza de la filosofía tiene referencia especial a la tradición, y a la transmisión de esa tradición, desde el círculo hermenéutico, pongamos por caso, ella supondrá siempre una recreación. Tanto es así que pudiera afirmarse que no hay traducción sin re-creación.

Por consiguiente, y a tenor con lo hasta aquí señalado, la enseñanza filosófica entendida como traducción y desplegada mediante el establecimiento de dispositivos con base en círculos hermenéuticos, supondrá internalizar la idea por parte de los sujetos de

---

<sup>549</sup> Lluis Duch. *Estaciones del laberinto. Ensayos de antropología*. Barcelona: Herder, p.178.

filosofía involucrados, docente y estudiantes, que tanto la tradición filosófica como los prejuicios filosóficos deben de ser “violados”. Esto es, no debe asumirse una fidelidad canónica a los discursos, obras y autores que conforman una tradición filosófica, sino que por el contrario, como diría Skliar, siguiendo de alguna manera Derrida y a Deleuze, ser infieles a esa tradición y a esos prejuicios para atreverse pensar de una forma otra<sup>550</sup>. El profesor de filosofía será un traductor en la medida en que no limitará su práctica docente a una repetición mecánica y fiel de los contenidos de un programa; sino que se abrirá a un proceso traducción que permita una apropiación, re-interpretación y recreación de problemas y asuntos filosóficos por parte del alumno, para hacer suyo, por sí mismo, lo que antes le era extraño. Sin olvidar que la misión de la filosofía, según Gadamer, consiste “en escuchar lo que nos dice algo, y en dejar que se nos diga, reside la exigencia más elevada que se propone al ser humano. Recordarlo para uno mismo es la cuestión más íntima de cada uno, hacerlo para todos, y de manera convincente, es la misión...”<sup>551</sup>. Claro que, el filósofo hermeneuta alemán, se está refiriendo a sólo una parte importante de esa misión.

En este sentido, cabe referir aquí la experiencia de enseñanza de la filosofía que hemos venido desarrollando en la Universidad Central de Venezuela, específicamente en la Escuela de Educación, con estudiantes de grado o de licenciatura, en la cual recreamos dispositivos de enseñanza de la filosofía fundados en ejercicios filosóficos que combinan la lección de filosofía como traducción con ejercicios que implican un pensar situado, valga decir, el preguntar, preguntarse desde una filosofía edificante, en el sentido de Rorty ya señalado antes.

### *Para finalizar una abertura*

La enseñanza de la filosofía y del filosofar, si ha de contribuir a formar el pensamiento crítico, con base en una experiencia del pensar y en una experiencia de sí, requerirá, sin duda, trascender el pragmatismo y apoyarse también, como ya lo hemos, de alguna manera, insinuado, en una concepción fenomenológica hermenéutica. Ella le

---

<sup>550</sup> Skliar nos pregunta en su libro ¿si podemos ser infieles con la herencia? Y luego, agrega, “Se da como supuesto, además, que la herencia es aquello que puede ser interpretado de formas diferentes, aquello que, de hecho, puede ser traducido cada vez de modo diverso...” Carlos Skliar. *Op. cit.*, p. 29.

<sup>551</sup> Hans-Georg Gadamer. *La herencia de Europa*. Barcelona, Península, 1990, p.152.

dará apoyaturas importantes desde sus planteamientos, entre los cuales podemos destacar: el énfasis en la experiencia vivida, en la vivencia, la narración, el cuerpo, la intersubjetividad y el mundo de la vida (*lebenswelt*). Al enseñar filosofía, o mejor, al filosofar, podemos re-crear la realidad intersubjetivamente, dándole sentido. La postura crítica y reflexiva puede conducir a la transformación del entorno socio-histórico del sujeto de filosofía, y por ello es conveniente iniciar al ser humano desde la más temprana edad en el conocimiento y dominio de las herramientas y habilidades propias de la filosofía.

La conciencia, mirada desde la fenomenología, es intencional, y es intencionalidad hacia el mundo de la vida, y en la medida en que ella, la conciencia, le da sentido a este último, lo constituye. En el plano de la enseñanza, el sujeto de filosofía, niño o adulto, joven o viejo, aprende si quiere, diríamos con Merleau-Ponty, esto es, querrá aprender en la medida en que aquello que se ha de aprender tenga sentido para él<sup>552</sup>. Y el sentido lo encuentra a partir de su mundo de vida, de su cuerpo que –de acuerdo con Merleau-Ponty– es estar en el mundo con los otros, de sus vivencias, las que transforma en experiencias conscientes, las cuales puede llegar a cuestionar o a reafirmar mediante el encuentro intersubjetivo, en el que las confronta, discute y analiza en una práctica de diálogo fecundo.

La enseñanza filosófica desde la fenomenología, enfatiza en nociones como el tiempo y la finitud, en una temporalidad constitutiva del ser-ahí y ser-en-el-mundo, en la que ser cuerpo es estar en el mundo con los otros. De igual modo, la fenomenología hermenéutica concibe la educación en tanto *bildung*, como el proceso en que un individuo llega a ser el que se es; de allí que, ya lo hemos dicho en otro lugar:

La *bildung*, en tanto formación, es del individuo en su proceso de constitución de sujeto histórico y social, cultivo y huella personal. Sin embargo, también puede ser referida, de cierta manera, en su constitución a un sujeto colectivo, si se le piensa como intersubjetividad, como acción dialógica y responsividad del otro, de los otros, los semejantes que comparten la construcción de una senda común.<sup>553</sup>

---

<sup>552</sup> Véase a Philippe Merleau-Ponty. *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes, 2003.

<sup>553</sup> Gregorio Valera-Villegas. La narración/formación del extraño: lectura/escritura de una *bildung* fronteriza. En *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*. UNERMB, Vol. 9 No. 2, 2005, 298 – 316, p.299.

La temporalidad, desde la fenomenología hermenéutica, refiere a la condición del sujeto de filosofía como ser histórico, condición imprescindible para la adquisición de la autoconciencia. La experiencia de este sujeto en el mundo de la vida con base en sus relaciones y vivencias le permite construir una experiencia-de-sí, experiencia del Otro. El tiempo, la temporalidad, es conciencia de finitud radical, en tanto horizonte de sus posibilidades históricas. La temporalidad / historicidad nos permiten entender que el proceso formativo de un ser humano no acaba en una edad determinada, sino que por un lado debe plantearse en el carácter finito de dicho ser, y a la vez como un proceso inacabado dentro del ciclo vital de dicho ser.

La fenomenología hermenéutica no puede ser vista como un método entre otros, sino como una forma de vida y una postura ante lo real, que el sujeto de filosofía puede adquirir en su proceso de formación. Ella puede darle "...una disciplina gracias a la cual el espíritu toma conciencia de sí, asume la responsabilidad de sí y, finalmente, su libertad"<sup>554</sup>. Y esa libertad implica, entre otras cosas, un despertar a la natividad, como nuevo inicio, como nuevo comienzo, diríamos con Arendt; y también es dejar que el otro llegue a ser lo que se es<sup>555</sup>. Y que cada ser humano se inicie, y re-inicie desde la constante infancia que le constituye, en el conocimiento reflexivo de sus vivencias, de sus padeceres, de su pasión. Porque, fenomenológicamente hablando, el sujeto de filosofía debe dirigir su atención "...a la vivencia humana que se reconoce y se declara experiencia, es decir, que se deja legítimamente convertir en enseñanzas, en lecciones de cosas des-cubiertas o presentes. Incluso en nuestras relaciones con los demás hombres y con el grupo social..."<sup>556</sup>. El desafío está planteado.

---

<sup>554</sup> Emmanuel Lévinas. *Descubriendo la existencia con Husserl y Heidegger*. Madrid: Síntesis, 2005, p. 34

<sup>555</sup> O en un planteamiento más desafiante, en palabras de Séneca en el capítulo I de su *De vita beata*: "Pergentes, non qua eundum est, sed qua itur". O en castellano: hay que identificarse con el propio rumbo y no con ninguno impuesto por el que se deba recorrer.

<sup>556</sup> Emmanuel Lévinas. *Trascendencia e inteligibilidad*, Madrid: Ediciones Encuentro, 2006, p. 21.

# Filosofía con y para niños y niñas

Irene de Puig<sup>557</sup>

## **Resumen**

La relación entre infancia y filosofía es relativamente reciente. Y es que los dos conceptos, aparentemente antagónicos, en los últimos 50 años han encontrado afinidades y lugares comunes des de los que implicarse. Desde el punto educativo, la urgencia de enseñar a pensar ha sido el detonante de la presencia de la filosofía en las aulas de infantil y primaria. El movimiento *Philosophy for Children* iniciado por Lipman basado en el ejercicio de las habilidades de pensamiento a través del diálogo es una de las prácticas más inspiradoras.

## **Palabras clave**

Infancia, filosofía; pensar; habilidades de pensamiento; diálogo.

## **Resumée**

La relation entre enfance et philosophie est relativement récente. Et c'est que les deux concepts, apparemment antagonistes, au cours des 50 dernières années ont trouvé des affinités et des lieux communs à partir desquels s'impliquer. Du point de vue pédagogique, l'urgence d'enseigner à penser a été le déclencheur de la présence de la philosophie dans les salles de classe de l'école maternelle et primaire. Le mouvement *Philosophie pour les enfants*, initié par Lipman et basé sur l'exercice des capacités de réflexion à travers du dialogue, est l'une des pratiques les plus inspirantes.

## **Mots clés**

Enfance; philosophie; réflexion; capacités de réflexion dialogue.

---

<sup>557</sup> Profesora de Filosofía, formadora de Filosofía para niños y niñas, cocreadora del proyecto Noria y directora del Master de Filosofía para Niños de la Universidad de Girona (Cataluña), España. Autora de libros de formación del profesorado en Filosofía, Ética, Estética y Educación. Felizmente jubilada sigue en activo. Web: irenedepuig.cat

A lo largo de la historia, la filosofía ha planteado y ha dado respuesta, desde un punto de vista crítico y radical, a muchas cuestiones relacionadas con la existencia y la experiencia humana y, en tanto que actividad intelectual, ha ido creando una manera propia de reflexionar. El estudio de la filosofía y de su historia nos acerca a la comprensión de algunas cuestiones fundamentales, de sus cambios y vicisitudes, y al mismo tiempo, a través de los modelos teóricos que nos ofrece, facilita la adquisición de las habilidades del pensar filosófico.

Sobre qué es la filosofía y en qué consiste filosofar no hay una respuesta unánime, varía según la época, las corrientes filosóficas y los propios filósofos, pero hay algunas respuestas pendulares: pensar por sí mismo o vivir sabiamente; interpretar el mundo o transformarlo; conformarse con el orden del mundo o hacer la revolución; aprender a vivir o aprender a morir; pensar por conceptos o pensar a través de metáforas, aprender a través de los sentidos o aprender mediante la razón, etc.

La filosofía se pregunta cosas y es a través de la razón que quiere encontrar respuestas, no por la fe, la suposición o los astros. La filosofía es un saber que reflexiona críticamente sobre cuestiones relativas al conocimiento y a la acción, a la teoría y la práctica.

Entendemos que la filosofía también contribuye a explicar la realidad, pero que no lo hace siguiendo el modelo causal de las ciencias de la naturaleza, ni como si tuviera un método supercausal propio. La explicación filosófica es más cercana a las ciencias humanas y sociales, aunque tampoco coincide con ellas. Y es que la filosofía no reexamina los hechos o fenómenos que ya examinan las ciencias, sino que examina los conceptos que usamos cuando pensamos -y que a menudo nos dejan perplejos- tanto si son conceptos de las ciencias como de la política, de la religión, el arte o la vida cotidiana. La filosofía es la encargada de desplegar ante nosotros los conceptos que utilizamos, examinando supuestos, usos, conexiones y consecuencias. Cuando la filosofía nos ayuda a aclarar un concepto, éste pierde su carácter problemático.<sup>558</sup>

La situación actual de la filosofía en la enseñanza conviene tratarla des de dos dimensiones. La primera, procurar que la disciplina filosofía esté presente en los sistemas educativos tal como recomienda la UNESCO. La segunda trata la ampliación de los

---

<sup>558</sup> Josep M. Terricabras. *Atrévete a pensar*. La Campana, Barcelona, 1998, p. 72

segmentos de edad y horarios dedicados a la filosofía. Debemos ser capaces de convencer a la sociedad de la importancia educativa y social de la filosofía en todos los niveles educativos.

La enseñanza de la filosofía es una pieza clave en la enseñanza de la facultad de juzgar, de criticar, de cuestionar y también de discernir.

La UNESCO tiene una larga trayectoria de relación con la enseñanza de la filosofía, ya que, en un primer estudio en el año 1953, acentuó el papel de la filosofía en la toma de conciencia de los problemas fundamentales de la ciencia y de la cultura y en la emergencia de una reflexión argumentada sobre el futuro de la condición humana. En el año 2007, bajo la dirección Moufida Goucha, se publicó *La filosofía, una escuela de libertad*. Con el subtítulo: *Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: lo presente y las perspectivas*. El libro - documento examina la situación de la enseñanza de la filosofía en el mundo, en todos los niveles educativos y propone numerosas orientaciones en favor de la promoción de la enseñanza de la filosofía.

El título refuerza las palabras con las que Moufida Goucha abre su artículo de presentación: “Si la filosofía es una actitud, una manera de vivir, exigente y rigurosa, es también una enseñanza, una escuela, un saber o quizás aún más un conjunto de saberes, todo dentro de un espíritu de descubrimiento y de curiosidad inherente a la misma filosofía”<sup>559</sup>. Si es así es una escuela de libertad.

Idea que confirman las palabras del entonces director general de la UNESCO Koïchiro Matsuura: “la filosofía conlleva el ejercicio de la libertad en y para la reflexión (...). La filosofía, como método, como proceso, como pedagogía permite desarrollar las competencias de cada uno para cuestionar, comparar, conceptualizar”<sup>560</sup>.

La gran novedad de la publicación es la aparición por primera vez de un capítulo sobre *La enseñanza de la filosofía y el aprendizaje del filosofar en los niveles de preescolar y primaria*. Esta consideración amplia sobre la filosofía en la educación infantil y en primaria habría sido impensable hasta el momento, ya que la filosofía parecía una exclusiva del mundo universitario o de los últimos niveles de bachillerato. Hasta hace pocos años al mundo

---

<sup>559</sup> En español: Unesco. *Filosofía: Una escuela de la libertad*.

[http://www.ofmx.com.mx/documentos/pdf/Filosofia\\_unaesquelaadelalibertad\\_UNESCO.pdf](http://www.ofmx.com.mx/documentos/pdf/Filosofia_unaesquelaadelalibertad_UNESCO.pdf), p. XVII

<sup>560</sup> Ibid., p. IX

académico le hubiera resultado no sólo extraño y ajeno a las «cuestiones serias» que trata la filosofía, sino intemperante, fuera de lugar o extravagante.

En cambio, hoy y al menos des del 2007 su práctica es reconocida y alentada por la UNESCO. Algunos de los argumentos se pueden resumir:

- Pensar por sí mismo
- Educación para una ciudadanía reflexiva
- Ayuda al desarrollo del niño
- Facilita la competencia en lengua oral a través del diálogo
- Ayuda a conceptualizar

Como afirma J.A. Marina, la filosofía es el gran antídoto contra el fanatismo, el dogmatismo, la credulidad, la superstición y la simpleza en su reivindicación de la filosofía como novena competencia.<sup>561</sup>

A diferencia de otras disciplinas, la filosofía plantea cuestiones fundamentales que afectan a la raíz de todo el conocimiento y hasta la propia manera de juzgar y valorar las cosas, examinando los saberes, cuestionando las verdades, explorando nuevas vías. Tiene, pues, como característica principal una actitud interrogativa alejada del dogmatismo de las ciencias y de las convicciones de las creencias sin que ello quiera decir que carece de conocimientos sólidos. La preocupación por los criterios, por el método y por las alternativas es, a menudo, más importante que la suma de contenidos.

#### *Filosofía como disciplina y como actividad*

##### *La filosofía como disciplina*

La filosofía como asignatura forma parte de algunos sistemas educativos y comprende los conocimientos habituales ordenados a partir de la historia del pensamiento

---

<sup>561</sup> José Antonio Marina. *¿Por qué es útil la filosofía?* 4 JUNIO, 2009  
<https://aprenderapensar.net/2009/06/04/por-que-es-util-la-filosofia/>

—como es el caso del currículo italiano-, o a través de las grandes ramas filosóficas como metafísica, lógica, ética, estética, epistemología, —como sería el caso del currículum francés.

Este tipo de ordenamiento y segmentación por áreas es bien distinto según los países, según las horas establecidas en los currículos escolares y según la importancia que se da a la materia. Pero en conjunto podríamos decir que los objetivos de todos aquellos sistemas educativos que incluyen la filosofía como disciplina son:

- proporcionar un bagaje de conceptos que permita al alumnado organizar los conocimientos que va adquiriendo a lo largo de los estudios y de la propia experiencia;
- considerar las razones que apoyan a los saberes, las creencias, los fines, los valores y las acciones humanas;
- tener en cuenta los grandes modelos de análisis filosófico del conocimiento, la realidad, el ser humano, la acción y la sociedad, elaborados a lo largo de la historia;
- conocer los recursos para la práctica de la reflexión, la argumentación crítica, la creencia y la valoración racional y la acción responsable.

Para cumplir estas funciones, la Filosofía en la educación secundaria en España, por ejemplo, se articula en dos momentos, que corresponden a los dos cursos de bachillerato, la segunda etapa de la educación secundaria: en primer lugar, presenta los grandes temas y problemas a los que se ha enfrentado la reflexión filosófica de todos los tiempos: el conocimiento, la realidad, el ser humano, la acción y la sociedad. En segundo lugar, ya en el último curso, se hace un recorrido histórico por las soluciones que, al respecto, han elaborado las corrientes filosóficas, pensadores y pensadoras, más significativas de la Historia de la filosofía. Se entiende que sin esta referencia histórica es difícil orientarse en el terreno filosófico y, por tanto, se considera complementaria del

acercamiento temático. Ambos enfoques pretenden que el alumnado ejercite la reflexión crítica, pero es función de la Historia de la filosofía ordenar esta reflexión por medio de los ejemplos que nos ofrece la historia del pensamiento.

La educación filosófica en el bachillerato pretende dotar de procedimientos a través de los cuales el alumnado debe mejorar su capacidad de interpretar problemas teóricos y de expresar razonadamente sus opiniones, y un conjunto de valores, normas y actitudes favorables a la reflexión, la racionalidad, el respeto crítico y el diálogo.

Dicho de manera más sintética podemos decir que la filosofía como disciplina en el marco de la enseñanza secundaria tiene tareas diferentes:

- una tarea REFLEXIVA que no suele hacerse desde las ciencias, una tarea de globalización, que ayude a comprender las consecuencias de los comportamientos individuales y colectivos, de concebir prioridades;
- una tarea CRÍTICA ante el riesgo de manipulación y alienación, ante la presión de los poderes políticos y económicos y de los medios de comunicación;
- una tarea INTEGRADORA ante unas ciencias excesivamente -y necesariamente- especializadas, y por ello fragmentadas. Integradora, pues, porque debe ayudar a unificar experiencias, incorporándolas al bagaje personal e intelectual del alumno;
- una tarea ORIENTADORA porque debe ofrecer elementos que permitan que el estudiante adquiera criterios y puntos de referencia tanto para la vida académica como para la personal. Y también en la aplicación de los conocimientos a las tareas prácticas y asegurando la eficacia práctica.

El hecho de ser una materia común le da también un status especial ya que debe colaborar en la tarea de formación general que tiene encomendado el Bachillerato, y en este sentido la Filosofía puede contribuir a:

- enderezar la tendencia hacia la especialización del currículo;
- estimular la integración interdisciplinar, conectando conocimientos que provienen de terrenos más específicos, interrelacionándolos y dándoles un marco común de discusión;
- familiarizar al estudiante con la actividad específicamente filosófica de investigar, -mediante el análisis, la crítica y la argumentación racional-, cuestiones teóricas y prácticas.

Dos grandes hitos unidos por una misma intencionalidad:

- a) estimular y mejorar la capacidad natural del alumno para el análisis, la reflexión, la argumentación y la toma de decisiones;
- b) desarrollar actitudes favorables de cara a su crecimiento intelectual y en su maduración como persona: nuevos conocimientos, flexibilidad de planteamientos, sentido crítico, coherencia, rigor, etc.

Hasta aquí la teoría y los deseos, pero ni la una ni los otros pueden garantizar absolutamente que sirva para estimular al alumno a reflexionar sobre sí mismo, sobre el mundo, sobre los paradigmas científicos de las otras materias; potenciar la capacidad de análisis y crítica de las informaciones que les llegan, etc.

Y tiene un reto difícil de superar: en tanto que disciplina está sujeta a los avatares de los sistemas educativos, que a su vez dependen del marco ideológico de los

gobernantes de turno. En España des del año 1970 hemos tenido seis cambios en el sistema educativo.

### *La filosofía como actividad*

La filosofía más que un contenido de ideas de autores respetables es una actividad, tal como dijo Wittgenstein: “La filosofía no es ninguna doctrina sino una actividad” (*Tractatus logico-philosophicus* 4.112).

Y en este sentido (la filosofía) es una herramienta de claridad, una herramienta crítica que busca verdades para cambiar las cosas. Las verdades no son ideas eternas y universales, válidas para todos en cualquier tiempo y contexto. Las verdades son las perspectivas que nos damos, las posiciones que construimos y compartimos para tener una vida mejor, más valiente y más justa. Esto es la verdad.<sup>562</sup>

La filosofía no se puede estudiar cómo se estudia una fórmula de química o una lista de palabras de una lengua extranjera. Sólo se puede aprender filosofía, filosofando, como sólo se aprende a leer, leyendo o caminar, caminando. Se puede ser un perfecto conocedor de los engranajes y el funcionamiento de una bicicleta y, en cambio, ser un mal ciclista, porque no es la información sobre el nombre de cada pieza y su uso lo que te hace ser un buen corredor, sino la práctica y el entrenamiento.

La filosofía exige una práctica de pensamiento, una práctica conceptual. Es y debe ser muy disciplinada, pero no hace falta que se convierta en disciplina.

La filosofía, a nuestro parecer, debe dejar de ser patrimonio de los últimos años de la enseñanza secundaria y debe convertirse en una materia de la enseñanza obligatoria desde la educación infantil, esto se podría contemplar en la perspectiva de la reforma desde los 3 a los 18 años.

En este nuevo contexto la filosofía no se entendería como una sarta de doctrinas y autores, no se trataría de versiones de Kant y Hegel aptas para siete o doce años. Se trataría de reflexionar a partir del mundo del estudiante, de su propia experiencia como sabedor, como conocedor, como aprendiz de disciplinas, al tiempo de su experiencia como individuo que tiene ideas propias, convicciones y que se enfrenta a la vida ordinaria,

---

<sup>562</sup> M. Garcés. *La filosofía no es una práctica de privilegiados*. Entrevista publicada en El Diario de la Educación 09/02/2016.

cívica y políticamente hablando, y quizás muy pronto, al mundo del trabajo. La filosofía, desde esta perspectiva, debe colaborar a ir más allá y con más profundidad. Es decir, debe rebasar los marcos cerrados de las disciplinas a través de algunas nociones de teoría del conocimiento, filosofía de la ciencia, epistemología, filosofía de la acción y debe dotar al alumnado de instrumentos y conocimientos para una plena vida personal y laboral.

Se pretende que el estudiante, de básica o secundaria, sea el agente de su propia madurez intelectual, es decir que participe como sujeto activo en el proceso de aprendizaje y no sólo como un receptáculo donde puede ir a parar toda la sabiduría del mundo.

Aprender a filosofar con niños es una práctica nueva en la historia de la educación, apareció hace unos 35 años cuando coincidieron algunas preocupaciones que provenían de ámbitos diferentes: emergencia de la renovación de la idea de democracia; el derecho de expresión y la noción de espacio público de discusión; cambios en la noción de niñez, que se concreta primero con la Declaración de los derechos de los niños (1959) y más tarde se profundiza en la Convención (1989); el progresivo camino de la educación moderna y la entrada a las escuelas de los métodos llamados “activos”; las teorías cognitivistas que nos han enseñado nuevos caminos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, etc.

Poco a poco la filosofía va dejando su estatus elitista sea por edad o por nivel académico y retorna a la idea epicúrea: “Que nadie, por joven, tarde en filosofar, ni, por viejo, de filosofar se canse. Pues para nadie es demasiado pronto ni demasiado tarde aquello que atañe a la salud del alma”<sup>563</sup>. O como decía muchos años más tarde J.M. Bochenski en su *Introducción a la filosofía*: “Por muy raro que parezca, probablemente no hay hombre que no filosofe. O, por lo menos, todo hombre tiene momentos en su vida en que se convierte en filósofo.”<sup>564</sup>

Ningún otro ser, excepto el humano, intenta comprender el mundo y la vida. Por ello, Miguel de Unamuno afirma que la filosofía responde a una necesidad: deseamos formarnos una concepción unitaria y total del mundo y de la vida misma. Pero responde

---

<sup>563</sup> Epicuro. *Carta a Meneceo* Muchas ediciones. (122)

<sup>564</sup> J. M. Bochenski. (1976), *Introducción al pensamiento filosófico*, Pequeña Biblioteca Herder, Barcelona, Herder, p.21

también a un sentimiento, a una actitud íntima y a una acción. Para Unamuno, la filosofía va más allá de las abstracciones; se vincula con actitudes y valoraciones.

Coincidiendo con Epicuro escribe Montaigne: “¿Ya que la filosofía nos enseña a vivir, y ya que se puede ver como una lección para la infancia y para las otras edades, porque no la debemos comunicar?”<sup>565</sup> O como bien dice Séneca en *Cartas a Lucilio*. “Sé, querido Lucilio, que estás convencido de que no es posible vivir felizmente, ni siquiera de manera tolerable, sin el estudio de la sabiduría; que la sabiduría perfecta hace dichosa la vida y que hasta se dulcifica mucho en cuanto se empieza este estudio. Más para robustecer este convencimiento e imprimirla profundamente es necesario meditar con frecuencia”<sup>566</sup>.

### *Los niños son filósofos por naturaleza*

Una de las cosas maravillosas de la filosofía es que gente de todas las edades pueden reflexionar sobre sus temas y discutirlos con provecho. A los niños, como a los adultos, les fascinan nociones como amistad o lealtad y tanto unos como otros saben reconocer que todavía nadie ha dicho la última palabra sobre estos temas.<sup>567</sup>

El filósofo, en cuanto persona, es un poco como el artista -pintor, poeta o músico-, y tiene su propia concepción del mundo, que depende de las circunstancias históricas, personales o intelectuales. Pero como estudioso se propone tratar los distintos temas con objetividad y rigor, con espíritu crítico y coherencia. Las distintas situaciones personales y contextuales hacen que no siempre haya acuerdo en las conclusiones a las que llegan los distintos filósofos, pero a pesar de ello no debemos ver los desacuerdos de los filósofos como una simple contradicción, al contrario, tenemos que encontrar en las diferentes aportaciones una invitación a repensar las cuestiones que nos proponen, como un incentivo para nuestra reflexión.

La filosofía, tal como nos indica la etimología, es una búsqueda constante y no un conocimiento estancado, una reflexión y no la posesión de seguridades. Veamos que dice B. Russell: “La Filosofía debe ser estudiada, no por el valor que tendrían algunas

<sup>565</sup> Michel de Montaigne. *Assaigs. Ed. Proa, 2009*, Cap. 26, p. 272

<sup>566</sup> Séneca. *Epístolas morales a Lucilio* Libro 2. XVI-XVII

<sup>567</sup> M. Lipman. *Filosofía a l'escola*, Eumo editorial. Vic 1980, p. 51

respuestas precisas a las preguntas que plantea (...) sino, por el valor de estas mismas preguntas".<sup>568</sup>

La actitud filosófica responde a una necesidad de unificación, de cohesión. Las ideas que puede haber sobre el hombre, la justicia, la sociedad, etc., exigen un vínculo, una organización en algún sentido y un límite.

Otra peculiaridad de la actitud filosófica es que compromete. El individuo que reflexiona filosóficamente sobre un problema que se ha planteado, queda afectado por la propia reflexión de manera diferente que si plantea cuestiones a las otras ciencias. Por ejemplo, preguntarse por el sentido de la existencia, para la validez de ciertos valores morales (o, si se quiere, "¿vale la pena vivir?", "¿puedo mentir?"), Conlleva un riesgo y es que según qué descubrimos nuestra actitud tendrá que cambiar.

Una razón que justifica la práctica de la filosofía en la escuela es que nos enseña a pensar con más claridad y profundidad. Ayuda a:

- clarificar los conceptos;
- analizar argumentos;
- descubrir prejuicios;
- distinguir las razones relevantes de las que no lo son;
- cultivar el espíritu crítico;
- descubrir relaciones entre medios y fines, entre causas y efectos;
- idear alternativas;
- prever contextos y circunstancias;
- hacer hipótesis más plausibles;
- ser más flexible y dúctil;
- etc.

---

<sup>568</sup> B. Russell. *Los problemas de la filosofía*. Ed. Labor, 1995, Cap. 15, p. 101

¿Porque es útil la incorporación de la materia de filosofía en la educación? Porque partimos de la hipótesis que se puede enseñar a ser razonable y que este aprendizaje está relacionado con la educación del pensar.

Esta propuesta está en línea con los proyectos anglosajones sobre la educación del pensar que van desde L. Raths a R. Paul, pasando por J. Weinstein o M. Lipman, autores que se relacionan con la corriente llamada pensamiento crítico. Corriente que parte del supuesto que el pensar es una actividad natural susceptible de ser mejorada. Aunque pensar no es tan fácil. Tenemos una inclinación natural a dejar que en algunas ocasiones los demás piensen por nosotros. Es que pensar requiere cierto coraje como bien proclamó Kant con su “sapere aude” el atrévete a saber: “La pereza y la cobardía son causa de que una gran parte de los hombres continúe a gusto en su estado de todo y que la hace tiempo que la naturaleza los liberó de su tutela; (...) Es tan cómodo no estar emancipado!”<sup>569</sup>

Pensar permite captar sentidos y crear significados. Los significados no se pueden enseñar, no se pueden ofrecer, es necesario que cada uno los descubra, “deben ser captados, no pueden ser dados”. Por eso tenemos que crear las condiciones que permitan a los jóvenes ganar las claves de interpretación para encontrar sentido a las cosas y en las explicaciones sobre las cosas. Debemos enseñarles a pensar por sí mismos, porque pensar es la actividad que permite captar significaciones.

Hay una larga tradición filosófica, a partir al menos de Hobbes, que afirma que sólo se puede comprender lo que la mente produce activamente. La comprensión no se da de manera “contemplativa”, sino en la construcción del concepto: “Sólo sé y estoy convencido de lo que yo mismo he encontrado, sólo conozco realmente lo que yo mismo he experimentado”.<sup>570</sup>

Pensar no es conocer. Esta diferencia marca la distinción entre la filosofía y las ciencias. Si la filosofía se plantea competir con las ciencias en el sentido de querer “decir” algo sobre el mundo, se equivoca. A la filosofía le corresponde abrir interrogantes,

---

<sup>569</sup> I. Kant. «*¿Qué es la ilustración?*», en *Filosofía de la historia*, trad. de E. Imaz, F.C.E., México, 1981, p. 25

<sup>570</sup> J.G. Fichte. *El destino del hombre*, Ed. Aguilar, Madrid, 1963, p. 23

plantear nuevas preguntas, proponer hipótesis, conjeturar. La filosofía quiere y puede dar posibilidades de comprensión porque como ya es normal en ella va a la raíz de las cosas y no da nada por sabido ni por terminado, va tejiendo y ayudando a tejer los marcos conceptuales que permiten a los estudiantes dotar de sentido los conocimientos y por ello les ayuda a comprender.

La filosofía no produce resultados definitivos, consiste en la actividad misma. Dewey atribuía el fracaso de la enseñanza a un error categorial: se quería que los estudiantes llegasen a conocer soluciones en lugar de propiciar la investigación. Planteamos pues una enseñanza de la filosofía más como una actividad que como un saber. Más como actitud que como conocimiento. Más como proceso que como corpus de conocimiento. La persona sabia es aquella que intelectualmente es abierta, llena de curiosidad, es autocrítica y admite la ignorancia y la indecisión. No es aquella que lo sabe todo.

Para conjugar estas tensiones disponemos de una herramienta fundamental: el diálogo. Y ejercitarse el diálogo es algo que puede hacerse en edades muy tempranas.

*¿Porque hoy debemos hablar de la incorporación de la filosofía en la enseñanza?*

• *Para construirse una visión del mundo*

Para Lipman, el niño es un filósofo que busca construir una visión del mundo. El niño está vivo, es curioso, imaginativo, se pregunta a sí mismo, al mundo, a los demás. Quiere descubrir el mundo y, por eso, se le anima a hablar y pensar. Pero la escuela, el entorno estructurado donde la secuencia de eventos obedece a reglas estrictas, donde el lenguaje es uniforme, vacía al niño de su capital inicial, la capacidad de pensar. La mayoría de los estudiantes no son capaces de juzgar, razonar o pensar críticamente. La escuela está en el origen de la incapacidad de pensar por sí mismo.

La necesidad de actualizarse y de responder a los problemas más perentorios de forma crítica, aportando distintos puntos de vista, relacionando, etc., la hacen una materia viva de gran interés académico y humano.

Por un lado, la filosofía como patrimonio cultural, tiene valor por sí misma, con sus grandes pensadores y textos, corrientes principales, problemas fundamentales, conceptos centrales y modos de pensar, y en los sistemas de pensamiento de su historia organiza hacia objetivos y aprendizajes determinados, en la hipótesis de que la filosofía mediante un recurso más o menos ininterrumpido a la tradición, puede contribuir a una educación de las convicciones, a una formación de la identidad, a una ayuda en la orientación o una aclaración del ser.<sup>571</sup>

En el mundo de la educación estamos viviendo momentos de turbulencias conceptuales confundiendo habilidades y competencias, solapando destrezas y actitudes, trastocando a menudo medios y fines. Hemos incorporado el lenguaje tecnocrático, economicista y empresarial al mundo de la educación: gestión del conocimiento, controles de calidad, etc. Conviene volver a los orígenes, recapacitar y plantearse con seriedad y profundidad cuáles han sido las disciplinas que han fundamentado el pensamiento tanto en su vertiente teórica como práctica.

Al final de este recorrido encontraremos a la filosofía.

El mundo actual es complejo y conflictivo. Las cuestiones sobre las que pensar a las que hoy se enfrenta la humanidad son grandes y van en aumento. En todos los flancos debemos tomar decisiones desde si reciclamos o no nuestra basura, que no es asunto banal, a si queremos tener hijos, cómo y cuándo, etc.

En cambio hay, en sentido contrario, una potente tendencia a minimizar los problemas y reducir a clisés lo que debería ser motivo de reflexión. La palabra crítica suena a fatiga, a molestia, a impertinencia, a incomodidad. Los *Me gusta* son infinitamente más numerosos que los no me gusta. Porque para decir me gusta hay que pensar poco, es un pálpito, pero argumentar que algo no me gusta significa poner palabras, tratar con conceptos, argumentar...

Los niños y los adolescentes necesitan estructuras mentales, afectivas y éticas que les permitan orientarse en el pensamiento y en la realidad puesto que en pocos años deberán tomar decisiones personales o políticas, leer la prensa o ver la televisión, ser ingeniero, arquitecto o empleado de banco o educar a sus propios hijos.

---

<sup>571</sup> E. Martens. *Introducció a la didàctica de la filosofia*. Servei de Publicacions de la Univ. de València, 1991, p. 16.

- *Para evitar el reduccionismo mental al que se nos vienen sometiendo para tratar de facilitar decisiones y valoraciones: Tener una mala experiencia en unos grandes almacenes se resuelve con apretar un botón con cara de enfado a la salida.*

Hay una tendencia a reducir al máximo todo lo que signifique pensar y más todavía si se trata de pensar de forma crítica o creativa; vivimos inmersos en una extendida alienación pública, un fomento de la ignorancia y la superficialidad como muestra la marginación de programas culturales en los medios masivos de comunicación que impliquen al espectador como lector, como ciudadano.

- *Los cambios tecnológicos, necesarios y frenéticos, procuran nuevos retos a los cuales nuestros jóvenes tendrán que responder, las nuevas generaciones informáticas posibilitan decisiones que tienen que ver con aspectos éticos, sociales, jurídicos, etc.: des de las decisiones que podremos tomar sobre ingeniería genética hasta el control que ejercen las grandes empresas multinacionales.*
- *La saturación informativa a tiempo real, descontextualiza. En las redes, las emergencias suben de tono y se exageran mientras la reflexión y la calma bajan. ¿Cuántas veces no hemos recibido alguna noticia o bulo inquietante que luego ha sido proclamado falso?*
- *Urge combatir la creencia de que mediante soluciones exclusivamente técnicas puedo resolverse las necesidades más urgentes de la sociedad. Estamos viendo como las tecnologías de la información y comunicación, mediante los más sofisticados recursos psicológicos, conforman un tipo de individuo que se ajusta a la sociedad de consumo, infundiéndole una serie de creencias, formas de pensar y de ser.*
- *La especialización de las ciencias, las innumerables y nuevas servidumbres a las que el hombre está sometido, configuran un espacio donde la filosofía debe convertirse en el centro de la reflexión sobre el hombre y donde el alumno debe poder integrar las aportaciones de los conocimientos, necesariamente fragmentarias.*

Estas consideraciones son especialmente necesarias en épocas de cambio - personal y social-, que provocan incertidumbres, inseguridades e insatisfacciones ante los hábitos viejos o nuevos, ante las tradiciones retrógradas y las que surgen. Esta es la situación que nuestros jóvenes tienen que superar, saltando los obstáculos de la edad y sufriendo el vértigo de un mundo que cambia aceleradamente.

No basta con enseñar a un hombre una especialidad. Aunque pueda convertirse en una especie de máquina útil, no tendrá una personalidad armoniosamente desarrollada. Es esencial que el estudiante adquiera una comprensión de los valores y una profunda afinidad para con ellos. Hay que adquirir un vigoroso sentimiento de lo que es moralmente bueno. Si no es así, con la especialización de sus conocimientos parecerá más un perro adiestrado que una persona armoniosamente desarrollada. Es necesario que aprenda a comprender las motivaciones de los seres humanos, sus ilusiones y sus sufrimientos, para conseguir una relación adecuada con su prójimo y su comunidad.<sup>572</sup>

Cada vez es más claro que los estudios de filosofía además de servir para trabajar en las universidades tienen un papel práctico y concreto en la sociedad: en despachos de abogados, en los medios de comunicación, en publicidad, formando parte de comités de ética, como asesores de empresas, etc., es decir en trabajos donde la claridad de pensamiento es fundamental. Pero especialmente para dos objetivos fundamentales:

- *Para construir una sociedad democrática*

A modo de curiosidad cabe mencionar el estudio que hizo la UNESCO sobre la consideración de la filosofía en 68 países del mundo<sup>573</sup> que muestra cómo hay un interés real por conocer las raíces del pensamiento, la historia de las ideas. Apunta que es fuente de libertad y democracia y es considerada como remedio contra la instrumentalización de la enseñanza, la excesiva especialización de los estudios y la fragmentación de los conocimientos.

---

<sup>572</sup> A. Einstein. . *Mis ideas y opiniones*. Barcelona: Editor Antoni Bosch, Barcelona, 1990, p. 46.

<sup>573</sup> Roger Pol-droit Philosophie et démocratie dans le monde: une enquête de l'unesco biblio essais, 1995.

El tema es complejo ya que como dice Federico Mayor en el prólogo, la relación no ha sido fácil ya que la filosofía, en algunos casos no ha sido democrática como en Platón, Nietzsche o Heidegger aunque sí en otros como Rousseau, Spinoza o Habermas.

La cuestión es: si la democracia (en su sentido auténtico y no como engaño) es un valor importante para definir la forma en que el ciudadano influirá en los destinos de la sociedad, la pregunta es: ¿cómo podría la filosofía contribuir a la democracia?

Hay una serie de respuestas:

- La filosofía implica libertad de pensamiento y de palabra.
- Proporciona instrumentos para el empleo de una buena argumentación.
- Fomenta la igualdad.
- Fomenta el respeto al pluralismo.
- Plantea la duda metódica sobre los grandes problemas.
- Realiza una crítica a los poderes establecidos.
- Forma espíritus libres y reflexivos como antídoto al fanatismo.

*Para contribuir en la formación del ciudadano ejercitando su capacidad de juicio.*

Por tanto, la filosofía debería ser parte esencial de la educación del ciudadano tal como lo ha propuesto la Unesco. El ciudadano democrático debe ser un ciudadano reflexivo. Según Lipman<sup>574</sup> al menos tres de las facetas de la educación democrática son de tipo filosófico:

1. La filosofía como formación conceptual y de análisis de conceptos. La filosofía usa conceptos abstractos y significativos que proporcionan utilaje terminológico en términos fundamentales y controvertidos como libertad, justicia y verdad. Términos que no pueden

---

<sup>574</sup> M. Lipman. *El lugar del pensamiento en la educación*. Octaedro, 2016, pp. 111- 112

definirse de una vez por todas pero que resultan imprescindibles de usar. Son conceptos que sólo toman sentido si se examinan en comunidad.

2. La filosofía como capacidad de potenciar un pensamiento multidimensional. Las democracias necesitan ciudadanos reflexivos. La filosofía tiene un potencial educativo que puede mejorar la capacidad de razonamiento de los ciudadanos. La filosofía aporta profundización y temática a los estudiantes. El pensamiento crítico es instrumental, se ocupa de la eficacia, la corrección, etc. La filosofía potencia un pensamiento multidimensional (bien formulado, eficiente, cuidadoso, crítico, valorativo, creativo, etc.)

3. Papel de la filosofía en la deliberación. La filosofía tiene un componente dialógico o deliberativo importante, especialmente cuando se trabaja en forma de comunidad de investigación. No sólo se apela al consenso de opinión sino a los juicios razonados que abren la posibilidad de contrastar. Es fundamental en la formación y análisis de conceptos, la contribución a la educación del pensamiento (potenciar las habilidades al menos en tres dimensiones del pensamiento) y contribuye a la deliberación.

### *Cultivando algunas dimensiones del pensamiento*

Para ser conscientes de estas realidades y poder incidir sobre ellas, para “humanizar la humanidad”, en palabras del obispo P. Casaldàliga, hay que ayudar a los niños y jóvenes a pensar mejor y dotarlos de un pensamiento de excelencia. Y este pensamiento es el resultante de la combinación de pensamiento crítico, pensamiento creativo y pensamiento cuidadoso:

## 1 / Pensamiento crítico:

El pensamiento crítico pone en marcha la actitud reflexiva. Usar el pensamiento crítico significa abrir la mente y aceptar las ideas de los demás. Significa valorar, sopesar y justificar los criterios de las creencias o decisiones.

Se caracteriza por tres habilidades: la capacidad de buscar criterios, la sensibilidad al contexto y la capacidad de autocorrección.

- *Se basa en criterios*: es necesario justificar, argumentar afirmaciones.

El pensamiento crítico necesita estar fundamentado y estructurado para ser convincente. Por lo tanto, el pensamiento de los estudiantes mejorará significativamente si son capaces de encontrar y explicar las razones válidas de sus opiniones. La justificación de las afirmaciones no solo se debe aplicar a los estudiantes sino también al maestro que, al juzgar, debe tener en cuenta, debe confiar en criterios válidos.

- *Tiene en cuenta el contexto*: el pensamiento tendrá en cuenta el marco.

El pensamiento crítico es sensible a las particularidades y a la unicidad (...) Es, por tanto, hostil a todas las formas de estereotipos y de prejuicios”<sup>575</sup> Según Lipman debe estar atento a las circunstancias excepcionales o fortuitas, a la posibilidad de ejemplos atípicos y a la posibilidad de que un significado no sea traducible de un contexto a otro”.

- *Es autocorrectivo*: esto es esencialmente posible gracias a la transformación de la clase en una comunidad de investigación. De hecho, “los miembros no solo toman conciencia de su propio pensamiento, sino que también tratan de corregir sus métodos y procedimientos. Consecuentemente, en tanto que cada participante puede interiorizar la metodología de la comunidad como totalidad, cada participante es capaz de convertirse en autocorrectivo de su propio

---

<sup>575</sup> *Ibid.*, p. 43

pensamiento”<sup>576</sup>

A este pensamiento crítico se le suma el pensamiento creativo.

## 2 / Pensamiento creativo:

Pensar creativamente significa generar conexiones nuevas y diferentes. Al confrontarse con las ideas de los demás, uno descubre otras posibilidades, descubre otros puntos de vista.

*Pensamiento ampliativo.* Impulsa nuestro pensamiento más allá de la información dada. Representa más crecimiento y evolución que estabilidad y fijación. El pensamiento ampliativo no solo expande nuestro pensamiento, sino también nuestra capacidad de pensar expansivamente. El uso de la analogía, la metáfora son ejemplo de ello.

*Pensamiento desafiante.* A menudo el pensamiento creativo desafía las reglas establecidas. En arte es así. “A los arquitectos románicos, por ejemplo, les debía parecer que los arquitectos góticos tenían un interés especial para romper las reglas”.

*Pensamiento mayéutico.* Pensamiento que caracteriza a los profesores de canto, a los directores de orquesta, de pintura, de escritura, etc. El pensamiento mayéutico hace de comadrona intelectual. Extrae, facilita y busca el mejor pensamiento posible de aquellos que tiene a su cargo.

El pensamiento creativo es:

- Imaginativo: desafiante, expresivo, apasionado, articulado, visionario, brillante.
  
- Holístico: auto-trascendente, unificado, coherente, integrado, ordenado, orgánico.
  
- Inventivo: experimental, original, fresco, inquisitivo, nuevo, independiente, antidogmático.

---

<sup>576</sup> *Ibidem.*

- Generador: mayéutico, productivo, fecundo, fértil, estimulador, productor de controversias.

Y claro está el pensamiento excelente está formado por los dos componentes crítico y creativo, porque todo pensamiento crítico requiere un juicio creativo, y a su vez todo pensamiento creativo requiere un juicio crítico. Estos dos componentes no deben disociarse: No existe un pensamiento crítico puro o pensamiento creativo puro. Hay únicamente un pensamiento correcto, y el pensamiento por excelencia es el que contiene elementos críticos y creativos.

### *3/ Pensamiento cuidadoso*

El pensamiento cuidadoso como dimensión es una condición necesaria del pensamiento crítico y creativo. Si no somos cuidadosos o cuidantes, las dos dimensiones anteriores pueden estar muy desarrolladas pero en dirección errónea.

- El pensamiento cuidadoso está comprometido con asuntos de importancia. Nos emocionamos frente a algo porque lo sentimos así: nos reímos de un chiste porque nos parece chistoso. Cuidamos de las cosas porque nos importan ¿Por qué X cree que vale la pena hacer algo? El cuidado no es una condición causal del pensamiento, sino que puede llegar a ser un aspecto clave del pensamiento.
- El pensamiento cuidadoso es apreciativo, reconoce la diferencia entre valorar y evaluar como señalaba Dewey. Entendiendo el valorar como reconocimiento de las cualidades de algo y evaluar como calcular su posible valor. Apreciar algo es prestar atención a lo que ocurre, a lo que nos interesa, a lo que es de importancia.
- El pensamiento cuidadoso es afectivo, las emociones son

juicios de un cierto tipo especial. Algunas emociones no son consecuencias fisiológicas de los juicios humanos, sino que ellas mismas constituyen dichos juicios. Cuando sufrimos una injusticia sentimos indignación y este sentimiento es un juicio de valor.

- El pensamiento cuidadoso es activo en el sentido que tiene el verbo cuidar: tener cuidado de algo o de alguien significa actuar en el sentido de protección, atención y preocupación.
- El pensamiento cuidadoso es normativo porque se mueve entre lo que es y lo que debe ser. Inevitablemente hay un componente reflexivo en la acción del cuidado. Hay una estrecha relación entre lo que somos y hacemos y el tipo de persona que deseamos ser.
- El pensamiento cuidadoso es empático es decir se trata de intentar sentir las emociones de otras personas como si fueran propias.

Sin la noción de cuidado, el pensamiento quedaría desprovisto de valores. Sentimos emociones cuando elegimos y cuando decidimos, y esas elecciones y decisiones están empañadas de emociones y juicios.

Pensar de forma crítica, creativa y cuidadosa permite decidir y actuar en consecuencia y, por otro lado, estimular la cohesión social a partir del aprendizaje de la convivencia. Ambas finalidades están estrechamente relacionadas con una educación para la vida democrática, para la formación de ciudadanos y ciudadanas que se reconozcan en el seno de la comunidad y actúen sobre la base de los principios democráticos. Pensar más bien se considera un requisito para poder convivir mejor. Como señalaba Dewey, la democracia será una farsa si los individuos no están preparados para pensar por ellos mismos, tener juicios propios, ser capaces de discernir las propagandas sutiles y denunciar los motivos que las inspiran.

### *Reflexionar en una comunidad de investigación*

El objetivo de una comunidad de investigación es que los niños piensen por si mismos ayudándose de los demás, es decir, pensando no individualmente, sino conjuntamente, en comunidad.

Lipman ve esta metodología como “intrínsecamente vinculada a la filosofía en la escuela, como eminentemente esencial” porque, en su opinión, la filosofía no es “sólo enseñar un montón de nombres o fechas, como podríamos hacer con las inscripciones de un cementerio.”

### *A través del diálogo*

Desde de Sócrates, el diálogo ha sido reconocido como una forma importante de estructurar las interacciones educativas. El diálogo socrático, en el que el profesor ayuda a dar a luz lo que sabe aparentemente y que el profesorado y el estudiantado exploran y descubren conjuntamente, es una forma particularmente interesante del procedimiento dialógico.

El fundamento de la postura socrática era discutir sobre los principios y tenía la voluntad de encontrar la verdad en el desacuerdo y no convertir en mejor el peor de los argumentos. Por eso, ante el riesgo de volver atrás y dado que todos los medios de comunicación se ponen en la boca la palabra diálogo, vale la pena repasar la historia de la filosofía. “Es importante recordar que los saberes no son nunca adquiridos sino construidos y nunca construidos en solitario sino con la interacción con los otros”.<sup>577</sup>

Desde filosofía para niños se otorga un papel fundamental al diálogo, un diálogo en el que los participantes están comprometidos en el desarrollo de un pensamiento cada vez más reflexivo, más creativo, más considerado y más razonable. Se entiende que hablar y escuchar se convierten dos operaciones fundamentales en la construcción compartida del conocimiento para formar ciudadanos razonables, capaces de dar opiniones fundamentadas, valorar criterios, sopesar la manera de actuar mejor.

---

<sup>577</sup> M. Tozzi. *Penser par soi-même*. Savior penser l'essentiel. Lyon, 1995, p. 10

Así, el diálogo mantiene todas las puertas abiertas en un clima de investigación y de actividad mental constante.

La filosofía es una asignatura que nos hace pensar y razonar nuestras ideas y también las de los demás. Nos ayuda a saber defender lo que pensamos y expresar lo que pensamos mentalmente y por escrito".  
Alumno de 6º de Primaria.<sup>578</sup>

El diálogo socrático consiste en una práctica no autoritaria ni doctrinaria, que acepta las dudas y los errores, que anima a la participación, donde cada uno puede plantear los propios intereses teniendo la seguridad de ser respetado.

a) El diálogo es un principio dinámico que hace avanzar el pensamiento, que construye y te lleva más lejos de donde eres. b) El diálogo por su carácter argumentativo es la mejor expresión de la naturaleza dialógica del pensamiento. No sólo ayuda a clarificar el pensamiento, es su estructura, porque pensar de manera argumentada supone usar juicios expresados en palabras y frases. Así el pensamiento se puede justificar como un "diálogo del alma consigo misma" y de ahí la identificación del pensamiento con el logos. La teoría educacional deweiana pone énfasis en el valor educacional de los estudiantes que reflexionan -discuten, analizan e interpretan- sobre la propia experiencia.

En el diálogo reconocemos la alteridad como esencial a la humanidad cuando abandonamos toda veleidad de violencia y cuando usamos la concordia como expresión de la humanidad: ser humano es ante todo relación con el otro, el humano es un ser cultural, es decir social. Sin espíritu de apertura no hay diálogo posible.

Desde la filosofía el pensamiento consciente supone una cierta posición de alteridad. Sabemos por propia experiencia que la imagen que tenemos de nosotros mismos es o demasiado complaciente o demasiado desagradable y que una cierta objetividad pasa por el conocimiento que los demás tienen de nosotros mismos. Reencontrar al otro es una experiencia constitutiva del yo y es el diálogo el que nos la hace vivir y revivir.

---

<sup>578</sup> Citado en *Bones practiques en Entorns pedagògics*. Ceip Es Pont/Universitat Illes Balears, 2018, p. 16

El pensamiento reflexivo como la argumentación posee una estructura dialógica. Sólo así se entiende el Cogito de Descartes. Reflexionar es en cierto sentido desdoblar el yo como un espejo que refleja nuestra propia imagen. Pensar es una operación mediata, una comunicación consigo mismo, no tiene el carácter inmediato de las impresiones. A diferencia de los clásicos debates, el diálogo filosófico no implica la adhesión de los otros, ni es competitivo, se parte de posiciones marcadamente diferentes y a diferencia de las asambleas aquí no hay que tomar decisiones; las votaciones o los acuerdos sobre opiniones y actitudes no se cuantifican, simplemente se explicitan y se reafirman o se matizan, pero no hay móviles de acción inmediata como en algunas experiencias escolares, -muy interesantes por otra parte-, de carácter asambleario.

Profundamente socrático, el método debe desarrollarse como un descubrimiento de la propia ignorancia, como un despertar oscuridades, y como un mostrar problemas y repliegues donde las cosas se presentan de manera simple y diáfana. Esta práctica docente, tan vieja en filosofía, está en la línea de las últimas investigaciones pedagógicas, que muestran con pruebas suficientes que la enseñanza cooperativa, que se basa en el protagonismo de la interacción entre los alumnos, juega un papel decisivo en el aprendizaje. Las relaciones entre los alumnos inciden positivamente en el procesos de socialización así como en adquisición de competencias y destrezas, en el ejercicio de una convivencia no agresiva ya que los conflictos pueden resolverse dialécticamente. Todo ello favorece un clima de comprensión y comodidad física e intelectual que estimula el rendimiento escolar.

### *La importancia de las habilidades de pensamiento*

Más allá de conversar, dialogar pone en juego el pensar razonablemente, con rigor y claridad, hacer uso de la propia capacidad de juicio, fundamentar las opiniones y los actos en criterios racionales y pertinentes, todo ello es una de las características definitorias de un pensamiento crítico y reflexivo. No se trata sólo de saber, sino de comprender el sentido de los saberes, teniendo criterio propio y alejándose de las visiones doctrinarias. Y este es un objetivo que perseguimos en las sesiones de filosofía: aprender

a inferir, a descubrir, a buscar alternativas, a idear nuevas posibilidades, a abrir la mente al mundo y procurar que la experiencia concreta se abra a nuevas investigaciones.

- El trabajo sobre las habilidades de pensamiento en filosofía, proyectos de trabajo y otros ámbitos escolares.
- La conciencia de la habilidad trabajada o las habilidades trabajadas.
- Hacer del método objeto de conocimiento en una práctica auténtica.

Así, el aula se llena de preguntas que nos ayudan a pensar más bien y expresar con más rigor nuestras ideas: ¿Cómo has llegado a esta conclusión? ¿Hay alguna otra manera de plantear este problema? ¿Qué camino has seguido para llegar a pensar...? Cuando dices ..., ¿qué quieres decir? ¿Qué podemos deducir de...? ¿Qué relación tiene con lo que ya sabemos?

La filosofía también me ha servido. Aprendíamos a dialogar, a hacer debates, a respetar a las personas, a escuchar, a argumentar lo que decíamos. Ahora me sirve para escuchar, respetar a los compañeros cuando nos juntamos para compartir ideas, para valorar lo que los demás aportan. También proyectos porque cuando proponíamos temas para estudiar teníamos que intentar convencer a los demás con argumentos. Ahora también tengo que argumentar mis propuestas".  
Rafael, ex alumno, 24 años.<sup>579</sup>

### *Nuevos docentes y nuevos métodos*

Defender la filosofía hoy es inseparable de repensar cómo enseñarla y hacerla llegar desde los inicios de la escolaridad de una forma viva y arriesgada.<sup>580</sup>

Si el elemento fundamental es la calidad del pensamiento que se construye en el seno del grupo, el núcleo de la intervención docente radica en alentar a los alumnos a

---

<sup>579</sup> *Ibid.*, p. 14.

<sup>580</sup> Marina Garcés. *Entrevista en Diario de educación*, 14/02/2016.

pensar mejor, para ello debemos tener en cuenta:

- Preguntar más que dar respuestas.
- Comunicación en estrella (no seguir la estructura docente-alumno-docente) para favorecer la constitución de la comunidad de investigación.
- Escucha y confianza en las posibilidades de aprendizaje del alumnado.
- El intercambio libre de ideas y experiencias entre los alumnos.
- El tratamiento de problemas significativos para el grupo.
- La invitación, al tiempo que el requerimiento, a utilizar un pensamiento reflexivo, riguroso y cuidadoso, a partir del trabajo de mejora de las habilidades de pensamiento.
- La búsqueda de un equilibrio entre dirigir el diálogo y estimular la participación creativa de los alumnos (la tendencia a ser curioso y cuestionador, la tendencia a pensar ampliamente y arriesgadamente).

El profesor en estas clases debe asumir el papel de comadrona, en el más estricto sentido socrático, de conductor del diálogo; debe dotarse de los recursos recopilados a lo largo de la historia de la filosofía para reconocer y discernir el alcance de los temas que se proponen para poder garantizar la mejora de las capacidades de razonamiento y de crítica.

La no intervención directa del profesor es, como dice Lipman, garantía de proceso anti dogmático. Las indicaciones sobre el papel del maestro como elemento antiautoritario son frecuentes y en las páginas de los manuales se destila la tradición antidirigista y se motiva al maestro a adoptar el papel de asesor y de orientador. El objetivo del profesor no consiste en proporcionar información, sino en conseguir que los estudiantes piensen mejor.

Y necesitamos también el silencio del docente. Quedarse callado, dar tiempo a los

alumnos para participar en el diálogo, no intervenir de forma inmediata, puede ser una forma de ayudar a los alumnos a elaborar más lo que dicen y, al mismo tiempo, animarles a participar en función de lo que manifiestan los compañeros. Todos somos conscientes de las consecuencias negativas de un ritmo acelerado en las interacciones del docente con los alumnos, y sabemos también que este ritmo mantiene una importante relación con concepciones implícitas sobre el conocimiento.

Será tarea del profesorado:

- Mostrarse como contrapunto y agujón socrático para hacer avanzar la discusión, poner obstáculos para salir adelante.
- Mantener una actitud inquisitiva y respetuosa debe ser modelo para la formación ética de los estudiantes. Es el responsable directo de crear la atmósfera que anotábamos antes y que es indispensable.
- Promover la corriente afectiva por las ideas y el respeto a las personas.
- Ayudar a los chicos a darse cuenta del propio crecimiento. A menudo los chicos ofuscados en la conversación o inmersos en la pasión del diálogo no se dan cuenta de los avances, el maestro debe ser el termómetro particular y colectivo del grupo.

Por decirlo de otra forma preferimos el profesor de inteligencia al profesor de filosofía. Es decir elegimos al profesor que me ayuda a explorar las diversas doctrinas en lugar del profesor que me las expone magistralmente.

En definitiva, la filosofía nos ayuda a conseguir que los niños se den cuenta de lo que aprenden sobre ellos mismos, sobre los demás y sobre el mundo que les rodea, y enfatizar la conciencia sobre los procesos de aprendizaje (como aprendemos y quien nos acompaña)...

La tesis que sostengamos es que la filosofía no debe ser patrimonio exclusivo de los últimos cursos de la educación secundaria o de la universidad y que en su versión de formar actitudes llegue a todos los niveles escolares.

Pero no como forma de disciplina tradicional, sino como reflexión, como pensamiento vivo de las cuestiones y problemas que aquejan a los niños y adolescentes que no están al margen del quehacer del mundo. Al revés, a menudo tienen unas buenas antenas para captar aquello que los adultos quizás en nuestra ofuscación no percibimos.

Para ello es necesario establecer puentes entre la filosofía en mayúsculas, los pensadores y la historia del pensamiento y la actualidad, un enlace fluido entre la academia y los expertos y la escuela. La filosofía en su dimensión crítica puede ayudar a generar ideas creativas desde una perspectiva cuidadosa para distanciarse de la irracionalidad, para construir un mundo más justo y más digno.

Martha C. Nussbaum lo expresa del siguiente modo en *Sin fines de lucro*:

Si no insistimos en la importancia fundamental de las artes y las humanidades, éstas desaparecerán, porque no sirven para ganar dinero. Sólo sirven para algo mucho más valioso: para formar un mundo en el que valga la pena vivir, con personas capaces de ver a los otros seres humanos como entidades en sí mismas, merecedoras de respeto y empatía, que tienen sus propios pensamientos y sentimientos, y también con naciones capaces de superar el miedo y la desconfianza en pro de un debate signado por la razón y la compasión.<sup>581</sup>

---

<sup>581</sup> Nussbaum, Martha C. *Sin fines de lucro*, Editorial Kats, Madrid, 2010, p. 189.

# Olimpiadas de Filosofía: el espíritu deportivo y la actividad del filosofar

Diego Antonio Pineda R.<sup>582</sup>

## ***Resumen***

A propósito de la realización de las Olimpiadas de Filosofía, un torneo filosófico que se realiza hoy en diversas partes del mundo, el autor invita a reflexionar sobre la relación existente entre el espíritu deportivo y la actividad del filosofar. Para ello, se remite al significado cultural y político de los Juegos Olímpicos de la antigüedad, de donde rescata el sentido de la sana competencia, esencial para la vida democrática y guiada por tres principios básicos: las reglas del juego limpio, la primacía de la participación sobre el triunfo y la superación de sí. La reflexión concluye con una invitación a impregnar la filosofía del espíritu de competencia propio de los jóvenes, y con una invitación a estos para practicar la filosofía con un auténtico espíritu olímpico.

## ***Palabras clave***

Olimpiadas; Filosofía; Espíritu Olímpico; Jenófanes; Competencia.

## ***Abstract***

With regard to the completion of the Olympics of Philosophy, a philosophical tournament that takes place today in various parts of the world, the author invites us to reflect on the relationship between sportsmanship and the activity of philosophizing. To do this, it refers to the cultural and political significance of the Olympic Games of

---

<sup>582</sup> Profesor Titular Facultad de Filosofía, Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, Colombia). Correos electrónicos: [diegopi@javeriana.edu.co](mailto:diegopi@javeriana.edu.co) y [diegoantpineda@yahoo.com](mailto:diegoantpineda@yahoo.com).

antiquity, from which rescues the sense of healthy competition, essential for democratic life and guided by three basic principles: the rules of fair play, the primacy of the participation on the triumph and the self-improvement. The reflection concludes with an invitation to impregnate the philosophy of the spirit of competence proper to young people, and with an invitation to them to practice philosophy with an authentic Olympic spirit.

**Keywords**

Olympics; Philosophy; Olympic Spirit; Xenophanes; Competition.

*Puede acontecer, en efecto, que de la simple disposición habitual no resulte ningún bien, como le pasa al dormido o de algún modo ocioso; mas con la actividad no es posible que así sea, pues quien la tenga de necesidad obrará, y obrará bien. Y, así como en los Juegos Olímpicos no son los más bellos ni los más fuertes los que son coronados, sino los que luchan —pues entre éstos están los vencedores-, de la propia suerte los que obran son los que conquistan con derecho las cosas bellas y buenas de la vida.*  
(Aristóteles, *Ética nicomaquea*, 1099 a 1-5).

Las “Olimpiadas de Filosofía” son un torneo que busca promover la reflexión y discusión filosóficas entre los jóvenes de los últimos años de la educación secundaria. Se suelen convocar anualmente, al menos en mi país, Colombia<sup>583</sup>, mediante una pregunta

<sup>583</sup> Hay formas muy distintas de llevar a cabo las Olimpiadas de Filosofía en diversos países latinoamericanos, y a nivel mundial. Quien quiera profundizar en el punto encontrará múltiples referencias en internet. Pueden, además, consultar el libro de Bernales y Lobosco reseñado en la bibliografía al final del presente artículo. Sin embargo, mi punto de referencia será siempre la forma como las hemos realizado en Colombia, dado que yo mismo fui quien las organizó por primera vez allí, quien redacté su reglamento y he participado de forma muy directa en su promoción y realización de forma ininterrumpida desde el año 2002 por parte de la Facultad de Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana. Puesto que el presente trabajo es más una reflexión sobre el sentido de las Olimpiadas que una descripción de la forma específica como se llevan a cabo, no ahondaré aquí en las cuestiones formales o de logística que implica su organización. Ubico esta reflexión dentro de mi interés por pensar una educación filosófica que trascienda la simple enseñanza de la filosofía a nivel escolar y que busque espacios para el desarrollo de una cultura filosófica más allá de las aulas, tal como lo desarrollo en algunos de los escritos que incluyo en la bibliografía: Diego Pineda: “Sobre enseñar y aprender en filosofía”, en *Universitas Philosophica* N° 37, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, 2001; Diego Pineda: “¿En qué consiste

abierta que luego se va precisando y haciendo más rigurosa a medida que se avanza en las diversas fases de la competencia (eliminatorias, cuartos de final, semifinal y gran final). Puesto que se trata de una competencia, hay un reglamento muy preciso que rige cada uno de sus aspectos y la escogencia de los ganadores se basa en un sistema de puntaje que deben seguir los jueces de cada uno de los encuentros y en donde están representados las tres instancias básicas que se comprometen en su realización: los profesores de los colegios de secundaria participantes, los alumnos universitarios de filosofía y los profesores de filosofía de la universidad convocante.

En el presente artículo, más que elaborar que una justificación o defensa de esta actividad filosófica, quiero ahondar en el significado que, para el desarrollo de una cultura filosófica –y para el mejoramiento de nuestra educación y democracia-, puede tener lo que más adelante llamaré “el espíritu olímpico”, que, en la terminología de nuestros días, podríamos llamar también el espíritu de la sana competencia.<sup>584</sup>

Para cumplir mi propósito, tendré que mirar, en primer lugar, aunque de forma general, las posibles relaciones que, en el mundo actual, existen entre la filosofía y el deporte, para, a partir de ello, explorar el sentido general que puede y debe tener una “Olimpiada de Filosofía”. La idea de “Olimpiada” y la existencia del llamado “espíritu olímpico” me obligarán a volver los ojos a la antigüedad griega para intentar comprender el origen, significado y valor cultural de los Juegos Olímpicos de la antigüedad y el sentido en que ese espíritu general del “olimpismo”, todavía hoy, puede y debe permear las prácticas deportivas. A partir de ello, podré aclarar en qué consiste, desde mi punto de vista, la idea de la sana competencia y en qué sentido el origen de la filosofía puede ser entendido en clara conexión con el desarrollo del espíritu olímpico y el surgimiento de la democracia en las antiguas ciudades griegas. Culminaré mi reflexión con una invitación a la juventud, que retomo de un discurso de Hegel, para que, impregnada del espíritu

---

una educación filosófica?”, en G. Vargas y Luz G. Cárdenas (Comps.): *Filosofía, pedagogía y enseñanza de la filosofía*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2004, pp. 125-161; Diego Pineda: “Contenido filosófico y forma literaria”, en *Revista Novedades Educativas* N° 169 (La enseñanza de la filosofía), Bs. Aires, 2005, pp. 21-29; Diego Pineda: “La enseñabilidad de la filosofía: la perspectiva de la ‘traducción’”, en Gregorio Valera-Villegas, Gladys Madriz y Arleny Carpio (comps.): *La filosofía como experiencia del pensar. Enseñanza de la filosofía y filosofía para/entre niños*, Caracas, Coedición del Centro de Investigaciones Posdoctorales de la Universidad Central de Venezuela y del Consejo de Desarrollo Científico Humanístico y Tecnológico de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, 2008; Diego Pineda: “Desplazamientos, transformaciones y retos de una educación filosófica en una sociedad democrática: reflexiones en torno a un viejo cuaderno de filosofía”, en *Universitas Philosophica*, N° 69, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, 2017, pp. 13-51;

olímpico, no deje nunca de entregarse a la reflexión y de buscar la verdad con esa peculiar pasión que es capaz de poner en todas las cosas.

El epígrafe de Aristóteles que he tomado como punto de partida de mi escrito quiere subrayar el valor que tiene la vida de aquellos hombres que están permanentemente activos porque hacen de la vida una perpetua lucha en la medida en que “se la juegan” a diario por conquistar aquellas cosas que hacen una vida más bella y más valiosa. Los antiguos expresaron a través de un único término, *agón*, la unidad de estas dos ideas: juego y lucha. Quien comprenda que todo juego es una lucha y que toda lucha es un juego habrá dado un paso fundamental en esa búsqueda incesante de la sabiduría en que consiste el auténtico filosofar.

### 1. ¿Deporte y/o filosofía?

Pocas cosas son tan características de estos siglos XX y XXI en que nos ha correspondido vivir como los deportes. Fútbol (sin duda, el primero de todos), ciclismo, boxeo, tenis, golf, automovilismo, beisbol, equitación, baloncesto, voleibol, atletismo y cuantas cosas más, cada uno con distintas modalidades, con diversas formas de competencia, con campeones y figuras legendarias. El deporte es, en el mundo actual, el espectáculo que convoca a las mayores multitudes. Los medios de comunicación de masas (radio, prensa, televisión, Internet) le conceden amplios espacios y tienen miles y miles de periodistas desperdigados por los más diversos escenarios deportivos de cada país y del mundo entero. Los hombres del común seguramente dedicamos una buena parte de nuestro tiempo a practicar algún deporte y a ver justas deportivas de todo tipo; y hasta nos hacemos matar a causa de un triunfo o una derrota de nuestro equipo preferido.

¿De dónde surge tal fascinación? Sin duda, en primer lugar, de esa tendencia, tan natural al ser humano, a jugar, a divertirse y a competir. “El hombre –decía un poeta del romanticismo alemán– solo es un hombre completo cuando juega”<sup>585</sup>. Y hay algo de cierto en ello. ¿O acaso recordamos momentos en que nuestro propio ser se encuentre

---

<sup>585</sup> La frase se le atribuye al poeta alemán Johann Paul Friedrich Richter (1763-1825). La reflexión más valiosa sobre el juego y su lugar en la cultura es la del texto, ya clásico de Johan Huizinga: *Homo Ludens. El juego y la cultura*, México, F. C. E., 1943.

más profundamente integrado que en esos momentos sublimes en que, a punta de esfuerzo, alcanzamos una meta venciendo para ello todos los obstáculos? ¿Qué produce mayor alegría que un gol, que se canta a todo pulmón, o qué produce más tristeza que caer derrotados ante nuestros rivales deportivos?

En el juego y el deporte se dan cita muchas de las tendencias contradictorias del ser humano, pues ellos son a la vez una manifestación de nuestras rivalidades más enconadas y de nuestras solidaridades más profundas; en ellos el placer y el esfuerzo alcanzan su más profunda unidad, pues ¿qué mayor placer hay que aquel de alcanzar la meta deseada después de un esfuerzo en que nos hemos superado a nosotros mismos? A través del deporte, los pueblos se hermanan y resuelven sus rivalidades, e incluso un débil país terceromundista se cura, por medio de un partido de fútbol, de su propia rabia después de una derrota infligida por un gran imperio naval unos años antes en las Islas Malvinas. En el deporte hay de todo: utopía y tragedia, rabia y esperanza, dolor y placer, tristeza y alegría, identificación con una causa y hasta pérdida de la razón en nombre de pasiones desbordadas.

¿Qué tiene que decir la filosofía a todo esto? Aparentemente nada. Ella se presenta ante el hombre común precisamente como lo más ajeno al espíritu deportivo. ¿Dónde hay acaso un atleta-filósofo o un filósofo-atleta? ¿No es acaso lo propio de la filosofía esa racionalidad pura que no sabe de fracasos ni de hazañas, que no se commueve ante la derrota ni se satisface con el triunfo? ¿Qué puede haber, acaso, de juego y de competencia en el sereno y metódico ejercicio del filósofo o de reflexivo en el vértigo que se vive en una competencia de la Fórmula 1, en la final de la Champions League o en las pasiones desbordadas de un clásico deportivo regional?

Sorprende, sin embargo, que también los filósofos, esos seres aparentemente incontaminados de mundo decididos a no conceder nada a las “pasiones irracionales”, puedan también emocionarse ante un gol de Messi, el triunfo de uno de sus coterráneos en una etapa del Tour de Francia o un triple play de las Grandes Ligas. También ellos, sin duda, son profundamente sensibles al espíritu del juego, al igual que lo fueron los grandes pensadores de la antigüedad, quienes no dejaron de ver, como muchos de sus contemporáneos, en los triunfadores de los Juegos Olímpicos a hombres particularmente

bienaventurados<sup>586</sup>. Aristóteles, por ejemplo, cuando quiere dar un ejemplo de lo que es un hombre que logra vencer en la vida nos habla de los triunfadores en los Juegos Olímpicos, para decírnos que lo esencial de estos, y la razón por la cual merecen la corona de olivo, no es ni su fuerza ni su belleza, sino el hecho de que es entre los que luchan que están los vencedores; y estos son también “los que conquistan con derecho las cosas bellas y buenas de la vida”.

No debería sorprendernos tampoco lo mucho de filosófico que puede haber en el juego y el deporte. Aquel que planea una estrategia para una jugada en el fútbol o en el béisbol, o para una carrera de ciclismo o atletismo, tiene que hacer como los filósofos: reflexionar sobre las reglas y su significado, intentar percibir el juego como una totalidad donde cada una de las partes está en perfecta interrelación con los demás. El amante de los deportes no tendrá problema en discutir sobre estrategias y conceptos deportivos con la misma pasión, y con el mismo rigor, que los filósofos discuten acerca de la verdad, del bien o de la belleza.

Entre el deporte y la filosofía existen vínculos más estrechos que los que siempre hemos supuesto. Y no por mero accidente, pues los inventores del deporte fueron también los inventores del filosofar. Fue en la antigua Grecia, en esa época de peculiar esplendor de las diversas manifestaciones humanas, que tuvieron su nacimiento tanto los Juegos Olímpicos como la filosofía. Se trataba, sin duda, de dos manifestaciones bastante diferentes y cuyos orígenes son muy disímiles, pero, como entre todas las cosas que ocurren en una misma cultura, a pesar de la distancia y la diferencia, hay entre ellos un vínculo común, pues aun las cosas más disímiles son manifestaciones de un mismo espíritu. La competencia filosófica y la competencia deportiva responden a impulsos muy fuertes que tienen su fuente en nuestra común naturaleza humana y en una historia compartida.

---

<sup>586</sup> Son múltiples las referencias que -por ejemplo, en los textos de Platón y Aristóteles, aunque también en muchos otros grandes pensadores de la antigüedad- encontramos a quienes participaban, y obtenían el triunfo, en los Juegos Olímpicos. En casi todos los casos tales referencias se hacen para indicar el honor y la bienaventuranza que acompañan a estos campeones olímpicos.

## 2. ¿Olimpiadas de Filosofía?

Puesto que las “Olimpiadas de Filosofía” constituyen un intento por impregnar la filosofía de un espíritu deportivo, y la competencia deportiva de un espíritu filosófico, bien vale la pena que nos detengamos por un momento a pensar de dónde viene y qué significa este vínculo. Como ya lo habremos venido presintiendo, ello nos habrá de llevar a muchos siglos antes de Cristo, cuando en la antigua Grecia naciera el espíritu olímpico, del que también fue partícipe el origen del filosofar.

De lo que se trata ahora, entonces, es de que nos demos un breve espacio de tiempo para reflexionar en torno al sentido que tiene un evento como este que, pretendiendo ser un encuentro en que se promueve la reflexión filosófica, tiene también el carácter de una competencia al estilo de las competencias deportivas. La primera pregunta que surge, para cualquiera que escucha por primera vez hablar de una “Olimpiada de Filosofía” es, sin duda, la del sentido que pueda tener la idea misma de una competencia de carácter filosófico.

El término “Olimpiadas”, como todos lo sabemos, se refiere a un acontecimiento que convoca cada cuatro años a la casi totalidad de las naciones del mundo para competir en un cierto número de justas deportivas, y que tuvo su origen en los juegos que, en honor de Zeus Olímpico, se celebraron por muchos siglos en la antigua Grecia. Este significado original del olimpismo, sin embargo, ha perdido parte de su importancia hasta llegar a degenerar en la idea de una competencia hecha de una manera cualquiera. Con el tiempo, incluso el término “olímpicamente” ha llegado a significar “lo que se hace de una forma descuidada o como un simple divertimento carente de significado”. ¿Cómo puede haber, entonces, una “Olimpiada de Filosofía” cuando la filosofía es precisamente un ejercicio riguroso que no se puede hacer de forma descuidada u “olímpica”?

Existen incluso quienes sostienen que la noción misma de “Olimpiadas de Filosofía” tiene un carácter autocontradicitorio, pues, por una parte, la idea de “Olimpiada” implica las de contienda, lucha o competencia, mientras que, por la otra, la idea que nos hacemos de la filosofía es la de un ejercicio riguroso en donde lo esencial es el juego libre del pensar que no puede ni debe ser sometido a las reglas de un torneo con

jueces y puntuaciones; y, sobre todo, que, en cualquier caso, el ejercicio filosófico es por completo ajeno al de una competencia deportiva con ganadores y perdedores.

¿Tiene sentido, pues, hablar de “Olimpiadas de Filosofía”? Las preguntas por el sentido son preguntas filosóficas que, como tales, no admiten una respuesta fácil. Intentaré, sin embargo, ofrecer a continuación algunas reflexiones sobre este asunto que, sin pretender ser definitivas, puedan servir de base para un debate más amplio. Para ello, habré de remitirme en primer lugar al origen del espíritu olímpico en la antigüedad griega, para, sobre la base de ello, clarificar el sentido general que en mi concepto tiene una actividad competitiva en general, así como una competencia en el ámbito de la reflexión filosófica.

### *3. Las Olimpiadas en la antigüedad griega*

Para quienes hemos dedicado la vida al ejercicio profesional de la filosofía la idea de “Olimpiadas” nos conduce de inmediato a ese fabuloso espectáculo que, por algo más de diez siglos, se realizó sin interrupciones en la antigua Grecia. Estas Olimpiadas eran mucho más que una serie de torneos deportivos dedicados a consagrar campeones. Eran un verdadero acontecimiento cultural, y uno de los más importantes y de los que más claramente determinaron la cultura griega, reconocida por todos como una de las épocas de la historia caracterizadas por el ideal de la sabiduría y como la indudable cuna del pensamiento filosófico.

Para entender mejor el sentido de las anteriores afirmaciones, tal vez valga recordar brevemente algunos lugares geográficos y algunos acontecimientos históricos.

*Olimpia* fue una ciudad de la antigua Grecia, situada en el noroeste del Peloponeso. Más que una ciudad, en el sentido que hoy le damos a esta palabra de “conglomerado urbano”, era una extensión de tierra de proporciones bastante reducidas (aproximadamente 200 m. de largo por 175 m. de ancho se calcula que debía tener el terreno en donde se encontraban los principales escenarios de la ciudad)<sup>587</sup>. Este pequeño enclave gozaba, sin embargo, de una gran reputación y celebridad a causa de dos

---

<sup>587</sup> Tomo este y otros datos sobre los Juegos Olímpicos del bello texto del P. Manuel Briceño Jáuregui, *Los Juegos Olímpicos en la antigüedad* (Bogotá, Publicaciones del Instituto Caro y Cuervo, 1990).

acontecimientos fundamentales: en primer lugar, ser la sede del santuario de Zeus Olímpico, lo que lo convertía en el centro religioso por excelencia de la región del Peloponeso; en segundo término, que allí se celebraron por muchos siglos los más famosos juegos de toda la antigüedad: los Juegos Olímpicos. Se trataba, pues, de una ciudad sagrada en donde existían diversos monumentos, altares y templos y que recibía visitas permanentes de muchos habitantes de la antigua Grecia que iban allí a rendir culto a sus héroes y dioses. En esa pequeña superficie, sin embargo, había lugar para todo lo fundamental: el estadio, el gimnasio, la palestra, el hipódromo y las diferentes edificaciones que se requerían para el servicio del santuario religioso y la administración de los Juegos.

*Los Juegos Olímpicos* eran algo así como los juegos nacionales de la antigua Grecia. Se celebraban allí en honor de Zeus cada cuatro años a partir del año 776 AJC y constaban, además de una serie de justas deportivas (las más conocidas de ellas las carreras atléticas, la lucha, el pentatlón, el boxeo o pugilato, el pancracio, las carreras de caballos y de carrozas y muchas variantes de cada una de estas cosas que fueron surgiendo con el tiempo), de concursos musicales y literarios. Tales juegos duraron más de mil años, pues solo se vinieron a suprimir, por parte de Teodosio, en el año 393 DJC. Se reiniciaron muchísimos siglos después, hace algo más de cien años (en 1894, aunque la Primera Olimpiada del mundo contemporáneo solo vino a realizarse en Atenas en 1896), por parte del educador y humanista francés Pierre de Coubertin. Desde entonces se han celebrado continuamente, excepto en 1940 y 1944 a causa de la Segunda Guerra Mundial.

Es difícil expresar en palabras propias lo que uno mismo no vio ni vivió, aunque la imaginación en esos casos acuda en nuestro auxilio. Cederé, sin embargo, en esta ocasión, el turno al historiador y periodista italiano Indro Montanelli, para que él, con su vocación de cronista, nos cuente en sus palabras cómo era el lugar y cómo en él se daban cita las más diversas personas de la antigua Grecia. Hablando de Olimpia y las Olimpiadas nos dice lo siguiente:

El lugar era adecuado para hacer de él la sede de esas grandes reuniones deportivas nacionales: las secas rocas de Acaya le resguardaban de los vientos del Norte y los peñascos del Sur del siroco. Solo la alcanza, tierna y sazonada de salobre, la brisa marina que otea suavemente el fondo de la llanura. La fecha de la fiesta era anunciada por mensajeros

sacros, que se desparramaban por toda Grecia sembrando en ella un alegre tumulto. Miles y miles de “hinchas” procedentes de todos los rincones se ponían en marcha a lo largo de las siete carreteras que conducían a Olimpia, la principal de las cuales era la Vía Olímpica, camino arbolado que desde Argos hasta el río Alfeo discurría entre templos, estatuas, tumbas y bancales de flores. Podían encontrarse en él, del brazo, a diputados de izquierda atenienses y generales espartanos, e incluso grupos de filósofos en paz entre ellos. Pues, además de las masas, allí se daba cita toda la alta sociedad helénica, olvidada por algunos días de sus diferencias y conflictos. Las ciudades mandaban pomposas embajadas de personalidades emperifolladas, que se dedicaban a observarse para ver quién llevaba el uniforme más hermoso, el cinto más fastuoso, los penachos más coloreados.<sup>588</sup>

A través de las Olimpiadas los antiguos griegos no solo se dedicaron al cultivo y el perfeccionamiento de sus cuerpos, sino que desarrollaron un espíritu propio, caracterizado por el sano ejercicio de la competencia, en donde la participación, más que el triunfo, eran sus motivaciones fundamentales. Pero no solo eso. Las Olimpiadas fueron durante muchos siglos una forma de fomentar la fraternidad entre los pueblos, prescindiendo de rivalidades nacionales y de exclusiones sociales, así como sirvieron para que se cimentara en Grecia la conciencia de pertenencia a una cultura común. No debemos olvidar, por ejemplo, que, mientras se celebraba este espectáculo supremo, se suspendían, por lo menos por un tiempo, las hostilidades y rivalidades existentes entre las diversas ciudades, se realizaban acuerdos de paz que nadie estaba dispuesto a quebrantar, y hasta los negocios públicos y las actividades judiciales se veían suspendidos.

Uno de los mejores testimonios que poseemos de lo que fueron aquellas Olimpiadas nos lo ofrece un escritor romano del siglo II después de Cristo: Luciano de Samósata. Dice así:

Si los Juegos Olímpicos fueran a celebrarse hoy, todos estarían en capacidad de apreciar por sí mismos por qué damos tanta importancia a los ejercicios atléticos. Nadie puede, con simples palabras, describir [...] el extraordinario placer que producen, del cual todo el mundo podría disfrutar si estuviera sentado en medio de los espectadores, dando un festín a los ojos con las proezas y el nervio de los atletas, con la belleza y el vigor de sus cuerpos, con su increíble destreza y habilidad, su fuerza indomable, su corazón, su ambición, su resistencia y tenacidad. Nadie [...] cesaría de aplaudirlos con entusiasmo.<sup>589</sup>

<sup>588</sup> Indro Montanelli: *Historia de los griegos*, Barcelona, Plaza & Janés, 1963, p. 149.

<sup>589</sup> Luciano de Samosata: *Anacarsis*, 12. Cito este texto del libro de Manuel Briceño ya indicado, p. 9.

Lo que nos dice Luciano -uno de los más famosos escritores de los primeros siglos de la era cristiana- lo dice, sin duda, en su papel del espectador que contempla admirado un espectáculo, es decir, algo que sucede ante nuestros ojos y que no puede más que maravillarnos, atraer nuestra atención y, sobre todo, suscitar nuestra admiración. Y, si, como nos recuerda Aristóteles<sup>590</sup>, la filosofía ha nacido y seguirá naciendo siempre que estemos dispuestos a admirarnos de que las cosas sean como son, también el espíritu de la competencia que caracteriza a unas Olimpiadas es algo que puede despertar esa admiración que está en el origen de todo auténtico filosofar.

Hay aquí, sin embargo, un nuevo ingrediente que entra en juego. En torno a las Olimpiadas se congregan los más diversos pueblos, quienes, al menos por un tiempo, pueden deponer sus diferencias y someterse a un esfuerzo de participación en condiciones de igualdad. En las Olimpiadas no hay lugar para la exclusión, el racismo y la intolerancia. El espíritu de la competencia deportiva empieza a vencer una a una las barreras que establecen discriminaciones entre los seres humanos.

Así como en las antiguas Olimpiadas, una mujer, Ferénika de Rodas, hija de un campeón de lucha y madre de otro, logró colarse disfrazada en los torneos para ver la competencia de su hijo, así también uno de los más maravillosos espectáculos de la libertad humana fue el que el mundo presenció en la Olimpiada de Berlín, en 1936, cuando un atleta norteamericano, de raza negra, Jesse Owens, derrotó a los atletas alemanes (supuestos representantes de una “raza superior”) en presencia del mismísimo Führer, Adolfo Hitler, quien no tuvo otra opción que salir del Estadio Olímpico de Berlín francamente disgustado.

Cuando los hombres y los pueblos compiten se reconocen como iguales y se aceptan en sus diferencias; y, cuando alguno de ellos quiere proclamarse “superior” ante los que le son iguales, su soberbia a menudo se ve vencida por una competencia deportiva llevada a la vez con humildad y gallardía. No es extraño, entonces, que la época de los deportes sea también la época de la extensión del modo de vida democrático a lo largo del mundo. No pretendo decir, pues faltaría a la verdad, que la democracia es ya una realidad consolidada en el mundo contemporáneo, pero sí que los criterios democráticos operan hoy con mayor fuerza que nunca a lo largo del mundo (a pesar incluso de los

---

<sup>590</sup> Aristóteles: *Metafísica*, 983a 13.

muchos fanatismos e intolerancias que aún persisten) que en cualquier otra época de la historia.

Y en ello las prácticas y las justas deportivas juegan un papel preponderante, pues ellas son el espacio de encuentro de todas las culturas, el espacio del diálogo y del mutuo reconocimiento, el lugar donde se zanjan las diferencias a través de la aceptación de las reglas comunes. Si en el plano económico o político un ciudadano del Tercer Mundo se encuentra en franca desventaja con respecto a otro ciudadano, perteneciente a los países más industrializados, en el plano deportivo –más allá de las evidentes diferencias de recursos y preparación- se trata de dos competidores en igualdad de condiciones, pues se someten a un mismo reglamento y a unas mismas condiciones de competencia.

En tal sentido, vale la pena subrayar que el restablecimiento, hacia finales del siglo XIX, de los Juegos Olímpicos, ha contribuido de una forma muy evidente a la extensión del espíritu democrático entre los pueblos de Occidente. Pues el espíritu olímpico, el espíritu democrático y el espíritu de la filosofía son tres factores diferentes de una misma unidad. El espíritu olímpico, como espíritu de una sana competencia es un factor clave en la constitución y el desarrollo de la democracia como forma de vida.

#### *4. El “espíritu olímpico” o la idea de la sana competencia*

Aunque se critica con frecuencia el espíritu competitivo en nuestro mundo actual –y, en algunos casos, no sin una cierta dosis de razón, por el fomento irracional de rivalidades o la aparición de formas de deslealtad-, creo que es conveniente que no olvidemos que *el ejercicio de la auténtica democracia supone competencia*. Y por “competencia” no debemos entender aquí simple rivalidad, mera confrontación en donde no importan los medios que se empleen para alcanzar la victoria.

El término “competencia” tiene una doble acepción en nuestra lengua. Por una parte, se refiere a una cierta oposición y rivalidad entre personas que aspiran a la consecución de una misma cosa (por ejemplo, el triunfo en una justa deportiva). Por la otra, indica “pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un determinado asunto”. Creo que, para comprender de forma adecuada el espíritu olímpico y la idea de una sana competencia, no debemos descartar ninguna de estas dos acepciones. Tan

importante como “ser competentes” en lo que hacemos es “saber competir”. El buen ciudadano en una democracia, además de competente en lo que hace, es también alguien en capacidad de competir con otros y de forjarse un carácter propio en el marco de una sana competencia.

Ser competente es ser capaz, es estar habilitado suficientemente para la realización de una tarea y para asumir esta con responsabilidad y compromiso. Una auténtica competencia, y el verdadero espíritu competitivo que debe primar en el deporte, en la educación y, en general, en toda la vida del mundo actual, se caracteriza ante todo por tres cosas:

- (1) por la existencia de reglas que garanticen el “juego limpio”;
- (2) por el ánimo de participación, más que de triunfo, que anima a los competidores; y, especialmente,
- (3) porque quien es verdaderamente competente no lucha por derrotar a otros cuanto por superarse y perfeccionarse a sí mismo.

El “fair play” o “juego limpio” constituye la regla fundamental de cualquier competencia. Se discute mucho en los deportes si es justo, por ejemplo, que muchas veces no gane precisamente el equipo que ha jugado mejor o más bonito o el atleta que más esfuerzo ha hecho. La verdad es que criterios como los de “mejor”, “más bonito” o “mayor esfuerzo” resultan extraordinariamente subjetivos como para que puedan ayudar a determinar con claridad quién ha sido el legítimo ganador de una competencia. La justicia en la competencia no puede basarse, entonces, en asuntos tan subjetivos, sino en aquello respecto de lo cual todos los competidores son iguales: las reglas del propio juego. La justicia en el juego competitivo está precisamente en que todos nos atengamos a las reglas acordadas y establecidas. Quien logre llegar hasta el final de la competencia y obtener la victoria será un legítimo vencedor -aunque no sea el que haya jugado “mejor”, “más bonito” o “con mayor esfuerzo”- siempre y cuando no haya violado ninguna de las reglas establecidas. Por supuesto, si ha violado las reglas, si no ha jugado limpio, su victoria será espuria.

La regla fundamental del espíritu olímpico es la de la participación. “Lo importante no es ganar, sino participar”, recalcó muchas veces el barón Pierre de Coubertin, el fundador de los modernos Juegos Olímpicos, en sus escritos y discursos. Y

es cierto: todos los deportistas de alto rango sueñan sobre todo con participar en los Olímpicos. Ello constituye, para la gran mayoría, la gran meta de su vida. Si, además, tienen alguna opción de vencer en la competencia, ello será bienvenido. Pero lo importante es siempre poder participar, y le dedican años a entrenarse para ello. Lo importante no es vencer, sino estar allí, hacer parte de esa gran fiesta en que puede convertirse una competición.

El énfasis que los antiguos griegos pusieron en el desarrollo de una cultura del cuerpo, su inmensa pasión por la fuerza y la belleza, no debe entenderse, a la manera de hoy, como un “culto al cuerpo” (como el de muchos de los hombres de la farándula actual), sino como una forma de autoperfeccionamiento de sí mismos a través del perfeccionamiento del propio cuerpo. El fin de la gimnasia, y de todas aquellas actividades que están orientadas al mejoramiento corporal, no es el dinero o la fama, sino un ideal de perfección ética y estética. Porque el trabajo sobre su propio cuerpo los hacía hombres y mujeres mejores y más bellos es que los antiguos griegos pusieron tanto cuidado en su cultivo. El fin de la competencia no es, entonces, el de vencer a nadie, sino el de perfeccionarse a sí mismos. Es este principio el que perfecciona al competidor y el que ennoblecen la competencia.

También una competencia filosófica debe regirse por los tres principios previamente señalados. Ellos constituyen pilares fundamentales del espíritu olímpico y pueden constituir también bases fundamentales de un modo de vida democrático y de esa forma de vida sabia que persiguen quienes se dedican al cultivo de la filosofía.

Pero veamos ahora de qué manera, este espíritu olímpico, el espíritu del juego, del *agón* griego, también impregnó y puede seguir impregnando el ejercicio del filosofar en nuestros tiempos.

### *5. El origen de la filosofía y su espíritu agónico*

Nos atrevemos a pensar que entre el desarrollo de los Juegos Olímpicos y el surgimiento de la filosofía en la antigua Grecia existe un vínculo más estrecho que el que se suele reconocer. Y esto no solo porque seguramente los filósofos de la antigüedad participaron como espectadores de estos juegos, o porque tuvieron noticia de algunos de

los grandes triunfadores de estos torneos (y hasta citan con cierta frecuencia algunos de sus nombres), o porque, como todo griego, vieron en los triunfadores de los Olímpicos modelos de hombres bienaventurados, sino sobre todo porque entre la realización de los Olímpicos y el nacimiento del espíritu democrático hay también un vínculo histórico indisoluble.

Entre el año 776 -fecha probable de la Primera Olimpiada- y aproximadamente el año 500 antes de Cristo -en que se instauran las reformas de Clístenes que dieron lugar a la democracia ateniense- asistimos a un proceso progresivo de reglamentación de las diversas competencias en que los hombres griegos se enfrentaron unos a otros para medirse en fuerza e inteligencia. El desarrollo progresivo de este espíritu agonístico sirvió, además, para que, al tiempo que se reglamentaban los espacios de lucha física en donde se exaltaba la fuerza corporal del guerrero, fueran apareciendo nuevas formas de pugna verbal como las justas poéticas, los debates de los retóricos, o incluso el ejercicio de la conversación autorreflexiva propio de la filosofía<sup>591</sup>.

Se trataba, sin duda, de nuevas formas de lucha, en las cuales lo que debería primar no era la fuerza física del combatiente cuanto la fuerza del mejor argumento. Fueron precisamente aquellos hombres de la antigüedad, impregnados del espíritu olímpico, los que nos enseñaron que es posible encontrar un espacio en donde se pueden resolver razonablemente las diferencias; y los que, con ello, dieron lugar a muchos de los elementos más valiosos de nuestra cultura: la poesía, el derecho, la tragedia, la política, la filosofía. Aunque los Olímpicos constituyen en un cierto sentido una prolongación del ideal heroico de la época homérica, son también una invención mediante la cual los antiguos griegos sustituyeron las interminables guerras por una nueva actitud: la de la confrontación de sus diferencias dentro de un espacio reglamentado.

La competencia filosófica no es, desde luego, un asunto de fuerza, sino de razonabilidad. Por ello la única fuerza que allí resulta legítima es la fuerza de la razón, y el único combate legítimo es el de los buenos argumentos. Fueron también los antiguos griegos, por cierto, quienes nos enseñaron el valor de la razón como medida única de

---

<sup>591</sup> Sobre lo que expondré a continuación me ha resultado iluminador el artículo del profesor José Lorite Mena sobre el tránsito que se dio en la cultura griega “de los juegos olímpicos a los juegos verbales”: José Lorite M.: “De los juegos olímpicos a los juegos verbales”, en *Universitas Philosophica*, N° 3, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, 1984, pp. 33-44.

todos nuestros pensamientos, sentimientos y acciones; y fueron también ellos quienes nos mostraron, hace ya tantos siglos, que la sabiduría es algo por lo que vale la pena vivir y algo que debe ser valorado por encima de todo en la ciudad. Así lo indicaba un gran poeta y filósofo, Jenófanes de Colofón, cuando reclamaba a sus conciudadanos que debían valorar la sabiduría por encima de la fuerza:

Cierto es que, si, por la viveza de sus pies, uno consigue una victoria -bien al competir en el pentatlon, al lado del recinto de Zeus, junto al curso del Pisas, en Olimpia, o en la práctica de la lucha, bien incluso porque domina el doloroso pugilato, o una terrible prueba, a la que llaman el pancracio-, a la vista de sus ciudadanos sería más glorioso, se ganaría un asiento de primera fila en los juegos y dispondría de manutención, a expensas del erario público, gracias a la ciudad, y de un regalo que guardaría como un tesoro. Incluso con los caballos conseguiría todo eso, sin ser digno, como yo lo soy. Pues más valiosa que la fuerza de hombres y corceles es nuestra sabiduría.  
Y es que muy a la ligera se opina sobre eso, y no es justo que la fuerza se valore más que una buena sabiduría.  
Pues, si se contara entre los ciudadanos uno bueno como púgil, o bien para competir en el pentatlon, o para la lucha, o bien por la viveza de sus pies -que es la más honrada de cuantas acciones de fuerza hay en competición de hombres-, no por ello estaría la ciudad en mayor orden.  
Y pequeño sería para la ciudad el disfrute si un participante en los juegos venciera junto a las riberas del Pisas, pues no ceban tales cosas los graneros de la ciudad.<sup>592</sup>

Es claro el reclamo de Jenófanes de Colofón: aun con lo valioso que sea para la ciudad tener un campeón en los Olímpicos, por encima de su fuerza y de su valor, está la sabiduría. Esta le procurará mayores bienes a la ciudad que todos los triunfos deportivos. A pesar de lo grandes y loables que sean estos, lo que más requiere una ciudad bien gobernada es ciudadanos amantes de la sabiduría (esto es, filó-sofos); y habría, entonces, que poner tanto o más fuerza en la formación de los niños y jóvenes para la sabiduría que la que se pone para su formación en la industria, la administración del Estado y la guerra.

---

<sup>592</sup> Este texto es el fragmento 2 de Jenófanes de Colofón. Lo cito según la traducción de Alberto Bernabé Pajares, en *Filósofos presocráticos (de Tales a Demócrito)*, Colección “Grandes obras del pensamiento”, Barcelona, Altaya, 1996, pp. 106-107.

La sabiduría debe estar, en una ciudad bien gobernada, por encima de la fuerza. Y la filosofía es precisamente aquel ejercicio continuo de hacernos amantes de la sabiduría. Es este un bien preciado al que tenemos derecho todos: niños, jóvenes y personas maduras, pobres y ricos; todos, sin distinción de clase, de religión o de sexo. El ejercicio de la filosofía es algo necesario para la vida democrática, algo que la enriquece y la proyecta, y la filosofía misma debe estar permanentemente inspirada por este espíritu democrático. Y ese espíritu democrático es también un espíritu que se construye olímpicamente, en la seriedad del juego, en el fragor de la lucha (la unidad de estos dos conceptos, juego y lucha, es lo que recoge el término griego *agón*). También la actividad del filosofar puede y debe impregnarse del espíritu deportivo, del espíritu del juego, del espíritu olímpico, del espíritu agónico.

#### *6. Una invitación final*

Una Olimpiada de Filosofía debería regirse por las tres máximas fundamentales de la sana competencia a las que me he referido con anterioridad, pues todos los que participan de ella -bien sea en calidad de competidores, de jurados o de espectadores- deben dejarse guiar por el afán de competir dentro de las estrictas reglas del “juego limpio”, deben participar en ellas con la convicción de que lo esencial es más el ejercicio reflexivo a que se les convoca que el mero afán de la victoria; y, sobre todo, deben tomar este acontecimiento como un espacio que puede de algún modo enriquecerlos y colaborar en su propio perfeccionamiento. También la filosofía puede inflamarse del espíritu olímpico, es decir, también ella puede ser competitiva, siempre y cuando se haga dentro de estrictas reglas de “juego limpio”, los participantes hagan gala de un espíritu reflexivo y busquen perfeccionarse como personas razonables.

Las Olimpiadas de Filosofía, por otra parte, tienen algo muy importante que aportar al ejercicio de la democracia: el sano espíritu de la competencia. De una sana competencia pueden participar todos y enriquecerse todos: tanto los que, como competidores, se esfuerzan por hacer gala de su sabiduría dentro de las reglas del “juego limpio” como los que, como espectadores, pueden maravillarse ante el espectáculo de la fuerza de las buenas razones.

Quiero, finalmente, concluir la presente reflexión sobre la importancia del espíritu deportivo en el ejercicio filosófico invitando a todos aquellos que creemos en la fuerza de la razón y en la importancia que tiene la filosofía en una sociedad democrática a que promuevan e intenten organizar en sus ciudades, universidades y colegios esta peculiar experiencia de pedagogía filosófica y política, este experimento de hacer filosofía con los jóvenes recuperando el sentido de la sana competencia.

Es precisamente a la juventud a quienes han apelado siempre los filósofos como depositarios de la esperanza en un mundo más sensato y racional. Termino por ello con la apelación que hace a la juventud uno de los más grandes pensadores de todos los tiempos, el alemán G.W.F. Hegel, en su discurso del 22 de octubre de 1818 con el cual daba apertura a su curso académico en Berlín:

Apelo sobre todo al espíritu de la juventud, porque ella es la época feliz de la vida en que aún no se ha extraviado el hombre en los fines limitados de la necesidad exterior, en que puede ocuparse libremente en la ciencia, y amarla con un amor desinteresado, en que el espíritu, en fin, no ha tomado aún una actitud negativa y superficial frente a frente de la verdad, ni se ha perdido en indagaciones críticas, hueras y ociosas. Un alma aún sana y pura experimenta la necesidad de alcanzar la verdad en cuyo reino la filosofía habita, el cual funda y del cual participamos cultivándola. [...] Lo que hoy os pido es confianza en la ciencia y fe en la razón. El amor a la verdad y la fe en el poder de la inteligencia son la primera condición de la indagación filosófica. El hombre debe tener el sentimiento de su dignidad y estimarse capaz de alcanzar las más altas verdades. Nada se pensará demasiado grande ante la magnitud y el poder de la inteligencia. La esencia oculta del universo no tiene fuerza que pueda resistir al amor a la verdad. Ante este amor el universo debe revelarse, y desplegar todas las riquezas y profundos misterios de su naturaleza<sup>593</sup>.

---

<sup>593</sup> G. W. F. Hegel: *Lógica*, Madrid, Editorial Ricardo Aguilera, 1973, pp. 13-14.