UNIVERSITE PARIS 8 – VINCENNES-SAINT-DENIS

PONTIFICIA UNIVESIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO

École Doctorale
Pratiques et Théories du Sens

Facultad de Filosofía y Educación
Instituto de Filosofía

Doctorat en Philosophie
Co-tutelle

Carolina AVALOS VALDIVIA

L'enseignement philosophique comme (im)possibilité de la déconstruction

Thèse dirigée par

Patrice VERMEREN / Ricardo ESPINOZA

Soutenue le 4 novembre 2014

Jury :
M. Carlos CONTRERAS, professeur de philosophie (Universidad de Chile)
M. Stephane DOUAILLER, professeur de philosophie (Université Paris 8)
M. Ricardo ESPINOZA, professeur de philosophie (Pontificia Universidad Católica Valparaíso)
M. Denis KAMBOUCHNER, professeur de philosophie (Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne)
Mme. Pamela SOTO, professeur de philosophie (Pontificia Universidad Católica Valparaíso)
M. Patrice VERMEREN, professeur de philosophie, (Université Paris 8)

A Patrice Vermeren, por su herencia, por su enseñanza.

ÍNDICE

Página

Agradecimientos 6

Resumen Español 7

Résumé Francés 8

Abstract Inglés 9

Résumé substantiel 10

Introducción 40

CAPÍTULO PRIMERO. DERRIDA Y LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LOS INICIOS DE LA DECONSTRUCCIÓN……. 47

1. Derrida y la enseñanza de la filosofía 47

1.1. Antecedentes cronológicos y bibliográficos 47

1.2. Antecedentes críticos y conceptuales 59

1.2.1. La filosofía de la presencia: eidos platónico y conciencia de sí como centro del logocentrismo…….. 61

1.2.2. La deconstrucción como puesta en escena 65

1.2.3. El espacio para pensar lo otro: entre enseñanza de la filosofía y enseñanza filosófica……. 69

2. Institución de la lengua: la filosofía como lengua instituida 73

2.1. La crítica a Saussure y la enseñanza de la filosofía 78

2.2. La filosofía: discurso y lengua 83

2.3. La relación de la lingüística con la enseñanza de la filosofía 88

2.4. El lugar de la filosofía en la lengua: la exclusión de la fonología y el imperio de la fonética…… 92

3. Semiología-gramatología y el origen (im)posible 103

3.1. La semiología como acceso a la enseñanza de la filosofía 103

3.2. La semiología: entre la voz y la escritura, ¿un psicologismo? 107

3.2.1. La voz-filosofía y la materialidad de la escritura 109

3.3. Semiología y psicología: la filosofía como filosofía del lenguaje 117

3.4. La delimitación de la filosofía: el desplazamiento de la arbitrariedad y la exterioridad del significado trascendental…….. 123

3.4.1. La arbitrariedad 123

3.4.2. El origen paradojal de la lengua: entre el tiempo y la institución…… 124

3.5. La filosofía como otra institución 128

3.5.1. La etimología como patrón o ideal del significado trascendental…….. 130

CAPÍTULO SEGUNDO. LA APORÍA DE LA ENSEÑANZA FILOSÓFICA FRENTE A LAS CONDICIONES DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA……... 139

1. La enseñanza de la filosofía, lo antinómico y la apertura de lo filosófico…….... 139

1.1. El *entre* de la filosofía y la enseñanza. El riesgo de la institución 139

1.2. La repetición: desesperanza y afirmación de la filosofía 140

1.3. La repetición 146

1.3.1. El profesor repetidor: entre heteronomía y autonomía 150

1.3.1.1. El repetidor y la enseñanza heterónoma 153

1.3.1.2. El repetidor y la enseñanza autónoma 160

2. La antinomia de la enseñanza de la filosofía 168

2.1. Lo antinómico, herencia impensable 168

2.2. El contra-bando como causa de la estructura aporética de la institución filosófica…….. 171

2.3. La relación aporía-antinomia 174

2.4. Enseñar lo inenseñable 176

2.4.1. El programa y el *parergon* 184

2.5. La aporía y el doble deber: la antinomia 192

3. La antinomia: una forma de compromiso y de responsabilidad 195

3.1. La filosofía como formación: un mundo certero y el respeto a la diferencia……. 195

3.2. El poder del concepto en el pensamiento 198

3.3. La formación filosófica 200

4. La *différance* como exposición de la estructura interna de la matriz de la repetición 204

4.1. La *différance* en escena: Derrida y la brecha con la institución filosófica…….. 204

4.2. La différance en escena como posibilidad del acontecimiento 209

5. La institución como condición de la enseñanza filosófica 212

5.1. Filosofar, tiempo de lo imposible 219

CAPÍTULO TERCERO. CRISIS, NECESIDAD Y PORVENIR DE LA (UNA) ENSEÑANZA FILOSÓFICA…… 227

1. La pregunta por la crisis desde el problema de la enseñanza filosófica……... 227

1.1. El debate, momento de apertura (de la) crítica 227

1.2. *La crisis de la enseñanza filosófica*: una propuesta, ¿una fuerza crítica?..... 230

1.3. El coloquio de Cotonou, *un* momento crítico 233

1.4. Entre la generalidad y la singularidad de la crisis. Una crítica transformadora de contra-bando……. 236

1.5. El *topos* de la crisis: singularidad y generalidad 239

1.6. La urgencia: herencia y porvenir 242

1.7. Crisis de la crisis, enseñanza filosófica y época de la deconstrucción…….. 247

1.8. La enseñanza filosófica como posibilidad de descolonización general de la filosofía……... 252

2. Groupe de Recherches sur l'Enseignement Philosophique: GREPH……. 257

3. Statu quo: Logocentrismo en el liceo 265

3.1. C.A.P.E.S o el devenir profesor de filosofía francés 265

3.2. La reforma Haby 272

4. Defensa y transformación de la filosofía 276

5. La enseñanza de la filosofía en Chile: la filosofía de la globalización y las posibilidades de la *mondialisation*……... 282

5.1. La reforma del '98 282

5.2. El acuerdo: tono aporético de la filosofía 286

5.3. Filosofía en el currículum: entre globalización y hegemonía 291

5.4. Filosofía y mundialización 297

5.5. El *mundo* de la filosofía 298

5.6. La bisagra como posibilidad de resistencia 303

CONCLUSIÓN 306

ANEXO I. Las antinomias de la disciplina filosófica. Carta prefacio 315

ANEXO II. Toma de posición contra la Reforma Giscard-Haby 320

ANEXO III. Protesta contra el Informe del jurado de Capes (concurso de 1973)…….. 322

BIBLIOGRAFÍA 323

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a las instituciones que hicieron posible este trabajo de investigación. En primer lugar, a CONICYT por haberme concedido una beca de Apoyo a la Tesis Doctoral y por beneficiarme con una beca de Pasantía Doctoral en el Extranjero, lo que me permitió la realización del Doctorado en Filosofía en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y en la Universidad de París 8, Vincennes–Saint-Denis. Agradezco al Instituto de Filosofía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso por concederme la beca de Pasantía Doctoral que me permitió culminar el programa de cotutela con la Universidad de París 8. Agradezco a la Escuela Doctoral *Practiques et Théories du Sens* de la Universidad de París 8 por recibirme siempre con tanta generosidad y por haberme permitido presentar parte de mi investigación en el *Atelier Doctoral*. Debo agradecer también al Lycée Jean d'Alembert de Reñaca por el apoyo y la comprensión necesarios para la culminación de este proceso.

Agradezco infinitamente la generosidad, la confianza y el compromiso heredados en la enseñanza filosófica de Patrice Vermeren. Debo agradecer también el constante apoyo expresado en lecturas y escrituras de mi profesor Ricardo Espinoza. Agradezco profundamente a Carlos Contreras Guala por su trabajo, sus consejos y por su amistad.

Agradezco a mis padres por creer en mí y por el amor incondicional. Agradezco también a Constanza y Carolina por el cariño contenedor. Agradezco a mi compañero Pedro por su voz oyente, por su paciencia y su ayuda amorosa, vitales para la concretización de este trabajo.

Y por último, mi principio. Agradezco a mi hija Sofía por darle fuerza y sentido a esta tarea. Por la sabiduría y por la esperanza que ella puso en esta investigación. Por la paciencia y el amor.

RESUMEN

A pesar que la enseñanza secundaria, tanto la chilena como la francesa, no ha estado ajena al riesgo que ha corrido la filosofía con la intervención de políticas liberales y neoliberales en la educación, las múltiples aristas que constituyen su entramado institucional, han sabido defender y, por lo tanto, mantener la enseñanza de la filosofía para los jóvenes. Sin duda que esto ha sido un logro, pero ¿qué filosofía se ha defendido? ¿Para qué? Estas preguntas son también algunas de las cuales se planteó Jacques Derrida en los años setenta con la idea de poner en práctica y de sistematizar el trabajo teórico que venía haciendo desde la publicación de *De la gramatología* en 1967.

En esta investigación intentamos responder estas interrogantes a partir del trabajo realizado por Derrida entre los años 1967 y 1978. Consideramos que este período –que es instituyente– nos permite demostrar que la deconstrucción tendría como base estratégica la enseñanza filosófica. A partir de esta premisa pretendemos establecer ciertos lineamientos deconstructivos que justifiquen la presencia de la filosofía en secundaria, necesarios para generar un marco filosófico referencial y para crear futuras estrategias de enseñanza de la filosofía que sean propias a las condiciones históricas, geográficas y culturales de los jóvenes, base fundamental de la posibilidad de deconstrucción –resistencia y lucha– de la institución filosófica.

Palabras clave:
Enseñanza filosófica – Deconstrucción – Jacques Derrida – Reforma – Programas – Greph.

Résumé

L'enseignement de la Philosophie, dans les lycées chiliens et français a su défendre sa place au sein de l'enseignement secondaire malgré l'intervention des politiques libérales et néolibérales qui ont envahi l'éducation. Cela a été vraiment tout un succès mais on pourrait se demander : Quelle philosophie on a lutté pour défendre? Pourquoi faire? Ce sont aussi ces questions qui s'est posées Jacques Derrida dans les années soixante-dix car il voulait mettre en pratique et systématiser le travail théorique qu'il avait fait à partir de la publication de : De la Grammatologie en 1967.

Dans cette recherche nous allons essayer de répondre à ces questions à partir du travail réalisé par Derrida dans les années 1967 et 1978. Nous considérons que cette période – élémentaire – nous permet de démontrer que la déconstruction aurait comme base stratégique l'enseignement philosophique. C'est à partir de cette prémisse que nous espérons pouvoir établir quelques rayonnements déconstructives qui justifient la présence de la philosophie dans la secondaire, nécessaires pour générer un cadre théorique référentiel qui puisse servir à établir des stratégies d'enseignement de la philosophie, adaptées aux conditions historiques, géographiques et culturelles des jeunes, qui puissent servir comme base fondamentale de la possibilité de déconstruction – résistance et lutte – de l'institution philosophique.

Mots clés:
Enseignement philosophique – Déconstruction – Jacques Derrida – Réforme – Programmes – Greph.

ABSTRACT

Although secundary education, both Chilean and French education, has not been unaware to the risk that philosophy has run with the intervention of the liberal and neoliberal policies in education, the multiple edges that build its institutional framework have been able to defend and, therefore, maintain the teaching to adolescents. This has certainly been an achievement, but, what philosofy has defended itself? For what? These interrogatives are also some of which Jaques Derrida contemplated in the seventies, with the idea of putting into practice and systematize the theoretical work that he had been doing since the publication of *Of Grammatology* in 1967.

In this research, we attempt to answer these interrogatives from Derrida's work, done between 1967 and 1968. We consider that this period – which is institutive– allows us to demonstrate that deconstruction would have the philosophical basis as strategic teaching. From the deconstructive premise, we intend to establish certain guidelines to justify the presence of philosophy in high school, needed to generate a referential philosophical framework and create future strategies of teaching philosophy, distinctive of historical, geographical and cultural conditions of the adolescents and which are the fundamental basis of the possibility of deconstruction -resistance and struggle- of the philosophical institution.

Key words:
Philosophical teaching – Deconstruction – Jaques Derrida – Remodeling – Programs – Greph.

Résumé substantiel

L'une des dernières études de l'UNESCO montre que dans la plupart des pays l'enseignement de la philosophie en école secondaire n'est pas assuré. C'est en effet ce qu'affirme un rapport de l'organisation internationale de 2011 :

> « L'enseignement secondaire de la philosophie est dispensé en 73 des 126 pays qui ont participé à cette enquête. Ces pays se trouvent répartis en Europe, Afrique occidentale et l'Amérique Latine. Cet enseignement n'est pas dispensé ni en Afrique orientale ni en Asie, sauf dans quelques cas exceptionnels ».[1]

Toutefois, ce n'est pas le cas de l'enseignement universitaire, où la tradition académique confirme la nécessité de se munir de départements de philosophie.[2] L'institution philosophique se donne ainsi comme héritière des conditions qui ont garanti le lien entre son enseignement et l'université; aussi est-elle la preuve de leur effectivité. Toujours est-il qu'il est des institutions qui s'arrachent à la tendance de la tradition, et ouvrent en même temps qu'elles maintiennent un espace pour la philosophie au lycée. C'est le cas de l'école secondaire au Chili et en France, où, conscients du danger des interventions des politiques libérales et néolibérales dans l'enseignement de la philosophie, et des divers aspects de sa trame institutionnelle, ont su défendre et maintenir l'enseignement de la philosophie chez les jeunes.

C'est ainsi que la réforme du programme de l'éducation nationale, menée au Chili entre 1998 et 2002, a proposé l'entière suppression des cours de philosophie pour l'éducation technique et professionnelle ainsi que pour l'éducation des adultes, en même temps qu'elle a réduit la charge horaire de

[1] UNESCO, *La filosofía, una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro,* UNESCO, México DF, 2011, pp. 204 y 206.

[2] « L'enseignement universitaire de la philosophie concerne 106 des 126 pays enquêtés ». *Ibid.* p. 206.

cette discipline pour l'éducation humaniste et scientifique. Or, paradoxalement, les raisons données afin de justifier une telle mesure manifestent à la fois la nécessité de la philosophie dans l'éducation et la possibilité institutionnelle de s'en passer:

> « […] dans la mesure où la philosophie est un exercice permanent de réflexion critique, elle concerne les présupposés de toutes les disciplines, sans que pour autant on puisse la réduire à aucune d'entre elles ou l'ajouter de plain-pied. Par conséquent, la philosophie joue un rôle central dans l'enseignement ».[3]

Malgré ce qui vient d'être dit, et suite aux demandes faites par le Conseil National des Directeurs des Départements de Philosophie, le Réseau des Professeurs de Philosophie du Chili et le Centre de coordination des Etudiants de Philosophie, le gouvernement chilien a publié en 2004 un document intitulé *Philosophie pour l'enseignement scolaire chilien*[4] où les autorités justifient la décision de rectifier la légitimité de la philosophie dans l'enseignement secondaire, en rétablissant partiellement les anciens programmes de philosophie. Les raisons pour lesquelles on a tenté de déplacer la philosophie du programme scolaire sont les mêmes qui ont servi à la justification de la rectification de la décision:

> « […] la philosophie est l'une des instances de l'enseignement scolaire qui mieux répond aux exigences de la Réforme, tout particulièrement à celles qui ont rapport au développement d'une pensée critique, l'éveil de la créativité, la reconnaissance de l'autonomie et la valorisation de la participation démocratique ».[5]

---

[3] Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, "Filosofía para la educación escolar chilena", *La Cañada*, Nº 2, 2011, p. 3.
[4] *Cfr. Ibid.*
[5] *Ibid.* p. 276.

Par ailleurs, en 1975 est présenté en France un projet de réforme de l'éducation assignant à la philosophie une place réduite et instrumentale. On prétendait par-là, et pour la première fois, inclure l'enseignement de la philosophie parmi les différentes matières du programme commun de la Première comme une matière de plus, afin de faire de la philosophie en Terminale une discipline facultative. Une telle structure aurait eu pour but d'assurer chez l'étudiant la liberté de choisir parmi les diverses disciplines de son domaine d'intérêt, en fonction de ses projets professionnels. Ceci a pour corrélat que l'on considère la philosophie comme une option qui permet aux jeunes de se spécialiser afin de se préparer pour le monde du travail ou de l'enseignement universitaire. Ainsi, les deux premières années du lycée (Seconde et Première) seront consacrées « […] à l'acquisition d'un noyau de *culture générale*, constitué par l'ensemble culturel que tout élève doit posséder ».[6] Enfin, le rôle de la Terminale sera de donner un degré de spécialisation en fonction de la voie que l'étudiant aura choisie:

> « L'ensemble de ce schéma, en donnant à l'élève la possibilité d'user son autonomie, en l'associant à la construction de son avenir et en lui offrant un large éventail d'enseignements généraux et technologiques, devrait *améliorer sa motivation* et diminuer le nombre des échecs ».[7]

Ces réformes n'ont pas prospéré, du moins dans leur formulation initiale, en raison des résistances des mouvements de défense de l'institution philosophique, aussi bien dans le cas chilien que dans le cas français. Dans les deux pays, la philosophie a conservé son espace et sens traditionnel. Pour ce qui est du le cas français, on a maintenu son enseignement en Terminale; dans le cas chilien, la philosophie s'est maintenue en Première et Terminale, bien

[6] René Haby, *Pour une modernisation du système éducatif*. La documentation française, Paris, 1975, p. 26.
[7] *Ibid*. p. 27.

qu'elle fût complètement supprimée de l'éducation technique à caractère professionnel.

La recherche que nous présentons ici voudrait comprendre et problématiser deux choses: d'un côté, ce qui est enseigné lorsqu'on enseigne la philosophie; de l'autre, la nécessité de l'enseignement philosophique au niveau scolaire aujourd'hui. Qu'est-ce en fait ce qui a rendu possible la conservation et la protection de la place et du rôle de la philosophie dans les lycées ?

En même temps, nous avons tenté de montrer dans ce travail le lien qui existe entre ce qui rend possible l'espace de la philosophie dans l'enseignement secondaire et la nécessité de ce même enseignement. Pour quelle raison est-il important ou nécessaire de défendre l'enseignement de la philosophie dans le secondaire ? Quelles sont les motivations qui incitent à maintenir son enseignement chez les jeunes ? Et surtout, quelle est la philosophie que l'on défend ou que l'on doit défendre ?

La réponse à ces questions – questions, faut-il le dire, qui ne se réduisent nullement à une question de pure philosophie, mais qui rendent compte du croisement disciplinaire que ces mêmes questions requièrent – est menée dans le présent travail à partir de l'œuvre de Jacques Derrida. Il est en effet possible de trouver dans ses œuvres la pensée de la relation qui existe entre l'enseignement de la philosophie, la politique, la philosophie proprement dite et la pédagogie: ce sont toutes des dimensions nécessaires qui exigent aujourd'hui d'être pensées avec urgence. Ce rapport est peut-être ce qui donne à notre recherche toute son importance. Car, Derrida s'est efforcé de penser la rencontre entre la théorie et la pratique, entre la pensée et l'action, en visant tout particulièrement la défense, la critique et la transformation de l'enseignement philosophique; ces éléments nous ont servi de fondement et de moteur pour nos recherches.

Il faut toutefois mettre en garde ici le lecteur contre un malentendu: bien que nous aillons choisi la déconstruction comme méthode de recherche, il ne

faut pas la confondre avec la pensée de Jacques Derrida. C'est plutôt à partir de son œuvre et de son travail politique et pédagogique que nous nous efforçons de démontrer notre hypothèse, à savoir qu'il n'est possible de mener une déconstruction de la philosophie que dans la mesure où ce mouvement implique l'enseignement de la philosophie. Autrement dit, si nous voulons comprendre l'enseignement de la philosophie comme un enseignement philosophique, ou encore comme philosophie en déplacement permanent, il faudra jamais oublier le rapport entre la déconstruction et l'engagement politique et pédagogique de Derrida.

Pour répondre à nos questions, et afin de déterminer notre ligne de recherche, nous avons développé notre problématique autour des moments les plus significatifs des premiers travaux de Derrida (1967-1978). Nous croyons en effet que cette période – dont nous pouvons dire qu'elle est instituante – nous permet de démontrer que la déconstruction aurait pour base stratégique l'enseignement de la philosophie. A partir de cette prémisse, nous serions à même d'établir quelques linéaments (ou fondements) généraux de déconstruction capables de justifier la présence de la philosophie dans l'enseignement secondaire. Aussi seront-ils, d'une part, nécessaires dans la production d'un cadre philosophique général de référence et dans la création de nouvelles stratégies d'enseignement de la philosophie, capables de s'adapter aux conditions historiques, géographiques et culturelles des jeunes. D'autre part, ils constitueront la base fondamentale de la possibilité de déconstruction – résistance et lutte – de l'institution de la philosophie.

De ce point de vue, nous pouvons déterminer deux grandes motivations propres à la pensée de Derrida qui nous permettent de justifier le rapport entre notre problématique et la déconstruction.

Tout d'abord, la déconstruction, conçue comme stratégie philosophique et politique, établit ses bases de lutte et de résistance dans (mais aussi à) l'institution à partir de la critique du signe comme unité ultime de la langue et

comme construction culturelle. C'est aussi ce qui nous permettra d'établir le premier moment de notre recherche, lequel sera déterminé par la critique de la linguistique saussurienne menée par Derrida dans son rapport aux limites et possibilités de l'enseignement de la philosophie, à partir du croisement des trois domaines que sont la philosophie, le langage et l'institution.

Ensuite, la *grammatologie*, conçue comme *science* de l'écriture, nous a permis de poser les bases épistémologiques à partir desquelles il est possible de déterminer certaines conditions – à la fois pratiques et théoriques – de possibilité à l'intérieur desquelles la philosophie peut être conçue comme un moment nécessaire dans le mouvement qui la mène à sa propre limite, c'est-à-dire comme un moment auquel la déconstruction ne peut renoncer.

Par conséquent, nous croyons que ces motifs justifient de manière suffisante l'élaboration d'une recherche qui, bien que fondée sur la pensée d'un philosophe, ses propres caractéristiques montrent qu'il ne s'agit nullement d'une simple paraphrase, ni d'un travail de simple commentaire. Certes, il y aura des répétitions, mais nous espérons ne pas réduire notre travail à une pure répétition. Celui-ci naît, bien au contraire, de la nécessité de penser la réalité chilienne à partir de la pratique pédagogique de la philosophie. C'est pourquoi nous nous efforçons d'esquisser quelques lignes directrices pour une pensée qui aurait pour objet l'avenir de la philosophie dans l'enseignement scolaire.

La *première partie* de cette recherche inscrit le problème de l'enseignement de la philosophie, du double point de vue théorique et historique, comme un problème central dans l'œuvre de Derrida et pour la déconstruction en général. Nous soulignons surtout l'idée, exprimée par Derrida, selon laquelle:

> « [...] une déconstruction rigoureuse et efficiente devrait à la fois développer la critique (pratique) de l'institution philosophique actuelle et engager une transformation positive, affirmative plutôt, audacieuse, extensive et intensive, d'un enseignement dit 'philosophique' ».[8]

Nous développerons, ainsi, le lien qui existe entre la langue, la philosophie et l'institution, à partir des relations politiques et philosophiques que nous pouvons constater à l'intérieur même de l'enseignement de la philosophie et de l'œuvre derridienne. Aussi est-ce par l'intermédiaire de ce lien que l'enseignement philosophique s'installera comme possibilité de la pensée de l'écriture.

La deuxième partie développe une analyse directe de la scène – pédagogique – de l'enseignement de la philosophie à partir de la structure aporétique de la déconstruction. C'est ainsi qu'il s'agira avant tout d'une tentative pour penser la philosophie et son enseignement à partir des possibilités philosophiques qui entrent en jeu aux moments de crise institutionnelle. Autrement dit, nous nous concentrerons sur les figures de l'institution (par exemple le « professeur » et les « programmes »), à la lumière d'un certain nombre de concepts qui nous permettent de les comprendre comme autant de figures fissurées. Ces concepts sont ceux d'antinomie, de *parergon* et de répétition. Ce point de départ implique le risque de penser *l'en* mouvement, c'est-à-dire de faire retour sur la stèle de l'enseignement philosophique, sa trace, son héritage, le légat que cet enseignement laisse après lui et qui transcende les frontières de sa propre institutionnalisation. Nous nous efforcerons ainsi de concevoir le lien entre la philosophie et l'enseignement, non pas du point de vue de la pédagogie ni de la didactique, mais bien plutôt du point de vue du risque qu'implique la limite, c'est-à-dire de la

[8] Jacques Derrida, *Où commence et comment finit un corps enseignant*, dans *Du droit à la philosophie*, Galilée, Paris, 1990, p. 121.

condition de *limen* qu'acquiert cette discipline dans ce contexte précis : il s'agit de penser l'*entre-deux* du rapport entre philosophie et enseignement.

Enfin, la *troisième* partie de cette thèse sera consacrée à la crise. Nous nous appuierons sur l'idée de « crise de l'enseignement philosophique » afin de justifier son importance pour les processus de « décolonialisation » en tant que déconstruction générale de la philosophie. A partir de la coïncidence entre la « décolonialisation » et « l'époque de la déconstruction », nous mènerons une « topologisation » de la crise. Nous travaillerons dans un premier temps la crise française de l'enseignement de la philosophie comme une conséquence du projet de réforme mentionné plus haut, afin de montrer la nécessité et l'urgence actuelles de repenser, maintenir et étendre les espaces de la philosophie. Dans un deuxième temps, il s'agira de faire la topologie de la crise. À cette fin, nous devrons faire l'analyse de la situation actuelle des programmes de philosophie – ce qui correspond au fond à la situation critique – dans l'enseignement secondaire au Chili. Il s'agira de penser le lien entre la mondialisation, la crise et la philosophie en fonction d'un enseignement philosophique à venir.

Notre conclusion consistera en une approximation à l'idée d'enseignement philosophique comme (im)possibilité d'une philosophie à venir. C'est dire qu'il s'agira de penser la place de la philosophie dans la formation scolaire secondaire et son lien avec l'éducation.

Les premiers travaux où Derrida se confronte directement au problème du rapport entre l'institution et l'enseignement de la philosophie se situent autour des cours de l'année universitaire 1974-1975. Dans cette période, le philosophe a proposé un séminaire intitulé « Le concept d'idéologie chez les idéologues français »,[9] dont il publia l'année suivante la première section, intitulée « Où

[9] Ce séminaire fut prononcé d'abord à l'Ecole Normale Supérieure de Paris. Le même séminaire fut par la suite donné dans les Universités Johns Hopkins et, très probablement, de Yale. Voir les Archives de l'IMEC, Fonds Jacques Derrida, Dossier GREPH.

commence et comment finit un corps enseignant ? ».[10] Un certain nombre de circonstances politico-institutionnelles se sont imbriquées dans une même conjoncture qui a déterminé de manière directe la préoccupation derridienne portée à ce problème. Ce fut aussi l'occasion pour Derrida de publier un certain nombre de textes axés autour de ce qui a été appelé le « problème de l'institution ». Il y a eu deux facteurs qui, sous la forme d'exigences nécessaires et auxquelles Derrida ne pouvait plus renoncer, ont été à l'origine du travail politique et institutionnel que le philosophe commençait d'entreprendre avec d'autres collègues. Ces facteurs étaient, d'une part, la création, en 1972 du Centre de Recherche sur l'Enseignement Philosophique à l'Ecole Normale de Paris, institution dans laquelle il assurait des cours dès 1965 ; d'autre part, le projet de réforme à l'éducation nationale, appelée par les médias la « Réforme Haby »,[11] que le gouvernement français lança en 1975.

A partir d'un tel contexte, Derrida présente les premières publications où l'on décèle un ton contestataire et une intention éminemment politique. *La philosophie et ses classes* et *Le corps divisés*[12] rendent compte de l'absolu refus à la nouvelle réforme et, en même temps, présentent et disséminent le travail à la fois théorique et pratique du *Groupe de Recherche sur l'Enseignement Philosophique* (GREPH).[13]

C'est alors que Derrida se prononce sur le rôle que devrait avoir la philosophie dans l'enseignement secondaire. Derrida vise divers points: une critique de l'étendue des programmes qui les rend pratiquement irréalisables en une année scolaire; la proposition d'un nombre minimum d'heures pour

[10] Ce texte fut publié comme un chapitre d'un recueil de textes intitulé *Politique de la Philosophie*, compilation à charge de Dominique Grisoni. Ed. Grasset & Fasquelle, Paris, 1976. Ce recueil contient aussi des textes de François Châtelet, Dominique Grisoni, Jean-François Lyotard, Michel Serres, outre un entretien de Michel Foucault et Brochier.

[11] Nous nous arrêtons sur cette réforme plus en détail et avec plus de précisions au Chapitre 3.

[12] *Le Monde de l'Education*, Nº 4, mars 1975 ; *La Nouvelle Critique*, mai 1975, Nº 84 et juin de la même année, Nº 85. Voir aussi *Du droit à la philosophie*, pp. 239-251.

[13] Le *Groupe de Recherches sur l'Enseignement Philosophique* naît comme réponse critique du *Centre de recherches sur l'enseignement philosophique* de l'Ecole Normale Supérieure.

l'enseignement de la philosophie; enfin, il s'agira pour lui non seulement de défendre le droit à la philosophie dans le cursus scolaire, mais encore à son extension et par là de la place et du rôle de la philosophie elle-même.

C'est dans son bref article intitulé *La philosophie et ses classes* que Derrida fera pour la première fois une référence explicite à l'extension de la philosophie au niveau scolaire, par le croisement, dans son texte, entre philosophie et pédagogie:

> « Il ne s'agit pas de transporter en 'sixième' un enseignement déjà impraticable en 'terminale'. Mais d'abord d'accepter ici, comme on le fait dans toutes les autres disciplines, le principe d'une *progressivité* calculée dans l'initiation, l'apprentissage, l'acquisition des savoirs. On sait que dans certaines conditions, celles qu'il faut précisément libérer, 'la capacité philosophique' d'un 'enfant' peut être très puissante ».[14]

Cette preuve d'engagement politique et de critique des fondements pédagogiques et éducatifs de l'institution n'est pas quelque chose d'isolé dans l'œuvre du philosophe, et ne se réduit pas au problème posé à l'époque par les circonstances politiques, pas plus qu'à la seule création du Collège International de Philosophie en 1983. Cette préoccupation s'étend au-delà, puisque Derrida accepte, en 1989, de participer avec d'autres intellectuels dans un groupe de travail dont l'organisation était due au Ministère de l'Education Nationale. C'est ainsi que, conjointement à la Commission de Philosophie et d'Epistémologie,[15]

[14] Jacques Derrida, *Du droit à la Philosophie*, p. 235.

[15] Cette commission, présidée par Jacques Bouveresse et Jacques Derrida, fut commanditée par le Ministère de l'Education Nationale dans le cadre du travail d'une Commission de Réflexion sur les contenus d'enseignement. Le texte auquel nous faisons ici référence est le « Préambule aux Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement » appelé *Rapport de la Commission de Philosophie et d'Épistémologie*. Tout comme l'indique l'intitulé du rapport, celui-ci proposait une réflexion autour des contenus de la philosophie dans les lycées, à l'université et dans la formation des maîtres et professeurs de toutes les disciplines. Ce texte, à fort caractère technique, propose une transformation institutionnelle à partir du questionnement de la tradition philosophique dès l'école, comme réponse à la nécessité institutionnelle de

ce groupe « a la mission de procéder à une révision des savoirs enseignés en veillant à renforcer la cohérence et l'unité de ces savoirs ».[16]

Ce texte, bien que collectif, montre que l'intérêt de Derrida pour le problème de l'enseignement et de l'institution de la philosophie ne se cantonne pas aux limites circonstancielles d'une époque, mais traverse une grande partie de son œuvre. Dès 1974, le philosophe « veut promouvoir une idée qui lui est chère, celle de l'extension des cours de philosophie à d'autres classes du secondaire et donc à des élèves plus jeunes ».[17] Ce qui montre, encore une fois, la persistance de la problématique de l'enseignement chez Derrida. Ce texte rend compte en effet de la manière dont Derrida pensait l'enseignement de la déconstruction de la philosophie dans l'institution scolaire : un enseignement qui possède un cadre, c'est-à-dire un programme de référence, qui ouvre en même temps la possibilité pour la discipline de s'interroger en interrogeant le baccalauréat:

> « Il paraît indispensable de maintenir un programme général, défini nationalement de façon durable, qui puisse à la fois constituer le cadre de référence de l'enseignement de la philosophie en terminale et fournir la matière d'une interrogation au baccalauréat ».[18]

---

connaître une réflexion sur les contenus de l'enseignement. Le « Rapport » développe un projet visant un changement pédagogico-institutionnel, comme par exemple la création d'une initiation philosophique interdisciplinaire en Première, [ou] la modification des programmes en Secondaire à partir d'un cadre général de référence pour les lycées. Le projet articule par ailleurs une modification dans l'instrument d'évaluation, ainsi que des suggestions aux méthodes d'enseignements dans les lycées techniques, et prévoit en même temps une organisation des professeurs de philosophie qui permette de maintenir une réflexion permanente et [qui] soit en échange constant avec la didactique philosophique. Enfin, dernier point, on suggère l'inclusion de l'enseignement de la philosophie dans les institutions de formation des professeurs de toutes les disciplines. Voir *Du droit à la philosophie*, pp. 619-659.

[16] Ibid. p. 619.

[17] Benoît Peeters, *Derrida*, Flammarion, Paris, 2010, p. 341.

[18] Jacques Derrida, *Du droit à la philosophie*, p. 640.

Au mois d'avril 1974 est rédigé et approuvé l'avant-projet du GREPH. En janvier 1975 le groupe sera formellement constitué et en mars de la même année le journal Le Monde de l'Education publie pour la première fois un texte de Derrida portant sur l'enseignement philosophique. Le texte, intitulé *La philosophie refoulée*,[19] sera publié par la suite dans sa version originale sous le titre *La philosophie et ses classes.*[20]

Vers 1975, il y a des indices qui montrent que, pour Derrida, la stratégie déconstructive renforcerait sa préoccupation politico-institutionnelle par une défense toute particulière de la « défense » de la philosophie. Dans le texte bref intitulé *La philosophie refoulée*, il présente, *grosso modo*, ce à quoi il aspire: une transformation générale de la philosophie.

> « Une telle transformation passera par des luttes: à *l'intérieur* et à *l'extérieur* du champ pédagogique, dans et hors la philosophie. Elle ne touchera pas seulement à des formes d'organisation, mais à des contenus. Elle produira entre eux de nouveaux rapports: à l'intérieur de la philosophie, entre la philosophie et les autres disciplines ».[21]

La référence permanente[22] faite par Derrida à la Réforme Haby n'est pas arbitraire. En effet, ce projet de réforme manifeste ce qui, dès 1974, était pour

---

[19] « La reforme Haby », dans *Le monde de l'Education*, mars 1975, n°4, pp. 14-15.

[20] *Cf*. GREPH, *Qui a peur de la philosophie ?*, Champs Flammarion, Paris, 1977, pp. 445-450. Repris dans *Du droit à la philosophie*, pp. 229-237. La première publication de ce texte fut sujette à la censure : « 'Le Monde de l'Education' a annoncé notre première Assemblée générale dans son numéro 3, mais a dû omettre la référence que Derrida faisait au GREPH dans son article publié sous le titre *La philosophie refoulée* (n°4) ». Voir *Document VII, Le problème de la presse*, dans *Qui a peur de la philosophie ?*, pp. 460-461.

[21] Jacques Derrida, *La philosophie et ses classes*, dans *Du droit à la philosophie*, p. 235.

[22] Les premiers textes du recueil *Du droit à la philosophie* portaient une attention toute spéciale à la Réforme Haby. Ce recueil avait pour double objet l'institution de la philosophie et son enseignement. Les textes datés de 1975 à 1990 sont : *La philosophie et ses clases* (mars, 1975) ; *Les corps divises* (Juin, 1975) ; *Où commence et comment finit un corps enseignant* (1976), *L'âge de Hegel* (1977), *La crise de l'enseignement philosophique* (1978), *Philosophie des Etats Généraux* (Juin, 1979), *Qui a peur de la philosophie ?* (1980), *Privilège. Titre justificatif*

Derrida quelque chose dont l'analyse était urgente et nécessaire, afin de produire une transformation générale de la philosophie: cette réforme impose les structures de l'appareil pédagogique de la philosophie, c'est-à-dire les conditions libérales-institutionnelles à partir desquelles la philosophie doit être enseignée. Ne pas tenir compte de la réforme n'est pas seulement accepter la réduction de l'espace de la philosophie dans l'institution (lycées, écoles et universités), mais encore cela implique d'accepter *a priori* les conditions héritées de la philosophie. En ce sens, le projet de Réforme Haby a rendu possible, pour Derrida et les collaborateurs du GREPH, l'analyse *systématique* de la situation actuelle de la philosophie en vue de son *effectivité*:

> « Ces propositions offensives seraient réglées à la fois sur l'état théorique et pratique de la déconstruction et prendraient des formes très concrètes, le plus efficientes possible en France, en 1975 [...] C'est-à-dire où, après environ quinze ans de pratique dite enseignante et vingt-trois ans de fonctionnariat, je commence seulement à interroger, exhiber, critiquer systématiquement (je commence plutôt à commencer par-là, je commence par commencer à le faire systématiquement et effectivement : c'est le caractère systématique qui importe si l'on veut ne pas se contenter d'alibi verbal, d'escarmouches ou de coups de griffe qui n'affectent pas le système en place [...]) [...] ».[23]

Le souci pour l'enseignement de la philosophie va au-delà d'une simple préoccupation didactique ou pédagogique. Au contraire, cela a rapport bien plutôt à la question de l'engagement philosophique: la déconstruction peut adopter un caractère politico-institutionnel à partir du doublement questionnement concernant, d'une part la place de la philosophie (institution) de

---

et Remarques introductives (1990). Voir aussi l'œuvre collective publiée par le GREPH, *Qui a peur de la philosophie* (1977) où l'on peut lire les articles des différents collaborateurs du groupe, en sus des divers documents qui font allusion à la constitution du GREPH et à la Réforme Haby.

[23] Jacques Derrida, *Où commence et comment finit un corps enseignant*, dans *Du droit à la philosophie*, pp. 121 et 115.

l'autre le contenu et la forme de transmission de la philosophie (les programmes et les pratiques).

Quelques années avant, néanmoins, entre 1972 et 1973, Derrida donnera des signes nous permettant de penser que, dans sa pensée, le problème de l'enseignement de la philosophie ne se réduit pas à un problème étranger à l'institution, car « il veut transformer non seulement le discours, mais encore la Scène Générale de l'Enseignement : scène et salle ».[24]

Les erreurs de la machine éducative française traînées depuis la révolution étudiante de Mais 1968 éloignent encore plus la réflexion philosophique des fondements institutionnels de la métaphysique transcendentaliste afin de trouver dans le politique le sens de son existence. L'attention et le souci pour le devenir institutionnel de la philosophie et la relation – nécessaire – à la déconstruction, font que le GREPH peut être considéré comme un événement clé dans la trajectoire du travail de Derrida. On l'identifie habituellement comme le début de son travail politique. Par exemple, Benoît Peeters affirme – au sujet d'un entretien entre Derrida et Tetsuya Takahashi –, que ce ne sera pas avant 1974 que le philosophe éprouvera l'urgence d'installer sa préoccupation dans les « bords institutionnels ». En effet,

> « […] il resterait une sorte d'entreprise purement théorique s'il ne s'attaquait pas à l'institution philosophique. […] la pratique de l'enseignement, le rapport maître disciple, la forme des échanges entre les philosophes et l'inscription de la philosophie à l'intérieur du champ politique. Il se lance donc, avec un petit groupe de proches, dans une pratique de déconstruction institutionnelle ».[25]

En d'autres termes, ce groupe serait la première évidence de l'intérêt politico-institutionnel de Derrida et la première matérialisation de ce que la déconstruction exige de ne pas perdre de vue : le rapport interne et nécessaire

[24] Catherine Clément, « A l'écoute de Derrida », *L'Arc*, nº 54, Paris, 1973, p. 19.
[25] Benoît Peeters, *op. cit.* p. 339

du travail philosophico-déconstructif du théorique et du pratique. C'est à partir de ce constat que nous avançons l'idée que la déconstruction inclue l'enseignement philosophique comme un champ intérieur à son développement. Cela implique d'abord que sa possibilité d'existence, en tant que critique et transformation du logocentrisme, a affaire avec l'horizon de la critique du langage, en tant que fondement de la tradition métaphysique occidentale. Cela implique ensuite, à son tour, avoir affaire aux formes et normes institutionnelles rendues possibles par l'enseignement philosophique. A cet égard, Catherine Clément fait référence à certaines imbrications entre pratique et politique qu'elle avait remarquées lors d'un entretien réalisé à Derrida entre mai et juillet de 1973:

> « Il veut, dans les limites de son enseignement, développer le travail critique auquel il croit, profondément, en l'articulant avec le travail idéologique d'ensemble ; avec le combat politique, (ainsi a-t-il signé le soutien au Programme Commun de la gauche, sans que la corrélation entre sa position théorique et sa position politique soit directe). Mais sa pratique comporte, irréductiblement, une méfiance critique à l'égard de l'enseignement de la Philosophie en général ».[26]

Nous pouvons pourtant conjecturer aussi que Derrida commence à institutionnaliser sa différence stratégique avec le cadre institutionnel de l'université française lorsque, le 27 janvier de 1968 à l'amphithéâtre Michelet de la Sorbonne, il dicte sa conférence intitulée « La différance »: « On peut probablement dater de ce moment le fossé qui va se creuser avec l'institution philosophique française ».[27] D'autant plus que, quelques années plus tard, dans un entretien mené par Lucette Finas en 1972, Derrida signale:

[26] Catherine Clément, *ibid*.
[27] Benoît Peeters, *op. cit.* p. 236.

> « Je viens de nommer un système de complicités idéologiques et institutionnelles. Malgré quelques oppositions superficielles (pour la **galerie**), et parfois grâce à elles, le fonctionnement dudit système est très cohérent. Grande, vielle et lourde soudure historique d'un appareil. Peut-être, je ne suis pas sûr, la *différance* lui aura donné un *coup* ; peut-être elle aura frappé son sens: au moyen d'une écriture qui, en passant, s'est imprimée dans les Archives de la Société Française de Philosophie ».[28]

Le caractère politique du projet déconstructif devient encore plus marqué après Mai 1968, lorsque Derrida décide d'orienter une partie de son travail vers une réflexion directe sur les structures, les normes et les codes de la philosophie et de ses institutions. D'une certaine manière, la réalité politique lui montre les limites et les dimensions de sa stratégie et, en tant que réalité, l'oblige à faire de celle-ci un objet de la déconstruction. C'est de cette période que l'on a pu affirmer que l'aspect juridico-politico-institutionnel de la stratégie déconstructive devient de plus en plus important.[29] On abandonne ainsi l'idée selon laquelle l'origine de l'approche déconstructive du problème de l'institution remonte à la fondation du GREPH. Bien au contraire, c'est dès 1968 que Derrida décide de s'éloigner du travail de sa thèse et, par conséquent, de ses liens avec l'université. Les formes et les cadres universitaires classiques de rédaction des thèses, ainsi que ce qu'ils impliquent, sont insuffisants pour mener

[28] Jacques Derrida, *Tener oído para la filosofía*, en *El tiempo de una tesis. Deconstrucción e implicaciones conceptuales*, Proyecto A Ediciones, Barcelona, 1997, p. 40. Nous retraduisons de l'espagnol. « Acabo de nombrar un sistema de complicidades ideológicas e institucionales. A pesar de algunas oposiciones superficiales (para la galería), a veces gracias a ellas, el funcionamiento de dicho sistema es muy coherente. Grande, vieja y pesada soldadura histórica de un aparato. Quizá, no estoy nada seguro de ello, la *différance* le habrá atestado un *golpe*; quizá habrá golpeado su sentido: por medio de una escritura que, con un pasaje, ha quedado impresa en los Archivos de la Sociedad Francesa de Filosofía ». L'original français se trouve dans: « Avoir l'oreille de la philosophie », *La Quinzaine littéraire*, 16-30 novembre 1972. Recueillies dans AA.VV., *Écarts. Quatre essais à propos de Jacques Derrida,* Paris, Fayard, 1973.

[29] Carlos Contreras, *Jacques Derrida. Márgenes ético-políticos de la deconstrucción*, Ed. Universitaria, Santiago, 2010, p. 57.

« […] la tâche de constituer un dispositif stratégique ouvert pour dévoiler l'évaluation et la dévaluation de l'écriture; autrement dit: pour dévoiler le système de contraintes que Derrida appellera phonologocentrisme ».[30]

Cette idée sera inscrite par Derrida lui-même, en 1980, dans le texte présenté à l'occasion de sa soutenance de thèse:

> « […], mais c'est dans ces années-là que sans doute j'ai mieux compris à quel point la nécessité de la déconstruction […] n'avait pas concerné en premier lieu des contenus philosophiques, des thèmes ou des thèses, des philosophèmes, des poèmes, des théologèmes, des idéologèmes, mais sur tout et inséparablement des cadres signifiants, des structures institutionnelles, des normes pédagogiques ou rhétoriques, les possibilités du droit, de l'autorité, de l'évaluation, de la représentation dans son marché même ».[31]

Dans *Ponctuations : le temps de la thèse*, Derrida montre comment son travail intellectuel adopte de nouvelles configurations et entrevoit de nouvelles possibilités. L'expérience de la rédaction de sa thèse, le décès de son directeur de recherche (Jean Hyppolite) et les événements de mai 68 lui permettent de prendre de l'écart et de configurer et réaffirmer à la fois son engagement et sa critique vis-à-vis de l'institution philosophique. Et cela jusqu'à ce qu'en 1975, il confirme sa critique, installé dans son propre devenir, sans même essayer de le distinguer de sa pensée, comme s'il parcourrait constamment des surfaces théorico-pratiques:[32] « […] il était dès longtemps évident que le travail dans

---

[30] *Ibid*.

[31] Jacques Derrida, *Ponctuations : le temps de la thèse*, dans *Du droit à la philosophie*, p. 452.

[32] Les conceptions sur le débat concernant le rapport entre la pensée de Derrida et la (ou le) politique sont nombreuses et divergentes. De là que Contreras affirme que « en général, ces lecteurs postulent que, d'une manière ou d'une autre, il aurait un *ethical and political turn*, un *cambio di registro* dans l'œuvre derridienne. Il existe bien évidemment des différences par rapport aux approches, aux accents et aux chronologies, mais dans tous les cas il s'agirait d'un 'tournant', d'un changement ou d'une *transformazione* dans le corpus de l'œuvre derridienne ». Sur ce point, nous empruntons à la thèse de Carlos Contreras l'affirmation selon laquelle il s'agirait plus d'un « accent politique institutionnel », daté de 1968, que d'un tournant éthique et

lequel j'étais engagé –nommons cela par algèbre, au risque de nouveaux malentendus, la déconstruction (affirmative) du phallogocentrisme comme philosophie–, n'appartenait pas simplement aux formes de l'institution philosophique ».[33]

Justement, et paradoxalement, on voit dans ces lignes que c'est la forme qui précède et fonde la stratégie déconstructive et, à la fois, fait la différence entre la pensée derridienne et le travail philosophique déjà institué. Car, en faisant référence à la constitution du GREPH, Derrida manifeste explicitement que la déconstruction a été depuis toujours une tentative d'interroger, ou mieux, de pousser à la limite, les contours de l'institution philosophique, ce qui implique donc une posture et un travail politique déterminés.[34]

Sa manière de travailler et de faire de la philosophie avait déjà élargi les limites instituées par la tradition; d'ailleurs, elle « […] signe la fin d'un certain type d'appartenance à l'Université et met en question le fait que la déconstruction ne soit qu'une affaire de philosophèmes et de contenus ».[35] La déconstruction ne se limite ni à la théorie ni à l'idéologie. Elle ne prétend pas non plus représenter la pensée d'une culture au moyen de conceptualisations capables de confirmer et réaffirmer ce qui a déjà été institué. Derrida avait déjà entrepris un travail singulier, une pratique différente des attentes des cadres universitaires. En effet, la forme et le style ne sont pas pour lui superficiels, mais rentrent dans la logique même de la déconstruction, échappant ainsi au binôme forme/fond: la forme serait le passage,[36] la voie d'accès, le canal permettant

---

politique. Pour consulter les différents auteurs impliqués dans ce débat, nous renvoyons à Carlos Contreras, *Introduccion*, dans *op. cit.* pp. 11-16, et à Emmanuel Biset et Ana Paula Penchaszadeh, *Derrida Político*, Colihue, Buenos Aires, 2013, pp. 5-11.

[33] Derrida, Jacques, *Où commence et comment finit un corps enseignant*, dans *Du droit à la philosophie*, p. 117.

[34] *Cfr*. Carlos Contreras, *op. cit.* p. 57.

[35] *Ibid*.

[36] En prenant [établissant] la mathématique théorique comme référence du problème (constitutif pour la pensée de l'écriture) de s'interdire d'élaborer une définition de *gramma* o *graphema* dans le système d'oppositions de la métaphysique, Derrida emploie le terme de *passage* afin de

que « […] la déconstruction ne se limite pas au contenu conceptuel de la pédagogie philosophique, mais s'en prenne à la scène philosophique, à toutes ses normes et ses formes institutionnelles comme a tout ce qui les rend possibles».[37]

Comment se noue le souci pour l'enseignement de la philosophie dans les premiers moments de la pensée derridienne ? Et ce souci se réduit-il aux origines de sa pensée ou aux moments où il décide de l'institutionnaliser ? Est-il possible de démontrer – à partir des premiers textes – que la déconstruction trouve son fondement dans sa stratégie d'enseignement philosophique ? Le mouvement déconstructeur est-il une critique à la fois créative et déstabilisante, impliquant l'enseignement d'une *autre* philosophie ?

C'est à partir de ces questions que nous projetons notre travail, en essayant de montrer la façon par laquelle l'enseignement de la philosophie et, voire même, ce que l'on appelle la pédagogie philosophique, sont inhérents aux motifs et au déploiement de la stratégie déconstructive. Il ne s'agira pas de traiter l'enseignement philosophique comme une préoccupation parmi d'autres ni comme un objet d'études, mais bien plutôt de montrer qu'elle englobe un des deux mouvements à partir desquels la déconstruction imprime son travail : « […] une déconstruction rigoureuse el efficiente devrait à la fois développer la critique (pratique) de l'institution philosophique actuelle *et* engager une transformation positive, affirmative plutôt, audacieuse, extensive et intensive, d'un enseignement dit 'philosophique' ».[38]

Pour commencer à répondre à ces questions, nous ferons un bref parcours général autour des concepts et idées de la métaphysique occidentale

---

situer l'écriture mathématique en dehors de l'écriture phonétique. En ce sens, l'écriture mathématique serait le *passage* entre son écriture sensible, la synthèse idéale des signifiés et la trace opératoire. Voir *De la gramatología*, Siglo XXI, México DF, 1986, p. 15.

[37] Jacques Derrida, Où commence et comment finit un corps enseignant, dans *Du droit à la philosophie,* p. 117.

[38] *Ibid*. p. 121.

à partir desquels Derrida a envisagé l'institution philosophique et autour desquels il a axé sa critique déstabilisante.

Derrida affirme que la métaphysique est un discours violent qui contient en soi *la* philosophie en tant que pensée de la vérité, des valeurs absolues et du sens. Cette pensée expulse et nie tout ce qui ne fait pas partie du cadre du sens conservé par la philosophie le long de l'histoire de la métaphysique occidentale. Un discours violent, car il délimite le sens de l'être en présence dans au moins deux déterminations : 1) « la primauté du maintenant-présent dans le concept vulgaire du temps », et 2) « la primauté moderne de la conscience qui s'établit par la voix ».[39] En même temps, et comme une conséquence de ce cadre soudé de façon cryptique – puisque ses limites sont secrètes et hermétiques –, le travail, l'écriture et la pensée derridiennes se développent aussi violemment; comme dans une classe de philosophie de laquelle on veut sortir, en se rebellant, sans vouloir *entendre* ce qui se *dit*, ce que l'on enseigne, ce qui se transmet et ce que l'on veut dire, et en même temps en opposant une résistance à la pression des murs de la salle, l'orientation dans le choix de la bibliographie, les différences d'âge, la chronologie de l'histoire, l'héritage, etc. La forme de résistance de Derrida est comme celle d'un étudiant qui visite les philosophes de la tradition, car:

> « […] presque la totalité de ce qu'il a écrit […] est plus une 'lecture' (en un sens qu'il faut spécifier) des textes littéraires de la tradition qu'un système de thèses propres […] nous pouvons l'imaginer […] en train d'obliger ces anciens textes à exprimer des choses complètement différentes que ce qu'ils ont toujours semblé affirmer, en énonçant à chaque moment des thèses et des hypothèses sur la totalité de ce qu'il appelle 'la métaphysique occidentale' […] ». [40]

[39] Cristina De Peretti, *Jacques Derrida. Texto y deconstruccion*, Anthropos, Barcelona, 1989, pp. 29-30.

[40] Geoffrey Bennington, *Jacques Derrida, Derridabase*, Cátedra, Madrid, 1994, pp. 30-31. Nous traduisons.

La déconstruction est un mouvement violent parce qu'il dégage, met en tension et pousse à l'extrême ce que l'on suppose comme simplement donné. Elle s'encadre dans la violence et s'exerce sur elle-même. La réponse s'effectue comme une visite médicale ou, mieux, pharmacologique[41], qui se déplace à l'intérieur du cadre pour « lire » tout ce que l'on ne voit pas parce que trop sombre ou délibérément caché. Cette visite au passage et cette ouverture du passage entre les concepts de la tradition brisent les surfaces pleines de sens et, au même temps, crée des mouvements de différenciation qui installent sa pensée dans les marges de la philosophie. C'est pourquoi la déconstruction n'est pas strictement considérée comme une philosophie, car elle est une pensée qui en finit avec l'idée d'un ordre imposé dans la pensée métaphysique:

> « […] se construit […] sur une valeur de laquelle l'on ne doute pas, la présence […] du monde dans un regard, d'une conscience d'elle-même, d'un sens dans l'esprit, de la vie en soi, […], et ensuite, l'absence, le monde voilé, la conscience égarée, le non-sens, la mort, l'excès […] ».[42]

Ce mouvement, qui lui permet de « sortir d'un aveuglement millénaire », c'est plutôt une dénonciation qui établit « […] les deux piliers incontrovertibles sur lesquels la métaphysique de la présence trouve son siège ».[43]

C'est ainsi que nous essaierons d'identifier ces piliers dans ce que nous appellerons la scène de l'enseignement de la philosophie, c'est-à-dire ce que l'on comprend traditionnellement par « classe » de philosophie, mais conçue à

---

[41] Il s'agit bien d'une visite pharmacologique, une visite pour examiner l'écriture. Le terme « pharmacologique » vient de *pharmakon*, qui – pour la lecture faite par Derrida du problème de l'écriture dans le *Phèdre* de Platon – serait homologable à l'écriture, et non pas à ses possibles traductions (remède ou poison) : « Toutes les traductions dans les langues héritières et dépositaires de la métaphysique occidentale ont donc sur le *pharmakon* un effet d'analyse qui le détruit violemment, le réduit à l'un de ses éléments simples en l'interprétant, paradoxalement, à partir de l'ultérieur qu'il a rendu possible ». Jacques Derrida, « La pharmacie de Platon », dans *La Dissémination*, Seuil, 1972, p. 112.

[42] Geoffrey Bennington, *op. cit.* p. 40. N. s.

[43] Cristina De Peretti, *op. cit.*, p. 29. N. s.

partir des mouvements que les acteurs et les conditions institutionnelles rendent possibles. En fait, nous pourrons situer la critique derridienne dans les conditions pratiques et institutionnalisées de la philosophie et mettre en évidence l'espace du jeu qui en résulte.

Or, concernant la singularité de la généralité de ce travail, ce que l'on devrait conclure c'est bien la question sur la possibilité de l'enseignement philosophique. Autrement dit, nous devons rédiger une réponse aux questions qui nous ont permis et donné le droit à ce texte. Répondre signifie mettre un terme et même créer la limite inférieure de celle, supérieure, intitulée *L'enseignement philosophique comme (im)possibilité de la déconstruction*. Supposé que l'on soit parvenu à donner une réponse et avoir ainsi accompli notre tâche, est-il possible d'écrire la solution à notre question ? Est-il possible de conclure, de mettre un terme à un enseignement philosophique ?

Si l'on s'avise à avancer ces questions, qui peuvent certes paraître fort prétentieuses, c'est justement parce que ce qui est mis en jeu le long de cette recherche c'est l'essai de montrer la possibilité d'un enseignement philosophique dans tout acte de *la* philosophie. Et dans cette perspective, dans la mesure où ce travail aspire à satisfaire le cadre institutionnel qui le définit comme une thèse doctorale en *philosophie*, il devrait apporter un enseignement philosophique. Toutefois, comment pouvons-nous nous lancer dans une telle pédanterie, mettant en doute que ce travail puisse en effet conclure parce que, en tant qu'enseignement philosophique, il est un enseignement sans clôture ?

Il convient, tout d'abord, avant de penser aux conclusions formelles de cette recherche, de revenir au titre de notre thèse. S'agit-il d'*un* enseignement philosophique ou de *l'*enseignement philosophique ? Il est bien entendu très problématique de répondre directement en choisissant l'une des deux alternatives. Avec la première, on serait en train de réduire le titre à l'affirmation qu'il y aurait *un* seul type d'enseignement philosophique associé à la déconstruction, ce qui est très loin du lien consensuel que Derrida s'efforça

d'établir entre philosophie et déconstruction et qui, d'après nos informations sur le sujet, trouve son point de départ dans les *Etats généraux de la philosophie.*

> « Un tel consensus, s'il existe ou s'il reste à venir, on peut le vouloir très large, mais il ne sera pas une unanimité ou une volonté générale. Il s'agirait plutôt aujourd'hui d'un large front et d'un autre front. Peut-être y va-t-il de ce que dans une tradition que nous connaissons bien on a appelé 'le besoin de philosophie' ou 'l'intérêt pour la philosophie' ».[44]

Or, si l'on conservait le titre tel qu'il est (avec la particule *le*), on courrait le risque de présenter notre travail comme s'il était un cadre théorique et conceptuel pour dire, définir et démontrer en quoi l'enseignement philosophique consiste. Mais, avec cette formule, la déconstruction serait reléguée à un rôle d'effectuation de cette démonstration et devrait établir, au préalable, une technique pour *réussir* un enseignement philosophique *effectif*. Quoi qu'il en soit, comme il s'agit – en principe, mais non pas toujours – d'un consensus qui prétend défendre le droit à la philosophie, nous avons décidé d'intituler cette recherche comme « (l') enseignement philosophique… »

Avant de compléter le titre, revenons aux interrogations. Nous y voyons, au moins, deux « réponses » possibles – nous employons ce mot pour rester dans la logique de la question-réponse – que nous appellerons *ouvertures* générales. La première est liée à la connaissance du développement déconstructeur dans la pensée de Derrida. Autrement dit, nous avons essayé d'expliciter l'importance et la valeur de l'enseignement philosophique en tant que pratique de la déconstruction. La deuxième, renvoie au besoin de revendiquer l'importance de la pensée vouée à l'enseignement de la philosophie et, par conséquent, de l'ériger en problème philosophique.

Nonobstant, dans cet effort d'organiser ou mettre en catégories les deux grandes dimensions qui traversent cette recherche, ces ouvertures, bien

[44] Jacques Derrida, *Philosophie des États Généraux*, dans *Du droit à la philosophie*, p. 256.

qu'autonomes, ne se laissent pas complètement délimiter. Au contraire, elles se montrent souvent comme n'étant qu'une seule : une dimension toujours ouverte et disposée de telle sorte que les réponses, ne deviennent qu'une pure (im)possibilité. Cela veut dire qu'au fur et à mesure que nous avons connu le devenir du lien Derrida-enseignement philosophique, nous avons conclu progressivement que ce devenir ne peut être possible sans un mouvement déconstructeur. Il n'y a pas d'enseignement philosophique sans qu'une stratégie déconstructive ne soit, continuellement – c'est-à-dire dans la transmission même –, en train de déconstruire ce qui a été institué par la philosophie, voire même l'institution philosophique. L'enseignement philosophique se montre alors comme la mise en pratique de la déconstruction ou, mieux encore, elle est toujours traversée par une pratique déconstructive. L'enseignement philosophique n'aurait pas lieu sans déconstruction.

Une objection possible à notre hypothèse pourrait jaillir de l'idée que la pensée de Derrida n'est pas une pensée pratique ou qu'elle ne l'a pas toujours été. Cela notamment lorsqu'on fait allusion à ses premiers écrits, qui présentent un langage fort complexe, ce qui fait que l'on fasse plus attention à essayer de déchiffrer ce qu'il voulut dire qu'à se demander pourquoi il écrit de cette manière. C'est pourtant Derrida lui-même qui écarte cette objection lorsqu'il ouvre sa conception de pratique déconstructive à ses premiers textes. Cela a lieu en 1975, lorsque commence ce que l'on considère généralement comme son travail philosophique et politique au GREPH, moment où commencent l'institutionnalisation et l'intérêt sur l'enseignement philosophique et l'institution en général.

La pensée de la déconstruction, en tant que stratégie et mouvement déstabilisateur de la tradition institutionnelle de la philosophie (*logophonocentrisme*), est également mise en pratique par la manière d'écrire de Derrida. Ses textes seraient une pratique de déconstruction de la philosophie. Dans cette perspective, la grammatologie – en tant que science de

l'écriture – n'est pas seulement une épistémologie, mais elle devient aussi une pratique dans la construction théorique des textes qui *deviennent* une conséquence de la déconstruction. Qui plus est, tel que nous l'avons montré, Derrida lui-même avance cette idée au moment où il présente son texte « La différance ».

Mais cette ouverture nous mène à une autre objection possible. Malgré tout, on pourrait objecter que notre hypothèse – et notamment en ce qui concerne la nécessité de la pratique dans la déconstruction aux moments les plus « purement » grammatologiques – ne serait plus qu'une tentative pour créer une base de critique de la tradition institutionnelle de l'enseignement de la philosophie, pour ensuite rendre possible la conception d'une nouvelle forme d'enseigner la philosophie. Ce à quoi l'on pourrait ajouter que notre problème ne serait pas tant un problème de *la* philosophie, mais un problème pédagogique, méthodologique, didactique, voire même psychologique. La réponse à cette objection n'est plus ni moins que l'ouverture même que nous essayons de provoquer au fil des pages de notre écrit: il s'agit de penser un enseignement proprement philosophique, c'est-à-dire qu'il parvienne à inclure, dans un mouvement transversal et de création hétérogène, les autres disciplines impliquées. Ce n'est qu'alors que l'on pourrait parler plutôt de didactique philosophique, de pédagogie philosophique, d'évaluation philosophique, de programmes philosophiques, etc. Nous entendons par l'adjectif « philosophique » ce qui implique un lien indissociable entre philosophie et pratique, et sera donc « philosophique » toute forme de déstabilisation de la tradition, mais au sein d'elle-même. Ce qui est « philosophique » trouve son être dans la tradition au même (contre)temps que celle-ci se fissure.

On ajoutera une dernière objection de caractère général qui nous permettra de terminer l'analyse du titre de notre thèse.

Nous trouvons cette objection chez Derrida lui-même, lorsqu'il expose le troisième commandement de *Les antinomies de la discipline philosophique.*[45] Tel que nous l'avons montré,[46] Derrida affirme dans cet ouvrage qu'il faudrait ne jamais perdre de vue la matrice ou la structure antinomique de la philosophie, ce qui implique de rester en contact permanent avec sa dimension paradoxale. Plus spécifiquement, dans la troisième antinomie, Derrida affirme qu'aussi bien le questionnement que la recherche philosophique ne doivent jamais se dissocier de l'enseignement, mais il dit aussi que « […] quelque chose de la philosophie ne se limite pas, ne s'est pas toujours limité des actes d'enseignement à des événements scolaires, à des structures institutionnelles, voire à la discipline philosophique elle-même ».[47] Comment est-ce possible alors que l'on conclut aujourd'hui qu'il ne *doit* pas avoir de philosophie sans enseignement philosophique ?

Nous avons essayé de répondre à cette question sur trois flancs différents: d'abord, nous avons articulé les questions fondamentales de notre recherche avec les *origines* de la déconstruction en homologuant la philosophie (en tant qu'institution) avec la langue. Ensuite, nous avons abordé la pratique pédagogique, non pas d'un point de vue sédentaire sur l'aspect technique, mais en l'envisageant comme un mouvement continu de transfert; autrement dit, non pas à partir de la pédagogie, mais de la dimension aporétique de la philosophie. Enfin, le troisième flanc général naît du besoin de penser l'enseignement philosophique aujourd'hui. A cette fin, nous avons essayé de montrer que la nécessité urgente de l'enseignement philosophique surgit au même temps que la déconstruction et la crise de la philosophie.

Dans un premier moment, nous avons essayé de répondre à nos questions à partir du travail réalisé par Derrida sur Saussure. Notre but était de

[45] Voir Annexe I.
[46] Voir Chapitre Deuxième.
[47] Jacques Derrida, *Les antinomies de la discipline philosophique*, dans *Du droit à la philosophie*, p. 518.

montrer que le problème de l'institution ne se réduit pas au moment politico-institutionnel – de la fondation du GREPH (1975) à la fondation du CIPH (1983) –, mais il serait plutôt fondé sur le langage, ce qui correspond à l'époque de *De la grammatologie*. Par cette analyse, nous avons essayé de montrer que l'articulation philosophie-langue permet non seulement à Derrida de déconstruire l'institution philosophique, mais encore à nous-mêmes d'affirmer notre hypothèse, à savoir : en déstabilisant l'idée de l'arbitraire du signe, la déconstruction permet de comprendre le concept – origine de la philosophie comme présence – en tant que fissuré, ce qui fait que l'origine de la philosophie soit différenciée, toujours en déplacement, s'instituant constamment. Derrida conçoit le signe comme origine effacée. En d'autres termes, il n'y aurait pas seulement une coïncidence entre le signifié et le signifiant – où la singularité de la langue matérialise arbitrairement le signifié –, mais la valeur du signe se trouverait non pas en lui-même, mais au sein du système de différences qu'il implique. Par conséquent, la philosophie, en tant que discours et manière de dire, serait une langue et, à ce titre, son origine serait toujours en déplacement, en transmission. Nous comprenons cela comme la structure de l'enseignement philosophique. Autrement dit, à partir de la pensée de l'écriture – la grammatologie – la philosophie, en tant que pensée du concept, est une langue, mais sa possibilité d'institution demeurerait déstabilisée, dans la mesure où elle est toujours en voies de détermination, en une mise en question permanente, en exposition, en déplacement.

La deuxième proposition déplace notre problématique à ce que l'on conçoit d'ordinaire comme institution philosophique. Nous avons essayé de faire place à la possibilité de l'enseignement philosophique dans la scène pédagogique et philosophique. La question qui inaugure cette section est la suivante: quelles sont les conditions nécessaires pour que la philosophie puisse être enseignée en s'instituant sans pour autant se « fixer » au concept ? Dans une approche générale et initiale, il ne s'agit pas de sortir ni d'en finir avec la

pédagogie ni avec les autres disciplines impliquées dans la scène institutionnelle de l'enseignement philosophique, mais plutôt de commencer par le philosophique, par la langue philosophique mise en jeu dans chacune de ces disciplines. À cette fin, nous avons commencé notre réflexion par la structure antinomique que Derrida demande ne jamais perdre de vue: structure de base de la déconstruction, car elle rend possible l'*ordre* de l'impossible. En ce sens, nous avons axé notre analyse sur la dimension aporétique impliquée dans la jonction ou le lien qu'il y aurait dans la structure antinomique qui se présente de façon continue sous des formes diverses dans l'institution. Dans cette perspective, les professeurs, les programmes, les objectifs d'apprentissage, les manuels, les évaluations, etc., seraient les cadres à travers lesquels la tradition est répétée et héritée, et non pas des entraves pour le mouvement de l'enseignement philosophique. C'est ce cadre qui rend possible le caractère paradoxal de l'enseignement philosophique: l'infinie (im)possibilité de la philosophie.

Enfin, en un troisième moment, nous avons fait face à la nécessité de l'enseignement philosophique aujourd'hui dans son rapport à l'éducation. Or, ce rapport, nous l'avons travaillé dans son caractère négatif, en ce sens que ce sont les crises provoquées par certaines réformes éducatives ce qui a permis que la philosophie, en tant que discours critique, fasse une critique de sa propre critique, ce qui a mis en évidence l'impuissance du discours philosophique.

Comment enseigner la philosophie sans enseigner un seul discours ? C'est pour répondre à cette question que nous sommes dans la nécessité de revenir au commencement : d'une part, la philosophie en tant que langue permet qu'on l'identifie comme un discours parmi d'autres, ce qui veut dire aussi l'identifier dans les discours particuliers. Et d'autre part, la langue de la philosophie nous permet d'atteindre son origine différée, c'est-à-dire la philosophie en route, en déplacement et en transmission. La déconstruction rend possible cette dimension paradoxale, qui à son tour rend possible

l'acceptation de la philosophie comme tradition, comme histoire de la philosophie, comme concepts et thèmes à enseigner, autrement dit, comme langue de la pensée européenne. Toutefois, la philosophie en tant que langue signifie la possibilité d'accéder à la fois à son origine effacée et aux (im)possibilités (im)posées par la structure des différences. C'est de ce fait que, en suivant les mots avancés par Derrida, *l'aujourd'hui* – en tant que mondialisation et essai de décolonisation – est nécessairement l'âge de la déconstruction.

Pour conclure, il nous faut revenir au titre de l'étude : *(L')enseignement philosophique comme (im)possibilité de la déconstruction*. Il ne nous reste que mentionner l'(im)possible, car faire une telle mention n'est que ce qui nous reste : non pas parce qu'avec cette mention nous mettrons fin à tout ce qu'implique l'enseignement philosophique, mais parce que, justement, nous sommes dans l'impossibilité de le clôturer. Bien que nous aillons essayé de travailler en faveur de l'avenir de la philosophie, nous ne nous sommes pas prononcés sur celui-ci. Non pas parce que nous sommes sans espoir, mais parce qu'il n'a jamais été notre intention que de prévoir ce qui vient ni de dire ce qu'il faut faire. Car, « […] les conditions de possibilité [de la philosophie] se trouvent affectées par l'expérience de l'évènement en tant qu'elle [la philosophie] perturbe la distinction du possible et l'impossible, l'opposition entre le possible et l'impossible ».[48]

Quoi qu'il en soit, il reste d'innombrables motifs de réflexion en suspens, concernant leur identification et leur traitement, tout comme la problématisation de certains problèmes que nous n'avons qu'ébauchés. Il est certain que la dette

[48] Jacques Derrida, *Cierta posibilidad imposible de decir el acontecimiento*, *en*: *Decir el acontecimiento, ¿es posible?,* Jacques Derrida; Sussana Gad; Nouss, Alexis, Arena libros, Madrid, 2006, pp. 97-98. Nous retraduisons de l'espagnol. "[…] las condiciones de posibilidad [de la filosofía] se encuentra[n] afectada[s] por la experiencia del acontecimiento en tanto que ella perturba la distinción de lo posible y lo imposible, la oposición entre lo posible y lo imposible". L'original français se trouve dans: *Dire l'événement, est-ce possible ?* L'Harmattan, Paris, 2001.

la plus importante concerne l'analyse des Programmes de philosophie du Ministère de l'Éducation du Chili et leur lien avec la mondialisation et la télé-technologie, ce qui fut par ailleurs le motif initial de cette recherche. Pourtant, la connaissance de la pensée de Derrida et l'établissement d'un *corpus* philosophique destiné à cette fin, ont déplacé cette intention originelle – dont l'idée était de faire une contribution concrète à l'enseignement philosophique dans notre pays – la réduisant à une analyse de l'état général et actuel de cette articulation. Cette projection, néanmoins, est inscrite dans les pages du présent travail.

INTRODUCCIÓN

Uno de los últimos estudios de la UNESCO revela que en la mayoría de los países del mundo, no se enseña filosofía en la secundaria. Así, en el año 2011 la organización internacional afirma que:

> "La enseñanza secundaria de la filosofía se imparte en 73 países de 126 que participaron en esta encuesta. Se reparten entre países europeos, de África Occidental y de América Latina. Esta enseñanza no se imparte en África Oriental, ni en Asia, salvo en algunas escasas excepciones".[49]

Pero, éste no es el caso de las universidades de los distintos continentes, donde la tradición universitaria confirma la necesidad de departamentos de filosofía.[50] De aquí que la institución filosófica se configure como heredera y testadora de ciertas condiciones que han garantizado el vínculo de su enseñanza sólo con la universidad. Sin embargo, hay situaciones que rompen con la tendencia de la tradición logrando abrir y mantener el espacio de la filosofía en el liceo. Este es el caso de las secundarias chilenas y francesas, que, sin estar ajenas al riesgo que ha corrido el lugar de la filosofía con la intervención de políticas liberales y neoliberales en la educación, las múltiples aristas que constituyen su entramado institucional, han sabido defender y, por lo tanto, mantener, la enseñanza de la filosofía para los jóvenes.

Así, la reforma del currículum de la educación secundaria llevada a cabo en Chile entre los años 1998 y 2002, propuso suprimir el número total de horas de filosofía para la educación técnica-profesional y de adultos y, al mismo

[49] UNESCO, *La filosofía, una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro,* UNESCO, México, 2011, pp. 204 y 206.

[50] "La enseñanza universitaria de la filosofía concierne a 106 de los 126 países de la encuesta". *Ibíd.* p. 206.

tiempo, reducir la carga horaria de esta asignatura como parte del currículum de la educación humanístico-científica. Las razones que se expusieron para esta decisión evidencian, paradójicamente, la necesidad de la filosofía en la educación, y, a la vez, la posibilidad institucional de prescindir de ella:

> "[…] como ejercicio permanente de reflexión crítica, la filosofía transita por los supuestos de todas las disciplinas sin poder ser reducida a ninguna de ellas, ni, tampoco, puede ser sumada como una más. Por lo anterior, la filosofía juega un papel central en la educación".[51]

Con todo, como respuesta a las demandas realizadas por el Consejo Nacional de Directores de Departamentos de Filosofía, la Red de Profesores de Filosofía de Chile y la Coordinadora de Estudiantes de Filosofía, el gobierno de Chile redacta en el año 2004, un documento llamado *Filosofía para la educación escolar chilena* donde la autoridad justifica la decisión y rectifica la legitimidad de la filosofía en la educación secundaria, restableciendo, parcialmente, las horas de filosofía en el currículum. Las razones por las cuales se intenta desplazar a la filosofía del currículum son las mismas con las cuales se justifica la rectificación de la decisión:

> "[…] la filosofía es una de las instancias educativas que mejor responde a los desafíos planteados por la Reforma, particularmente los que tienen que ver con el desarrollo de un pensamiento crítico, el despertar de la creatividad, el reconocimiento de la autonomía y la valoración de la participación democrática".[52]

Por otra parte, en 1975, se presenta en Francia, el proyecto de reforma educacional que asigna un lugar reducido e instrumental a la filosofía en secundaria. Se pretende incluir, por primera vez, la enseñanza de la disciplina

[51] Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, "Filosofía para la educación escolar chilena", *La Cañada*, Nº 2, 2011, p. 276.
[52] *Ídem.*

en *première* (tercero medio) como una materia más dentro de todas las que compondrían el tronco común y, en *terminal*, (cuarto medio) pasaría a ser facultativa como todas las otras materias. En efecto, esta estructura apuntaría a asegurar la "libertad" del alumno de elegir entre las materias que son de su interés, en función de sus proyecciones laborales futuras. Lo que implica proponer la filosofía como una opción que permite a los jóvenes especializarse en la materia y prepararse para el mundo universitario y del trabajo. De esta manera, los dos primeros años del liceo (segundo y tercero medio) serán consagrados "[…] para la adquisición de un núcleo de *cultura general*, constituida por el conjunto de saberes que todo alumno debiese poseer".[53] Y en el último año (cuarto medio) se obtendrá un grado de especialización en función de la vía que el estudiante haya optado:

> "El conjunto de este esquema, dando la posibilidad al alumno de usar su autonomía, asociándolo a la construcción de su futuro y ofreciéndole un amplio abanico de enseñanzas generales y tecnológicas, debería *mejorar su motivación* y disminuir el número de fracasos".[54]

Tanto en el caso chileno como en el francés, ambas reformas fracasaron en sus planteamientos iniciales ante los movimientos en defensa de la filosofía. En los dos países la filosofía mantuvo su espacio y sentido tradicional. En el caso francés, se mantuvo la enseñanza de la disciplina en el último año de la

[53] Haby, René, *Pour une modernisation du système éducatif*, La documentation française, Paris, 1975, p. 26. « […] à l'acquisition d'un noyau de *culture générale*, constitué par l'ensemble culturel que tout élève doit posséder ». Todas las traducciones del francés al español contenidas a lo largo de este trabajo han sido realizadas por la misma autora de esta investigación a excepción del Résumé Substantiel.

[54] *Ibíd*. p. 27. « L'ensemble de ce schéma, en donnant à l'élève la possibilité d'user son autonomie, en l'associant à la construction de son avenir et en lui offrant un large éventail l'enseignement généraux et technologiques, devrait *améliorer sa motivation* et diminuer le nombre de échecs ».

secundaria y, en el caso chileno, se mantuvo en los dos últimos años, salvo en la educación técnica-profesional que fue totalmente suprimida.

La investigación que aquí presentamos insiste en comprender y pensar por un lado, en qué se enseña cuando se enseña filosofía y por otro, la necesidad de la enseñanza filosófica hoy día. ¿Qué es lo que ha permitido que se mantenga y se resguarde el lugar de la filosofía en el liceo?

Al mismo tiempo, en este trabajo se ha intentado establecer un trazado entre lo que hoy posibilita el espacio de la filosofía en secundaria y la necesidad que hay de enseñarla. ¿Por qué defender la filosofía en la enseñanza secundaria?, ¿cuáles son los motivos por los cuales mantener la enseñanza de la filosofía para los jóvenes? ¿Qué filosofía defender?

La forma de abordar estas interrogantes –interrogantes que no se reducen a una pregunta puramente filosófica sino que son muestra del cruce disciplinario que estas mismas preguntas plantean– se llevará a cabo a partir del pensamiento de Jacques Derrida. En efecto, en su trabajo encontramos constantemente en relación la enseñanza filosófica, la política, la filosofía y la pedagogía como dimensiones necesarias y urgentes que habría que pensar en nuestra época. Este vínculo es quizá, el elemento que muestra la relevancia de esta investigación: Derrida hizo de su filosofía un encuentro entre teoría y práctica, entre pensamiento y acción, volcando todos sus esfuerzos y convicciones filosóficas hacia la defensa, la transformación y la crítica de la enseñanza de la filosofía, elementos que sirven de fundamento y de motor a esta investigación.

Es necesario advertir que, aunque se haya establecido la deconstrucción como metodología de investigación, no ha de confundirse con el pensamiento de Jacques Derrida. Es, precisamente, a partir de su obra y de su trabajo político y pedagógico, que se intenta demostrar la hipótesis que sólo es posible llevar a cabo una deconstrucción de la filosofía en la medida en que este movimiento implique una enseñanza filosófica. En otras palabras, resultará

necesario mantener siempre el vínculo entre la deconstrucción y el compromiso político y pedagógico de Derrida para comprender la enseñanza de la filosofía como una enseñanza filosófica, esto es, como filosofía en continuo desplazamiento.

Para responder nuestras preguntas y, en virtud de trazar nuestra línea de investigación, hemos desarrollado nuestra problemática desde los momentos más significativos de los primeros trabajos de Derrida (1967-1978). Consideramos que este período –que es instituyente– nos permite demostrar que la deconstrucción tendría como base estratégica la enseñanza filosófica. A partir de esta premisa podríamos establecer ciertos lineamientos (fundamentos) deconstructivos que justifiquen la presencia de la filosofía en secundaria, necesarios para generar un marco filosófico referencial y crear futuras estrategias de enseñanza de la filosofía que sean propias a las condiciones históricas, geográficas y culturales de los jóvenes y que sean base fundamental de la posibilidad de deconstrucción –resistencia y lucha– de la institución de la filosofía.

Desde esta perspectiva, podemos hablar de dos grandes motivos del pensamiento de Derrida que nos permitirán justificar el vínculo de nuestra problemática con la deconstrucción.

En primer lugar, la deconstrucción, como estrategia filosófica y política, establece sus bases de lucha y resistencia en/a la institución desde la crítica al signo como unidad última de la lengua y como construcción cultural. De aquí que, la crítica que hace Derrida de la lingüística saussureana nos permita establecer como primer momento de la investigación, los límites y posibilidades de la enseñanza de la filosofía desde los cruces que hay entre filosofía, lenguaje e institución.

En segundo lugar, la *gramatología*, en cuanto *ciencia* de la escritura, nos ha permitido tener una base epistemológica desde donde plantear ciertas condiciones –prácticas y teóricas– de posibilidad en que la enseñanza de la

filosofía sea concebida como un momento necesario para extremar los límites de ella misma, es decir, como un momento irrenunciable de la deconstrucción.

En consecuencia, creemos que estos motivos son suficientes para elaborar una investigación en que, si bien su fundamentación se basa en el pensamiento de un filósofo francés, las características de este mismo permiten afirmar que este trabajo no se reduce –aunque la implique– a una repetición. Más bien, nace de la necesidad de pensar la realidad chilena desde la práctica pedagógica de la filosofía e intenta esbozar algunas líneas de pensamiento del porvenir de la filosofía en la enseñanza secundaria.

En la *primera parte* de esta investigación, el problema de la enseñanza de la filosofía se inscribe, tanto de manera histórica como teórica, como un problema central en el trabajo de Derrida y en la deconstrucción en general. Subrayando la idea, expresada por el mismo Derrida, que:

> "[…] una deconstrucción rigurosa y eficiente debería simultáneamente desarrollar la crítica (práctica) de la institución filosófica actual y emprender una transformación positiva, afirmativa más bien, audaz, extensiva e intensiva, de una enseñanza llamada 'filosófica'".[55]

Entonces, a partir de las relaciones políticas y filosóficas que hay entre la enseñanza de la filosofía y la obra derridiana, se desarrollará el vínculo que hay entre lengua, filosofía e institución y, a través del cual, se instalará la enseñanza filosófica como posibilidad del pensamiento de la escritura.

En la *segunda parte*, a partir de la estructura aporética de la deconstrucción, se desarrollará un análisis directo de la escena –pedagógica– de la enseñanza de la filosofía. Así, el intento consistirá en pensar la filosofía y su enseñanza a partir de las posibilidades filosóficas que hacen juego en los quiebres de la institución. Es decir, se pensarán ciertas figuras de la institución,

[55] Derrida, Jacques, *Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente*, *en*: *Políticas de la filosofía*, comp. Grisoni, Dominique, Fondo de Cultura Económica, México, 1982, p. 69.

como por ejemplo, el profesor y los programas, a la luz de ciertos conceptos que nos permiten comprenderlos fisurados, a saber, antinomia, *parergon* y repetición. Este punto de partida conlleva el riesgo de pensar *el-en* movimiento, es decir, volver sobre la estela de la enseñanza filosófica, su huella, su herencia, el legado que deja a su paso y que trasciende las fronteras de su propia institucionalidad. Se pensará, entonces, el vínculo filosofía y enseñanza, ya no desde la pedagogía ni de la didáctica, sino que se lo pensará desde el riesgo del límite, de la condición de *limen* que adquiere esta disciplina en este contexto: el *entre* de la filosofía y su enseñanza.

Por último, la *tercera parte* está consagrada a la crisis. Desde la idea de *crisis de la enseñanza filosófica* se intenta justificar su importancia en los procesos de descolonización como deconstrucción general de la filosofía. A partir de la coincidencia descolonización y época de la deconstrucción, se llevará a cabo una *topologización* de la crisis: en un primer momento, se trabajará la crisis francesa como consecuencia del proyecto de reforma, con la idea de mostrar la necesidad y la urgencia que existe hoy de repensar, mantener y extender los espacios de la filosofía. En un segundo momento de *topologización* de la crisis, se lleva a cabo un análisis de la situación actual de los programas de filosofía –situación crítica– en la enseñanza secundaria chilena, donde se busca pensar el vínculo mundialización, crisis y filosofía en virtud de una enseñanza filosófica por venir.

En la *conclusión* intentaremos una aproximación a la idea de enseñanza filosófica como (im)posibilidad de una filosofía porvenir, esto es, pensar en el lugar de la filosofía en el liceo y su vínculo con la educación.

CAPÍTULO PRIMERO

DERRIDA Y LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LOS INICIOS DE LA DECONSTRUCCIÓN

"Hay allí una suerte de cálculo estratégico: para que sus libros tuvieran ciertos efectos, políticos, psíquicos, etc. […] tiene que escribir para los que podrán propagar sus efectos: es decir, para los que enseñan, y los que escriben".

C. Clément

1. Derrida y la enseñanza de la filosofía.

1.1. Antecedentes cronológicos y bibliográficos.

Los primeros trabajos que Derrida dedica directamente al problema de la relación entre la institución y la enseñanza de la filosofía, comienzan en el año académico 1974-1975. Período en que desarrolló un seminario titulado *El concepto de ideología en los ideólogos franceses*,[56] del cual publicó, al año siguiente, la primera sesión llamada *Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente*.[57] Se conjugaron ciertas circunstancias político-institucionales que

[56] Le concept d'idiologie chez les idéologues françaises, desarrollado en la Escuela Normal Superior de Paris. Este seminario también fue impartido en la Universidad de John Hopkins y, probablemente, en la Universidad de Yale. *En*: Archives IMEC, Fonds Jacques Derrida, Dossier GREPH.

[57] Texto publicado como parte de una compilación titulada *Politique de la Philosophie*, comp. Grisoni, Dominique, Ed. Grasset & Fasquelle, Paris, 1976. Esta compilación contiene también textos de: Châtelet, Grisoni, Levy, Lyotard, Serres y, además, una entrevista a Foucault realizada por Brochier.

influyeron de una manera directa en esta preocupación dando lugar a una serie de publicaciones dedicadas a este problema o, a lo que de manera más general, se ha denominado el problema de la institución. Los factores que se presentaron como una causa irrenunciable y necesaria del trabajo político e institucional que Derrida comenzaba a crear junto a otros colegas, fueron fundamentalmente dos: la creación, en 1972, del Centro de investigaciones sobre la enseñanza filosófica (*Centre de recherches sur l'enseignement philosophique*) en la Escuela Normal de París, institución donde él daba cursos desde 1965. Y, la propuesta de reforma a la educación llamada mediáticamente *Reforma Haby,*[58] que el gobierno francés da a conocer en 1975.

Desde este panorama Derrida presenta sus primeras publicaciones que tienen un tono contestatario y una intención directamente política. *La philosophie et ses classes* y *Les corps divisés*[59] manifiestan el rechazo absoluto a la nueva reforma gubernamental y, a la vez, van presentando y diseminando el trabajo teórico y práctico del *Greph*.[60]

Allí Derrida se refiere directamente al rol que debiese tener la filosofía en la educación secundaria. Plantea, desde una crítica a los programas inabarcables del último año, pasando por proponer un número mínimo de horas para la enseñanza de la filosofía, hasta manifestar la idea de, ya no tan solo de defender, sino que de extender el lugar de la filosofía en la escuela.

Es en el pequeño artículo *La philosophie et ses classes* donde Derrida por primera vez hace referencia a la extensión de la filosofía en la escuela, cruzando en su texto filosofía y pedagogía:

---

[58] Trabajaremos con profundidad esta reforma en el tercer capítulo.

[59] *Le Monde de l'Éducation*, Nº 4, marzo de 1975; *La Nouvelle Critique*, mayo de 1975, Nº 84 y en junio del mismo año, en el Nº 85, respectivamente. Y, también en *Du droit à la philosophie*, Galilée, Paris, 1990.

[60] Groupe de Recherches sur l'Enseignement Philosophique. Este grupo nace como respuesta crítica al Centre de recherches sur l'enseignement philosophieque de la Escuela Normal Superior. Trabajaremos este tema con mayor profundidad en el tercer capítulo.

> "No se trata de transportar a 'sexto básico' una enseñanza que ya es impracticable en 'cuarto medio'. Sino primero de aceptar aquí, como se hace en todas las otras disciplinas, el principio de una *progresividad* calculada en la iniciación, el aprendizaje, la adquisición de saberes. Sabemos que en ciertas condiciones, las cuales precisamente se tienen que liberar, la 'capacidad filosófica' de un 'niño' puede ser muy potente".[61]

Esta muestra de compromiso político y de crítica a la institución desde sus bases educativas-pedagógicas no es una preocupación que se manifiesta sólo en textos de estos años, ni tampoco se acaba con la creación del *Collège International de Philosophie* en 1983, sino que incluso en 1989, Derrida acepta formar parte del trabajo encomendado a varios intelectuales por el Ministerio de la Educación Nacional. Así, junto a la *Commission de Philosophie et d'Épistemologie*[62] "recibieron [la] misión de proceder a una revisión de los

[61] Derrida, Jacques, *Du droit à la philosophie*, Galilée, Paris, 1990, p. 235. « Il ne s'agit pas de transporter en 'sixième' un enseignement déjà impraticable en 'terminale'. Mais d'abord d'accepter ici, comme on le fait dans toutes les autres disciplines, le principe d'une *progressivité* calculée dans l'initiation, l'apprentissage, l'acquisition des savoirs. On sait que dans certains conditions, celles qu'il faut précisément libérer, 'la capacité philosophique' d'un 'enfant' peut être très puissante ».

[62] Esta comisión presidida por Jacques Bouveresse y Jacques Derrida, fue comandada por el Ministerio de la Educación Nacional Francesa en el marco del trabajo de una "Comisión de Reflexión sobre los contenidos de enseñanza". El texto aquí citado es el "Preámbulo a los Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza" (Préambule aux Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement) llamado *Informe de la Comisión de Filosofía y de Epistemología* (Rapport de la Comission de Philosophie et d'Épistemologie). Como bien lo anuncia el título, Derrida redactó junto a la comisión una reflexión relacionada con los contenidos de la filosofía en los liceos, en la universidad y en la formación de maestros de todas las disciplinas. Este texto con un fuerte carácter "técnico" propone una transformación institucional a partir del cuestionamiento de la tradición de la filosofía en la escuela, como respuesta a la necesidad institucional de realizar una reflexión sobre sus contenidos de enseñanza. El "Rapport" desarrolla propuestas para un cambio pedagógico-institucional, como la creación de una iniciación filosófica interdisciplinaria en el penúltimo año de secundaria (première o tercero medio), la modificación de los programas en secundaria a partir de un cuadro general de referencia para los liceos. También, la propuesta articula una modificación en el instrumento de evaluación, sugerencias a los métodos de enseñanza en los liceos técnicos y contempla al mismo tiempo, una organización de profesores de filosofía que esté en constante reflexión e intercambio con la didáctica de la filosofía. Y por último, sugiere incluir la enseñanza

saberes enseñados velando por reforzar la coherencia y la unidad de esos saberes".[63]

Este texto, aunque colectivo, muestra que la obra de Derrida está cruzada en gran parte de su extensión cronológica por el problema de la enseñanza de la filosofía. Ya en 1974, "quiere promover una idea que le es querida, aquella de la extensión de los cursos de filosofía a otras clases de secundaria y, entonces a alumnos más jóvenes".[64] Lo que viene a mostrar, una vez más, quince años más tarde. Este texto da evidencias de cómo Derrida estaba pensando la enseñanza deconstructiva de la filosofía en la institución escolar: una enseñanza que tiene un marco, un programa referencial, que al mismo tiempo le dé a la asignatura la posibilidad de interrogarse e interrogar a la vez, todo el bachillerato:

> "Parece indispensable mantener un programa general, definido nacionalmente de manera permanente, que pueda a la vez constituir el cuadro de referencia de la enseñanza de la filosofía en el último año (cuarto medio) y dotar a la materia de una interrogación al bachillerato".[65]

En abril de 1974 se redacta y se aprueba con una mayoría el anteproyecto del *Greph*. En enero de 1975 se constituye esta agrupación y en marzo del mismo año, sale a la luz por primera vez un texto de Derrida referido a la enseñanza filosófica en el periódico *Le Monde de l'Éducation,* "*La*

---

de la filosofía en las instituciones de formación de profesores de todas las disciplinas. *Ver*: *Du droit à la philosophie*, *ed*. *cit*. pp. 619-659.

[63] *Ibíd*. p. 619. « […] elle avait reçu mission de procéder à une révision des savoirs enseignés en veillant à renforcer la cohérence et l'unité de ces savoirs ».

[64] Peeters, Benoît, *Derrida*, Flammarion, Paris, 2010, p. 341. « […] il veut promouvoir une idée qui lui est chère, celle de l'extension des cours de philosophie à d'autres classes du secondaire et donc à des élèves plus jeunes ».

[65] Derrida, Jacques, *Du droit à la philosophie*, *ed. cit.* p. 640. « Il paraît indispensable de maintenir un programme général, défini nationalement de façon durable, qui puisse à la fois constituer le cadre de référence de l'enseignement de philosophie en terminale et fournir la matière d'une interrogation au baccalauréat ».

philosophie refoulée".[66] Texto que será publicado posteriormente en su versión original completa con el nombre de "*La philosophie et ses clases*".[67]

En 1975 Derrida da evidencias que la estrategia deconstructiva afianzaría su preocupación político-institucional a través de una particular "defensa" de la filosofía. En el pequeño texto "*La philosophie refoulée*", presenta, a grandes rasgos, lo que es su deseo realizar: una transformación general de la filosofía:

> "Una tal transformación superará las luchas: al *interior* y al *exterior* del campo pedagógico, en y fuera de la filosofía. Ella no tocará solamente a las formas de organización sino también a los contenidos. Producirá entre ellos nuevas relaciones: al interior de la filosofía, entre la filosofía y las otras disciplinas".[68]

La constante referencia[69] a la *Reforma Haby* en los textos de Derrida no es gratuita. En efecto, este proyecto de reforma manifiesta lo que para Derrida,

---

[66] *La réforme Haby*, *en*: *Le monde de l'Éducation*, mars 1975, n°4, pp. 14-15.

[67] *Cfr*. GREPH, *Qui a peur de la philosophie?*, Champs Flammarion, Paris, 1977, pp. 445-450. Y *en*: *Du droit à la philosophie*, *ed. cit*. pp. 229-237. La primera publicación de este texto fue víctima de censura: "*Le Monde de l'Éducation* anunció nuestra primera Asamblea general en su número 3, pero omitió la referencia que Derrida hacía al Greph en su artículo publicado bajo el título *La filosofía reprimida* (n°4)". « *Le Monde de l'Éducation* a annoncé notre première Assemblée générale dans son numéro 3, mais a dû omettre la référence que Derrida faisait au Greph dans son article publié sous le titre *La philosophie refoulée* (n°4) ». *Ver* : *Document VII, Le problème de la presse*, *en* : *Qui a peur de la philosophie ?, óp. cit*. pp. 460-461.

[68] Derrida, Jacques, *La philosophie refoulée*, *en*: *La réforme Haby*, *Le monde de l'Éducation*,n°4, mars 1975, p. 15. Bajo el título *La philosophie et ses clases, en :* GREPH, *Qui a peur de la philosophie ?*, *ed*. *cit*. También *en* : *Du droit à la philosophie*, *ed. cit*., p. 235. « Une telle transformation passera par des luttes: à *l'intérieur* et à *l'extérieur* du champ pédagogique, dans et hors la philosophie. Elle ne touchera pas seulement à des formes d'organisation mais à des contenus. Elle produira entre eux de nouveaux rapports: à l'intérieur de la philosophie, entre la philosophie et les autres disciplines ».

[69] La reforma Haby ha tenido especial atención en los primeros textos de la compilación *Du droit à la philosophie*, compilación dedicada a la institución filosófica y a la enseñanza de la filosofía. Estos textos fechados desde 1975 hasta 1990 son: *La philosophie et ses clases (Marzo, 1975), Les corps divisés (Junio, 1975), Où commence et comment finit un corps enseignant (1976), L'âge de Hegel (1977), La crise de l'enseignement philosophique (1978), Philosophie des États Généraux (Junio, 1979), Qui a peur de la philosophie? (1980), Privilège. Titre justificatif et*

ya un año antes (1974), era necesario y urgente de analizar en vistas de una transformación general de la filosofía: esta reforma impone las estructuras del aparato pedagógico de la filosofía, es decir, condiciones liberales-institucionales desde las cuales la filosofía debe ser enseñada. Hacer oídos sordos a la reforma no es tan sólo aceptar la reducción del espacio de la filosofía en la institución (liceos y también escuelas y universidades que forman en filosofía) sino que también, implicaría aceptar a priori las condiciones heredadas de la filosofía. En este sentido, el proyecto de la *Reforma Haby* permitió a Derrida junto al trabajo del *Greph*, comenzar un análisis *sistemático* de la situación actual de la filosofía en vistas de su *efectividad*:

> "Estas propuestas ofensivas se ajustarían a la vez al estado teórico y práctico de la deconstrucción y cobrarían formas muy concretas, las más eficientes posibles en Francia, en 1975. […] Es decir donde, después de aproximadamente quince años de práctica llamada docente y veintitrés años de burocracia, comienzo apenas a interrogar, exhibir, criticar sistemáticamente (comienzo, más bien, a comenzar por eso, comienzo por comenzar a hacerlo sistemática y efectivamente: es el carácter sistemático lo que importa si uno no quiere resignarse con una coartada verbal, con escaramuzas o arañazos que no afectan al sistema establecido […]".[70]

La preocupación por la enseñanza de la filosofía va más allá de una preocupación didáctica pedagógica. Tiene que ver más bien, con una cuestión de compromiso filosófico: la interrogación desde y por el lugar de la filosofía (institución), y el cuestionamiento por el contenido y la forma de transferencia

---

Remarques introductives (1990). También, de la obra colectiva publicada por el GREPH *Qui a peur de la philosophie?* (1977) donde se encuentran distintos textos de los integrantes de este grupo, además de diversos documentos alusivos a la constitución del GREPH y a la Reforma Haby.

[70] Derrida, Jacques, *Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente, en*: *Políticas de la filosofía*, Fondo de Cultura Económica, México DF, 1982, pp. 69 y 61-62.

de la filosofía (los programas y las prácticas) hacen que a través de esta problemática, la deconstrucción adopte un "énfasis político-institucional".

Sin embargo, unos años antes, entre 1972 y 1973, Derrida estará dando muestras que el problema de la enseñanza de la filosofía no se reduce, en su pensamiento, a un problema ajeno a la institución porque "él quiere transformar no solo el discurso, sino también la Escena General de la Enseñanza: escena y sala".[71]

Las falencias de la máquina de educación francesa arrastradas desde la revolución estudiantil de mayo del '68 hacen que la reflexión filosófica se aleje, aún más, de los fundamentos institucionales de la metafísica trascendentalista, para buscar en lo político su sentido de existencia. La atención y preocupación por el devenir institucional de la filosofía y la relación –*necesaria*– que tiene con la deconstrucción, hace que el GREPH, –constituido por Jacques Derrida y un grupo de profesores y estudiantes de la Escuela Normal Superior de París en el año 1975– pueda ser considerado como un hito en la trayectoria del trabajo de Derrida. Habitualmente se lo identifica con el comienzo del trabajo político derridiano. Por ejemplo, Benoît Peeters afirma, a propósito de una entrevista hecha a Derrida por Tetsuya Takahashi, que no es antes de 1974 que estimará urgente instalar su preocupación en los "bordes institucionales" si no, "quedaría una suerte de empresa puramente teórica si no se atacara a la institución filosófica." La atención a los bordes institucionales implica pensar "la práctica de la enseñanza, la relación maestro discípulo, la forma de intercambios entre filósofos y la inscripción de la filosofía al interior del campo político". Entonces, agrega Peeters, "él se lanza, con un pequeño grupo de cercanos, en una 'práctica de deconstrucción institucional'".[72]

---

[71] Clément, Catherine, "A l'écoute de Derrida", *L'Arc*, nº 54, Paris, 1973, p. 19.

[72] Peeters, Benoît, *op. cit.* p. 339. « Il resterait une sorte d'entreprise purement théorique s'il ne s'attaquait pas à l'institution philosophique. […] la pratique de l'enseignement, le rapport maître-disciple, la forme des échanges entre les philosophes et l'inscription de la philosophie à

Dicho de otro modo, este grupo sería la primera evidencia de la preocupación política-institucional de Derrida y la primera materialización de lo que la deconstrucción ha llamado a no perder de vista: la relación interna y necesaria en el trabajo filosófico-deconstructivo de lo teórico y lo práctico. Desde aquí, aventuramos la idea que la deconstrucción posee a la enseñanza filosófica como campo interior de su desarrollo lo cual implicaría comprender que su posibilidad de existencia, en cuanto crítica y transformación del logocentrismo, se las halle con el horizonte de la crítica al lenguaje, como fundamento de la tradición metafísica occidental y a su vez, eso implique habérselas con las formas y normas institucionales posibilitadas por la enseñanza filosófica. Asimismo, Catherine Clément se refería a ciertas inseparables imbricaciones entre lo práctico y lo político, que había observado en una entrevista hecha a Derrida entre mayo y julio de 1973:

> "Él quiere, en los límites de su enseñanza, desarrollar el trabajo crítico en el cual él cree, profundamente, articulándolo con el trabajo ideológico de conjunto; con el combate político, (así él firmó el apoyo al Programa Común de la izquierda, sin que la correlación entre su posición teórica y su posición política sea directa). Pero su práctica comporta, irreductiblemente, una desconfianza crítica con respecto a la enseñanza de la Filosofía en general".[73]

Sin embargo, también podemos conjeturar la idea que Derrida comenzó a institucionalizar su diferencia estratégica con el marco institucional de la universidad francesa cuando el 27 de enero de 1968 presenta en el anfiteatro

---

l'intérieur du champ politique. Il se lance donc, avec un petit groupe de proches, dans une pratique de déconstruction institutionnelle ».

[73] Clément, Catherine, *ídem*. « Il veut, dans les limites de son enseignement, développer le travail critique auquel il croit, profondément, en l'articulant avec le travail idéologique d'ensemble ; avec le combat politique, (ainsi a-t-il signé le soutien au Programme Commun de la gauche, sans que la corrélation entre sa position théorique et sa position politique soit directe). Mais sa pratique comporte, irréductiblement, une méfiance critique à l'égard de l'enseignement de la Philosophie en général ».

Michelet de la Sorbona, su conferencia titulada *La différance*, donde "Probablemente podemos fechar de ese momento la brecha que se va a cavar con la institución filosófica francesa".[74] De hecho, años más tarde, en 1972, en una entrevista con Lucette Finas, Derrida dice:

> "Acabo de nombrar un sistema de complicidades ideológicas e institucionales. A pesar de algunas oposiciones superficiales (para la galería), a veces gracias a ellas, el funcionamiento de dicho sistema es muy coherente. Grande, vieja y pesada soldadura histórica de un aparato. Quizá, no estoy nada seguro de ello, la *différance* le habrá atestado un *golpe*; quizá habrá golpeado su sentido: por medio de una escritura que, con un pasaje, ha quedado impresa en los Archivos de la Sociedad Francesa de Filosofía".[75]

El carácter político del proyecto deconstructivo, adquiere un énfasis mayor, cuando, luego de mayo del 68, Derrida decide orientar parte de su trabajo a una reflexión directa de las estructuras, las normas y los códigos de la filosofía y sus instituciones. De alguna u otra manera, la realidad política le muestra los límites y dimensiones de su estrategia obligándolo a ponerla, en cuanto realidad, como objeto necesario de la deconstrucción. Así, se ha afirmado que es desde ese año que la estrategia deconstructiva ha tomado un cierto énfasis en el aspecto jurídico-político-institucional.[76] Afirmación que deja atrás la idea que la aproximación deconstructiva al problema de la institución tuvo su origen junto con la fundación del *Greph*. Más bien, es en 1968 cuando Derrida decide alejarse del trabajo de su tesis y, por lo tanto, de los vínculos con la universidad. Las formas y requerimientos universitarios clásicos para la redacción de una tesis y todo lo que esto implicaba, no eran suficientes para

[74] Peeters, Benoît, *op. cit.* p. 236. « On peut probablement dater de ce moment le fossé qui va se creuser avec l'institution philosophique française ».

[75] Derrida, Jacques, *Tener oído para la filosofía*, en: El tiempo de una tesis. Deconstrucción e implicaciones conceptuales, Proyecto A Ediciones, Barcelona, 1997, p. 40.

[76] *Cfr*. Contreras, Carlos, *Jacques Derrida. Márgenes ético-políticos de la deconstrucción*, Ed. Universitaria, Santiago, 2010, p. 57.

emprender "[…] la tarea de constituir un dispositivo estratégico abierto para revelar la evaluación y devaluación de la escritura, dicho en breve, para revelar el sistema de constricciones que Derrida llamará fonologocentrismo".[77]

Esta idea ha quedado inscrita por el mismo Derrida en 1980, en el texto presentado en su defensa de tesis:

> "[…] pero fue en estos años cuando comprendí mejor hasta qué punto la necesidad de la desconstrucción (…) no concernía en primer lugar a contenidos filosóficos, temas o tesis, a filosofemas, poemas, teologemas, ideologemas sino, sobre todo e inseparablemente a marcos significantes, a estructuras institucionales, a normas pedagógicas o retóricas, a las posibilidades del derecho, de la autoridad, de la evaluación, de la representación en su posibilidad misma".[78]

En *Ponctuations: le temps de la thèse* Derrida muestra cómo su trabajo intelectual, fue tomando otras configuraciones y vislumbrando otras posibilidades. La redacción de la tesis, la muerte de su director de investigación –Jean Hyppolite–, junto con los acontecimientos del 68, le permiten tomar distancia e ir configurando y reafirmando también, su compromiso y, por lo tanto, su crítica a la institución filosófica. Hasta que en 1975 confirma su crítica desde su propio devenir sin intentar si quiera diferenciarlo de su pensamiento; como si estuviese permanentemente transitando por superficies teórico-prácticas:[79] "[…] era desde hace tiempo evidente que el trabajo en el cual

---

[77] *Ídem*.

[78] Derrida, Jacques, *Du droit à la philosophie*, *op. cit*. p. 452. […] mais c'est dans ces années-là que sans doute j'ai mieux compris à quel point la nécessité de la déconstruction […] n'avait pas concerné en premier lieu des contenus philosophiques, des thèmes ou des thèses, des philosophèmes, des poèmes, des théologèmes, des idéologèmes, mais sur tout et inséparablement des cadres signifiants, des structures institutionnelles, des normes pédagogiques ou rhétoriques, les possibilités du droit, de l'autorité, de l'évaluation, de la représentation dans son marché même ».

[79] Diversas son las concepciones respecto al debate de la relación que habría entre el pensamiento de Derrida y la política o lo político. De aquí que Contreras afirme que "En general

estaba enfrascado –nombrémoslo álgebra, a riesgo de nuevos malos entendidos, la deconstrucción (afirmativa) del falogocentrismo como filosofía–, no pertenecía simplemente a las formas de la institución filosófica".[80]

Precisa y paradójicamente, en estas palabras la forma es el antecedente que funda la estrategia deconstructiva y lo que diferencia el pensamiento derridiano del trabajo filosófico ya instituido. Porque haciendo referencia a la constitución del *Greph*, Derrida pone de manifiesto que la deconstrucción desde siempre ha sido una apuesta por interrogar o más bien extremar, los bordes de la institución filosófica y que por lo tanto, implica una postura y un trabajo político determinado. El carácter político del proyecto deconstructivo, adquiere un énfasis mayor, cuando, luego de mayo del 68, Derrida decide orientar parte de su trabajo a una reflexión directa de las estructuras, las normas y los códigos de la filosofía y sus instituciones. De alguna u otra manera, la realidad política le muestra los límites y dimensiones de su estrategia obligándolo a ponerla, en cuanto realidad, como objeto necesario de la deconstrucción. Así, se ha afirmado que es desde ese año que la estrategia deconstructiva ha tomado un cierto énfasis en el aspecto jurídico-político-institucional.[81] Afirmación que deja atrás la idea que la aproximación deconstructiva al problema de la institución tuvo su origen junto con la fundación del *Greph*.

La forma de su trabajo, su forma de hacer filosofía, ya había extendido los límites instituidos por la tradición. De hecho, "[…] marcaron el final de cierto

---

estos lectores postulan que, de un modo u otro, habría un *ethical end political turn*, un *cambio di registro* en la obra derrideana. Desde luego, hay diferencias de enfoque, de énfasis y de cronologías, sin embargo para ellos se trataría de un 'giro', de un cambio o de una *transformazione* en el corpus de la obra derrideana". Aquí nos afirmamos puntualmente en la tesis de Carlos Contreras que afirma que habría un "énfasis político institucional" fechado en 1968 más que un giro ético y político. Para consultar los distintos autores implicados en este debate consultar: Contreras, Carlos, *Introducción*, *en*: *Jacques Derrida. Márgenes ético-políticos de la deconstrucción*, Universitaria, Santiago, 2010, pp. 11-16. Y también remitimos a: Biset, Emmanuel y Penchaszadeh, Ana Paula, *Derrida Político*, *en*: *Derrida Político*, Colihue, Buenos Aires, 2013, pp. 5-11.

[80] Derrida, Jacques, *Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente*, *ed. cit*. p. 64.

[81] *Cfr*. Contreras, Carlos, *op. cit.* p. 57.

tipo de pertenencia a la Universidad e hizo cuestionable el hecho que la deconstrucción tuviera que ver sólo con filosofemas y contenidos".[82] La deconstrucción no se limita a la teoría ni a la ideología. Tampoco pretende representar el pensamiento de una cultura a través de conceptualizaciones que confirmen y reafirmen lo ya instituido. El trabajo que ya venía haciendo Derrida, *ya* lo venía haciendo, practicando, de una manera particular, diferente a las expectativas de los cuadros universitarios. En efecto, la forma, el estilo, no son considerados como mera superficialidad, sino que dentro de la lógica de la deconstrucción y, por lo tanto, saliendo del binomio forma-fondo, la forma constituiría el paso, el pasaje[83], el acceso, el canal que hace que "[…] la deconstrucción no se limite al contenido conceptual de la pedagogía filosófica, sino que se las vea con el escenario filosófico, con todas sus normas y sus formas institucionales así como con todo lo que las hace posible".[84]

¿Cómo se va urdiendo la preocupación por la enseñanza de la filosofía en los primeros momentos del pensamiento derridiano? ¿Se reduce esta preocupación sólo al los momentos en que Derrida decide institucionalizarla, o, es una preocupación que está presente desde los orígenes de su pensamiento? ¿Es posible demostrar –desde los primeros textos– que la deconstrucción tiene como fundamento de su estrategia la enseñanza filosófica? ¿Es, el movimiento deconstructor, una crítica creativa desestabilizadora que en su movimiento lleva implicada la enseñanza de *otra* filosofía?

A partir de estas interrogantes, proyectaremos la primera parte de nuestro trabajo intentando mostrar de qué manera la enseñanza de la filosofía,

---

[82] *Ídem*.

[83] Tomando la matemática teórica como referencia al problema que constituye para el pensamiento de la escritura prohibirse definir *grama* o *grafema* dentro del sistema de oposiciones de la metafísica, Derrida, utiliza el término *pasaje* para determinar la escritura matemática fuera de la escritura fonética. En este sentido la escritura de la matemática teórica sería el *pasaje* que habría entre su escritura sensible, la síntesis ideal de significados y la huella operatoria. *Ver*: *De la gramatología*, Siglo XXI, México DF, 1986, p. 15.

[84] Derrida, Jacques, *Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente*, *ed. cit*. p. 65.

incluso, la llamada pedagogía filosófica, puede formar parte inherente de los motivos y del despliegue de la estrategia deconstructiva. No se trata de afirmar la enseñanza filosófica como una preocupación más o un objeto de estudio de Derrida, sino más bien, habrá que mostrar que ella comprende uno de los dos movimientos desde los cuales la deconstrucción imprime su trabajo: "[…] una deconstrucción rigurosa y eficiente debería simultáneamente desarrollar la crítica (práctica) de la institución filosófica actual y emprender una transformación positiva, afirmativa más bien, audaz, extensiva e intensiva, de una enseñanza llamada 'filosófica'".[85]

Antes de comenzar a responder las preguntas aquí planteadas será necesario hacer un recorrido breve y general por los conceptos e ideas desde los cuales Derrida comprendió la institución filosófica y centró su crítica desestabilizadora en la tradición metafísica occidental.

1.2. Antecedentes críticos y conceptuales.

Derrida ha afirmado que la metafísica es un discurso violento que guarda en sí a *la* filosofía como el pensamiento de la verdad, de los valores absolutos y del sentido. Éste expulsa y rechaza todo aquello que no forma parte del marco del sentido que ha conservado y reafirmado la filosofía a lo largo de la historia de la metafísica occidental. Discurso violento, porque encuadraría al menos en dos determinaciones el sentido del ser como presencia: 1) "La primacía del ahora-presente en el concepto vulgar de tiempo" y 2) "La primacía moderna de la conciencia que se establece por medio de la voz".[86] Al mismo tiempo, y como consecuencia de este marco de soldadura críptica –por lo hermético y secreto de sus límites– el trabajo, la escritura, el pensamiento derridiano, se desarrollan

[85] *Ibíd*. p. 69.
[86] De Peretti, Cristina, *Jacques Derrida. Texto y deconstrucción*, Anthropos, Barcelona, 1989, pp. 29-30.

también, violentamente. Como dentro de los márgenes de una clase de filosofía, queriendo salir, preguntando, rebelándose sin querer *oír* lo que se *dice*, lo que se enseña, lo que se transmite y lo que se quiere decir. Y al mismo tiempo, resistiendo la presión de los muros de la sala, la orientación de los índices de los libros, la diferencia de edad, la cronología de la historia, la herencia, etc. La forma de resistencia de Derrida, como un estudiante visita a los filósofos de la tradición, porque,

> "[…] la casi totalidad de lo que ha escrito […] consiste en <<lecturas>> (en un sentido que hay que precisar) de los textos literarios propios de la tradición, más que en un sistema de tesis propias. […] podemos imaginarlo […] obligando a dichos textos antiguos a expresar algo totalmente distinto a lo que siempre habían parecido afirmar, enunciado a cada momento tesis o hipótesis sobre la totalidad de lo que él llama <<la metafísica occidental>> […]".[87]

La deconstrucción es un movimiento violento porque despeja, tensa y lleva al extremo lo que se ha dado por supuesto. Se enmarca en la violencia y, ésta, se violenta a sí misma. La respuesta se lleva a cabo como una visita médica o, más bien, farmacológica,[88] que se traslada por dentro del marco para "leer" aquello que no se ve, lo oscuro, más bien, lo que se ha querido ocultar. Esta visita de paso, este abrirse paso entre los conceptos de la tradición, va rompiendo superficies plenas de sentido y al mismo tiempo, va creando movimientos de diferenciación que instalan su pensamiento en los márgenes de

[87] Bennington, Geoffrey, *Jacques Derrida, Derridabase*, Cátedra, Madrid, 1994, pp. 30-31.

[88] Visita farmacológica o, un visitar para examinar la escritura. Farmacológico hace referencia a *fármacon* que para Derrida, -desde la lectura que hace del problema de la escritura en el Fedro de Platón- sería homologable a escritura, pero no como una de sus posibles traducciones (remedio o veneno): "Todas las traducciones a las lenguas herederas y depositarias de la metafísica occidental tienen, pues, sobre el fármacon un efecto de análisis que lo destruye violentamente, lo reduce a uno de sus elementos simples interpretándolo, paradójicamente, a partir del ulterior que lo ha hecho posible. Semejante traducción interpretativa es, pues, tan violenta como impotente: destruye el fármacon […]." *En*: Derrida, Jacques, *La farmacia de Platón*, en *La diseminación*, Ed. Fundamentos, 3ª Ed. Madrid, 2007, p. 147.

la filosofía. Por esto, la deconstrucción no es considerada estrictamente una filosofía, porque es un pensamiento que termina con la idea de orden impuesto el pensamiento metafísico:

> "[…] se construye […] sobre un valor del que no se duda, la *presencia*. […] del mundo en una mirada, de una conciencia en sí misma, de un sentido en el espíritu, de la vida en sí, […] después, ausencia, el mundo velado, la conciencia extraviada, el sinsentido, la muerte, el exceso […]".[89]

Este movimiento, que le permite "haber salido de una ceguera milenaria",[90] es, más bien, una denuncia que establece "[…] los dos pilares incontrovertibles sobre los que se asienta la metafísica de la presencia".[91]

De este modo, intentaremos ir identificando estos pilares en lo que llamaremos la escena de la enseñanza de la filosofía, pero que se refiere puntualmente a la clase tradicional, en virtud de localizar la crítica derrideana bajo condiciones prácticas e institucionalizadas de la filosofía y evidenciar el espacio de juego que resulta.

1.2.1. La filosofía de la presencia: *eidos* platónico y conciencia de sí como centro del logocentrismo.

Según el trabajo de Cristina de Peretti[92], la violencia de la metafísica se asienta en la filosofía de la presencia que representa. Afirmada en la lectura

[89] Bennington, Geoffrey, *óp. cit.* p. 40.
[90] *Cfr. Ibíd.* p. 31.
[91] De Peretti, Cristina, *óp. cit.*, p. 29.
[92] *Ibíd. óp. cit.* Cristina de Peretti es una filósofa española que ha publicado desde 1977 distintos artículos, obras colectivas, traducciones y compilaciones relacionadas con el pensamiento de Derrida. También, ha publicado un libro –el aquí citado– que ha sido prologado por el mismo filósofo. Cristina de Peretti resulta ser una autora imprescindible a la hora de consultar textos en español dedicados a Derrida.

derrideana de Heidegger y de Nietzsche, la filósofa describe sucintamente el recorrido que ha tenido que hacer Derrida para demostrar la violencia a la cual éste se enfrenta. Aunque para explicar la crítica heideggeriana del concepto de representación de Peretti se focaliza, más bien, en la concepción moderna, creemos que para nuestro trabajo resulta necesario detenernos brevemente también en una reflexión de la concepción platónica de representación, en cuanto forma parte del lineamiento teórico e histórico que realiza Derrida a la hora de establecer su crítica al lenguaje como pensamiento de la escritura. Luego, abordaremos la relación con la concepción moderna de representación para así poder establecer el punto de partida del logocentrismo.

El concepto platónico de realidad, constituido por la oposición de los dos mundos, establece el *logos* como fundamento de toda la proyección del desarrollo de la metafísica occidental o de la filosofía. El *logos,* en cuanto razón, palabra, sentido y pensamiento, se ha comprendido como garante del conocimiento de la verdad. Es a partir de él que el ser humano ha sido capaz de conocer con los "ojos" de la razón, el *eidos.* Éste, como verdad última de las cosas, se presenta en su forma más perfecta, inmediatamente al *logos*. Sin medios sensibles y sin artificios. El *eidos* como verdad se encuentra en el mundo de la inteligibilidad, en el mundo del *logos*. Como contraparte, el mundo sensible donde las cosas representan el *eidos*, lo contienen indirectamente, materialmente y por lo tanto, obstaculizan el paso a la verdad. De aquí que, la formación de una base de conocimiento a partir de conceptos opuestos como inteligibilidad-sensibilidad, alma-cuerpo, razón-sensibilidad, idea-cosa, hagan del platonismo el origen de la violencia de este discurso. Violencia que se instituye en un doble fondo de contrarios, donde solo uno guarda, en un "aún más allá", la verdad. La primacía de la razón y del sentido hace que el discurso metafísico haya puesto como centro el *logos.*

De esta manera, la filosofía, en cuanto ciencia que se preocupa de la verdad del ser, sólo sería una ciencia legítima en la medida en que opera desde

un campo de conocimiento constituido por opuestos, sobrevalorando uno de los contrarios en desmedro del otro para determinar así la verdad. Es así como la razón ha tenido supremacía sobre la sensibilidad, la homogeneidad sobre la heterogeneidad, la inmutabilidad sobre la movilidad, el interior sobre el exterior, es decir, el *logos* ha imperado en todos los valores absolutos arraigados en la concepción del ser como encuentro con el sentido.

La centralidad del *logos* también implica que el ser sea comprendido como presencia. El *logos,* además de constituir la base epistemológica de la verdad, también permite considerar como único campo exploratorio del ser, la ontología. El ser es ser de los entes, se manifiesta ontológicamente, es decir, a través de las cosas se hace presente a la mirada como *eidos*, o como concepto, como suprema inteligibilidad, inmutable, eterna y absoluta, lo que aseguraría un verdadero conocimiento.

Sin embargo, con Descartes el movimiento epistemológico se invierte: lo ente ya no es una presencia anterior que el hombre tiene que descifrar y alcanzar, sino que en el pensamiento moderno, el ser como presencia es tal en la medida en que hay sujeto humano. Así, las categorías de sujeto y objeto representan la presencia inmediata del ser a la conciencia. Hay objeto porque hay un movimiento intelectual que permite identificar la conciencia con el ser. Si hay conciencia hay ser o, dicho de otro modo, la presencia del ser constituye la conciencia. Ya sea la representación entendida como *eidos*, como realidad independiente de la conciencia, ya como conciencia de sí, como realidad construida por el pensamiento, el logocentrismo se configura como un pensamiento que tiene como principio un origen pleno –el *logos*- que a la vez, establece un orden –lógico- de la realidad. De este modo, "El logocentrismo sería, por lo tanto, solidario de la determinación del ser del ente como presencia",[93] y no del ser en cuanto forma de acceso a la realidad.

[93] Derrida, Jacques, *De la gramatología*, *ed. cit*. p. 19.

La ilusión de la metafísica occidental, que representa el denominado logocentrismo, consistiría pues, en considerar que el ser se presenta sin intermediarios. Y el vehículo que acerca más al ser en su pureza es la palabra hablada. Como un soplo, liviano, volátil, inmediato, la voz, patentiza la verdad del ser en la conciencia. Y como su contrario, la palabra escrita quedaría relegada a un segundo plano, a una segunda categoría, por su esencia gráfica-material. De hecho, "La experiencia de la supresión del significante en la voz no es una ilusión entre otras –puesto que es condición de la idea de verdad– […]".[94] O, más bien, que el ser en cuanto tal responde a una pureza, y su código de acceso es la voz. De esta forma, el ser estaría clausurado, encerrado en conceptos absolutos e inteligibles, plenos de sentido: el ser como homogeneidad, como indiferencia, como inmediatez.

La deconstrucción no trata de buscar otro sentido, el verdadero sentido del ser. Sino que lo que propone la deconstrucción en cuanto estrategia y, en lo cual se realiza es transitar por los límites de la filosofía. El tránsito, en cuanto movimiento, es un visitar el acceso al ser, pasaje a la verdad, el pasaje habitualmente lógico. Entonces, la tarea de la deconstrucción sería entrar en la "otra" dimensión, en "lo otro que el ser", visitando los conceptos en la historia para intentar acceder a aquello que no está contenido en la presencia, acceder a la ausencia de lo otro que no ha sido considerada en la tradición, porque, "Si algo brilla tras el análisis deconstructivo de los conceptos filosóficos tradicionales no es tanto la presencia del ser captado por la mente como la ausencia de un 'otro que el ser', que escapa recurrentemente a la razón".[95]

[94] *Ibíd*. p. 28.
[95] Garrido, Manuel, *Prólogo*, en: Bennington, Geoffrey, *óp. cit.*, p. 15.

1.2.2. La deconstrucción como puesta en escena.

No se trata de salir del *logocentrismo* o superarlo. No se trata tampoco de ningún "*ismo*", ni de construir otro sistema. Se trata, más bien, de "[…] evitar la contestación frontal y simétrica, la oposición de todas las formas del anti-[…]",[96] y partir de lo heredado, comenzar desde lo ya instituido, de considerar la gran trama de la tradición y, empezar por un rodeo, transitando por sus bordes, sus límites, por sus márgenes. Se trata de estar atento a la vía misma de acceso, a las salidas y a los pasajes que permitan el paso fuera del sentido y que lleven a conocer otras posibilidades.

En efecto, la deconstrucción sería más bien una estrategia y no un pensamiento, ya que, no ofrece una verdad, no hay un centro desde el cual partir, ni una propuesta filosófica con un sentido único y determinado. Desde esta negación Derrida lleva a cabo su intento: "[…] he tratado regularmente de reponer a la filosofía en escena, en una escena que no gobierna, y que los historiadores clásicos de la filosofía, en la Universidad y fuera de ella, han juzgado a veces un poco rígida".[97]

El ejercicio deconstructor lleva a la filosofía a escena, así constituiría o, incluso, instituiría, un nuevo montaje en cada visita, una nueva disposición de las piezas. La escena puede ser considerada como condición material, es decir, como un lugar para que se desarrolle el montaje, también, responde como un eje posibilitador de "lo que se presenta en el escenario" y, al mismo tiempo, puede ser concebida como parte de un todo. Enunciados los sentidos de una escena, podemos ver que la filosofía puesta en escena implica un espacio o lugar, un tiempo y, por lo tanto, el devenir de una parte del todo de la filosofía. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la filosofía respondería al traer a

[96] Derrida, Jacques, *Tímpano, en*: *Márgenes de la filosofía,* Cátedra, Madrid, 2008, p. 21.

[97] Derrida, Jacques, *Positions*, Minuit, Paris, 1972, p.69. « […] j'ai régulièrement essayé de remettre la philosophie en scène, dans une scène qu'elle ne gouverne pas et que les historiens classiques de la philosophie, dans l'Université et ailleurs, ont jugée parfois un peu raide ».

escena a la filosofía, es decir, a considerarla en un estrecho movimiento con todos los ángulos que el tejido institucional le presenta. Esto correspondería a la tendencia misma del visitar de la deconstrucción, de generar ciertas condiciones particulares y de apertura de la institución como:

> "Puestas en escena de la filosofía en las que no se elimina, ni menos se destruye, el concepto de la verdad ni las oposiciones binarias que configuran la metafísica occidental. Simplemente éstas dejan de ocupar un lugar central y organizador. Se vuelve a poner en escena a la filosofía, pero esta vez, en una escena que ya no gobierna".[98]

La estrategia consistiría, entonces, en partir de la filosofía, de su centro, desde sí misma, para identificar el acceso, y el pasaje a la filosofía, las indicaciones que se han escuchado para hacer filosofía. No obstante, al mismo tiempo, la escena estratégica en la medida en que depende del instante de la puesta en escena, permite acceder a la posibilidad de lo otro.

El montaje mismo, es la práctica de la deconstrucción, es el movimiento escénico que tiene un lugar, un espacio el cual intervenir, remover, destruir. Lugar(es) que ha(n) estado habitado(s) por, aún cuando se haya afirmado la muerte de la filosofía, "[…] un dogmatismo propiamente metafísico, más vivo que nunca, al servicio de las fuerzas que siempre han estado vinculadas a la hegemonía falogocéntrica".[99] Intervenir el escenario, incluso se podría decir, agrietar, al menos el marco escénico de la filosofía, sería abarcar el campo teórico-práctico de la deconstrucción, es decir, sería consumar el movimiento institucional que implica la estrategia deconstructiva. Si esto no fuera así, "Sería confinarla en un conjunto de operaciones teóricas: inmediatas, discursivas, finitas".[100]

---

[98] Contreras, Carlos, *óp. cit.*, p. 26.
[99] Derrida, Jacques, *Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente*, *ed. cit.* pp. 67 y 68.
[100] *Ibíd.* p. 68.

De esta manera, la deconstrucción enfrenta una doble dificultad, la historia y la política la ponen a prueba. Es decir, la teatralidad de la escena se instituye a partir de los conceptos, las ideas, los pensamientos, a partir de la verdad en general, para actuar repitiendo, trayendo a lugar a toda la estructura heredada que pretende remecer. Es, el efecto, el movimiento, que hace de la puesta en escena de la filosofía un momento único, irrepetible, que consiste en una desestructuración interna, en una actuación inmanente en la cual el marco referencial y limítrofe de la propia filosofía es fisurado por el movimiento que provoca la puesta en escena.

> "[…] ese discurso filosófico [el logocentrismo] está a su vez determinado (en efecto) por una enorme organización (social, económica, pulsional, fantasmática, etcétera), por un poderoso sistema de fuerzas y de antagonismos múltiples: que la deconstrucción misma tiene por 'objeto' pero del cual es también, en las formas necesariamente determinadas que debe tomar, un efecto […]".[101]

Derrida lo anuncia en 1974 ratificándolo en *La Universidad sin condición,* en 2001: la estrategia de la deconstrucción sólo se desarrolla como tal, cuando la crítica al *logofalocentrismo* se sistematiza como institución. "[…] siempre tuvo en principio por objeto el aparato y la función de enseñanza en general, el aparato y la función filosófica en particular y por excelencia".[102] Derrida está pensando aquí en la función de la universidad[103] en la filosofía y la relación que de este vínculo nace y que permite la incrustación de un movimiento:

---

[101] *Ídem*.

[102] *Ibíd*. p. 66.

[103] Para conocer el trabajo de Derrida respecto a la Universidad, remitimos aquí dos obras que nos parecen que constituyen la base de esta problemática: *Mochlos: el ojo de la Universidad* (*Mochlos: l'oeil de l'Université*), serie de textos que Derrida escribió entre los años 1980 y 1985. *En*: Du droit à la philosophie, *éd*. *cit*. Y, *La Universidad sin condición*, (*L'Université sans condition*), Galilée, Paris, 2001.

> "[…] como deconstrucción del principio onto-teológico de la metafísica, de la pregunta '¿qué es?', […] ataca la raíz de la universitas: a la raíz de la filosofía como enseñanza, la unidad última de lo filosófico, de la disciplina filosófica […]".[104]

Esto quiere decir que la puesta en escena, incluso, la escena misma de la filosofía, se monta desde el enfrentamiento con la historia del pensamiento. Hay una propuesta escénica en la medida en que la historia de la filosofía deja herencias a su paso a las cuales el pensamiento contemporáneo no es indiferente. En este sentido, la deconstrucción intenta romper con la teoría del sentido, atacando la raíz de la *universitas*, es decir, "[…] el derecho de decir públicamente todo aquello que exigen una investigación, un saber y un pensamiento de la verdad".[105] En efecto, "La universidad, es la filosofía, una universidad siempre es la construcción de una filosofía".[106]

Como la unidad última de lo filosófico es el *logos* y, como éste es, a la vez, la raíz de la filosofía en cuanto enseñanza, la deconstrucción no podría ser una estrategia, sino se comprende como enseñanza filosófica. Deconstrucción y enseñanza filosófica, no tan solo estarían vinculadas, sino serían homologables.

¿Qué posibilita que la deconstrucción sea (esté siendo) en movimiento constante enseñanza filosófica? ¿Qué relación hay entre este estar enseñándose filosóficamente y "lo otro que el ser", que el acceso/pasaje al ser? ¿Qué hace que no se pueda comprender la estrategia deconstructiva sin considerar todas las formas de la enseñanza de la filosofía? ¿Por qué la deconstrucción responde o asume la responsabilidad de la enseñanza filosófica?

---

[104] Derrida, Jacques, *Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente*, *ed. cit.* p. 67.
[105] Derrida, Jacques, *La Universidad sin condición*, Trotta, Madrid, 2002, p. 10.
[106] Derrida, Jacques, *Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente*, *ed.cit.* p. 67.

1.2.3. El espacio para pensar lo otro: entre enseñanza de la filosofía y enseñanza filosófica.

El problema de la enseñanza filosófica tiene sus raíces en lo más profundo de la argumentación derridiana. Sin, en ningún caso, reducirse a una metodología pedagógica, la enseñanza de la filosofía después de Derrida se inscribe, abarcándolo casi por completo, en el espacio filosófico. Deja de ser tal, deja de ser un objeto al cual el discurso filosófico debe referirse u orientar pasando a ser parte esencial de la estrategia deconstructora. Es decir, ya no se deja pensar como un tema o una preocupación más, y como una estructura que habrá que deconstruir, sino que se constituye en parte esencial de la *solicitación*[107] de la metafísica de la presencia. Con Derrida, mientras se deconstruye la "enseñanza de la filosofía", se va dando, poniendo en escena, la "enseñanza filosófica". "Hablar […] de la 'enseñanza filosófica' y no de 'enseñanza de la filosofía', era también subrayar la 'indisociabilidad esencial de lo didáctico-filosófico' e intervenir en un momento donde se aceleraba la muerte de la filosofía en su enseñanza".[108] La diferencia entre estos dos tipos de enseñanza, marca la característica fundamental de la política derridiana: "Derrida practicó una política de la filosofía en el sentido de un conjunto de estrategias y maniobras destinadas a no dejar a la filosofía identificarse de nuevo como una 'filosofía', una 'visión de mundo' además".[109]

---

[107] "Esta operación se llama (en latín) suscitar o solicitar. Dicho de otra manera, estremecer con un estremecimiento que tiene que ver con el todo (de sollus, en latín arcaico: el todo, y de citare, empujar)." *En*: Derrida, Jacques, *Fuerza y significación*, *en*: *La escritura y la diferencia,* Anthropos, Barcelona, 1989, p. 13.

[108] GREPH, *Actes Premiers*, en: *Qui a peur de la philosophie?*, *ed. cit*. p. 428. « Parler […] de l' "enseignement philosophique" et non d' "enseignement de la philosophie", c'était aussi souligner "l'indissociabilité essentielle du didactico-philosophique" et intervenir à un moment où s'accélérait la mise à mort de la philosophie dans son enseignement ».

[109] Nancy, Jean-Luc, *L'indépendance de l'Algérie, l'indépendance de Derrida*, *en* : *Derrida à Alger*. Un regard sur le monde. Coor. Hadjadj, Sofiane, Actes Sud/barzakh, Arles y Alger. 2008, p. 25. « Derrida a pratiqué une politique de la philosophie au sens d'un ensemble de stratégies

Ya, en *De La Gramatología* se puede observar que la deconstrucción en cuanto estrategia implica la enseñanza filosófica y, por lo tanto, también estaría contenida en el pensamiento de la escritura. La deconstrucción opera como soporte estratégico de la gramatología porque aún sin ser reducida a una ciencia, le corresponde en su desarrollo, irse diferenciando de la racionalidad instituida por el logocentrismo:

> "La 'racionalidad' —tal vez sería necesario abandonar esta palabra, por la razón que aparecerá al final de esta frase— que dirige la escritura así ampliada y radicalizada, ya no surge de un logos e inaugura la destrucción, no la demolición sino la des-sedimentación, la des-construcción de todas las significaciones que tienen su fuente en este logos".[110]

La gramatología podría ser considerada como la ciencia de la escritura, pero más allá de la *episteme* tradicional, consistiría más precisamente "en un programa que abre la posibilidad a la teoría general de la escritura".[111] La gramatología es la ciencia que pretende conocer los límites de la filosofía (llevándola al mismo tiempo a su límite), la ciencia que tiene por objetivo el tránsito que hay que hacer para llegar al ser, más que el acceso, el pensamiento de la escritura implica el acceder al ser, el pasaje a la verdad. Tiene como objeto la escritura en cuanto posibilidad de conocer la filosofía desde lo que ha sido, pero para "decir" lo que no es, es decir, desde su otro.

---

et de manœuvres destinées à ne pas laisser la philosophie s'identifier à nouveau comme une 'philosophie', une 'vision du monde' de plus. »

[110] Derrida, Jacques, *De la gramatología*, *ed. cit.*, p. 16.

[111] De Peretti, Cristina, *ed. cit.*, p. 70.

> "La filosofía siempre se ha atenido a esto: pensar su otro. Su otro: lo que limita y de lo que deriva en su esencia su definición, su producción. Pensar su otro: ¿viene a ser sólo relevar (aufheben) aquello de lo que ella deriva, a no abrir la marcha de su método más que para pasar el límite? ¿O bien el límite, oblicuamente, por sorpresa, reserva todavía un golpe más al saber filosófico? Límite/pasaje".[112]

Pensar el límite, pensarse en el propio límite. Pensar el otro, pensar la diferencia, lo que no es la filosofía desde la filosofía. No se tratará pues de pensar el otro de la filosofía desde la *aufhebung* hegeliana, es decir, "El movimiento por el que Hegel determina la diferencia en contradicción [que] está justamente destinado a hacer posible el establecimiento último (onto-teo-teleológico) de la diferencia".[113] Si no, se tratará más bien, de inaugurar un inicio diferido, de partir de la diferencia pero en su estar difiriendo, considerarla un punto de partida, de fuga y de privilegio que hemos heredado de la tradición filosófica. Es decir, como "la inteligencia es así el nombre de este poder que produce un signo negando la espacialidad sensible de la intuición",[114] el programa gramatológico tendrá como objeto no ya lo otro de la inteligencia –la intuición-, relevada en el signo, sino aquello que se borra en función del conocimiento de la idealidad significada, de la verdad. El significante, la inscripción, la escritura sería pensar lo otro oblicuamente, tomar por sorpresa a la filosofía en su límite, en su acceso al ser. Es en este sentido que la escritura es el punto de partida desde el cual Derrida hace temblar o solicitar, ("[…] en el

[112] Derrida, Jacques, *Tímpano*, *en*: *ed*. *cit*. p. 18. « La philosophie a toujours tenu à cela : penser son autre. Son autre : ce qui la limite et dont elle relève dans son essence, sa définition, sa production. Penser son autre : cela revient-il seulement à relever (aufheben) ce dont elle relève, à n'ouvrir la marche de sa méthode qu'à passer la limite ? Ou bien la limite, obliquement, par surprise, réserve-t-elle toujours un coup de plus au savoir philosophique ? Limite/passage. » *En* : *Marges de la philosophie*, Minuit, Paris, 1972, p. I.

[113] Derrida, Jacques, *La diseminación*, *ed*. *cit*. p.12, nota 5.

[114] Derrida, Jacques, *El pozo y la pirámide*, *en*: *Márgenes de la filosofía*, *ed*. *cit*. p.124.

sentido en que solicitare significa, en viejo latín, sacudir como un todo, hacer temblar en totalidad")[115] la tradición de la metafísica de la presencia.

El logocentrismo ha establecido como única forma de acceso al ser, la voz. La presencia del ser, base de la comprensión de la realidad a partir de opuestos, sólo se hace presente, sólo se conocería o sólo se manifestaría a partir de la voz. Ésta constituiría la inmaterialidad perfecta que hace posible el conocimiento de la verdad. De aquí que Derrida hable de *fonologocentrismo*. La centralidad del logos estaría dada por la voz como presencia inmediata del ser: "[…] el sonido relevado de su naturalidad y ligado a la relación consigo del espíritu, de la psique como sujeto para sí, afectándose a sí misma, a saber, el sonido animado, el sonido fónico, la voz (Ton)".[116]

El componente fonético de la palabra, la *phoné,* en cuanto voz, habla, e incluso sonido, representa la valorización del significado por sobre el significante, esto es, la idealidad del ser.

> "Así la época del logos rebaja a la escritura, pensada como mediación de mediación y caída en la exterioridad del sentido. A esta época pertenecería la diferencia entre significado y significante o, al menos, la extraña distancia de su 'paralelismo' y la exterioridad, por reducida que sea, del uno al otro".[117]

La inmaterialidad de la *phoné*, por sobre la materialidad del *grafema* -palabra escrita- concede al conocimiento el encuentro inmediato con el concepto: en la tradición metafísica, en la historia de la filosofía el *logos* y su vínculo originario y esencial con la *phoné* nunca fue roto. La *phoné* produce, dice, recibe y recoge el sentido del pensamiento como *logos*.[118]

---

[115] Derrida, Jacques, *La différance*, *en*: *ibíd*. p. 56.
[116] Derrida, Jacques, *El pozo y la pirámide*, *en*: *ídem*.
[117] Derrida, Jacques, *De la gramatología*, *ed*. *cit*., p. 19.
[118] *Cfr*. Derrida, Jacques, *ibíd*., p. 17.

> "Según Derrida, esa obsesión por mantener el logos en el ámbito de la phoné ha sido una constante en todas las filosofías que han aspirado al ideal de la presencia: Platón, Rousseau, Condillac, Husserl, e incluso Saussure… En todos ellos la escritura aparece subordinada a la voz, como si se tratara de una huella cuyo original fuera posible encontrar, pasando así la palabra escrita a ser palabra borrada […]"[119]

¿Cómo salvar un pensamiento de la enseñanza de la filosofía del fonocentrismo? ¿Desde donde instituir la enseñanza filosófica en la deconstrucción?

2. Institución de la lengua: la filosofía como lengua instituida.

"Y de la misma manera que amo la vida, y mi vida, amo lo que me ha constituido, cuyo elemento mismo es la lengua, aquella lengua francesa que es la única que se me permitió cultivar, la sola lengua de la que puedo decir que me siento más o menos responsable".

J. Derrida

La deconstrucción también implica fidelidad e infidelidad. Derrida en su recorrido por distintos discursos de la historia, no tan solo reúne sus esfuerzos para denunciar y deshacer el sistema de pensamiento hegemónico en el cual consiste la metafísica, sino que también parte por reconocerla como una herencia irrenunciable. "Por lo tanto, habría que partir de esa contradicción formal y aparente entre la pasividad de la recepción y la decisión de decir

[119] Navarro, Jesús, *Cómo hacer filosofía con palabras*, FCE, Madrid, 2010, pp. 127-128.

'sí'".[120] Derrida dice sí, a la tradición, al discurso recibido, heredado, necesario porque obliga a asumirlo como parte de nosotros, pero no del todo. Porque es un pasado-presente, que se hereda y que habrá que elegir para serle infiel y "[…] luego seleccionar, filtrar, interpretar, por consiguiente transformar, no dejar intacto, indemne, no dejar a salvo ni siquiera eso que se dice respetar ante todo".[121] La herencia es tal porque es una institución, ya ha sido fundada y establecida. Por esta razón puede ser heredada. Para ser un fiel heredero, habrá que ser infiel a la herencia. De este modo, Derrida le da un lugar central a la institución, no tan solo comprendida en términos político-funcionales sino que, del mismo modo, reconoce lo institucional en la formación del pensamiento lo cual ha consistido la filosofía en la historia, lo que ha llamado logocentrismo. Apuntar al logocentrismo consistirá en el intento por embestir al *logos*, al fundamento de toda la metafísica. Pensar, es decir, serle fiel e infiel a la institución implicará partir por conocer el intervalo "anterior" a lo instituido, aquel "momento", incluso aquel "espacio" en el cual la institución está llegando a ser. Junto a esto, la gramatología como *ciencia* de la escritura despliega su quehacer en aquello que ha ocultado o más bien "disimulado" la metafísica a través de la voz y que llevaría a reconocer aquellos intersticios del discurso instituido que el logos ha intentado sellar. Es por esto que "La gramatología debe deconstruir todo lo que liga el concepto y las normas de la cientificidad a la ontoteología, al logocentrismo, al fonologismo". [122]

La sobrevaloración de la voz en detrimento de la escritura ha privilegiado el significado en cuanto éste manifiesta, de manera presente e inmediata, el pensamiento. Esto ha hecho que la metafísica desestime el significante. Para *ser* pensamiento, para hacerse *presente*, ha necesitado de mediaciones: por

[120] Derrida, Jacques y Roudinesco, Élizabeth, *Y mañana, qué…,* FCE, Buenos Aires, 2009, p. 12.
[121] *Ídem*.
[122] Derrida Jacques, *Sémiologie et grammatologie. Entretien avec Julia Kristeva*, *en* : *Positions*, Minuit, Paris, 1972, p. 48. « La grammatologie doit déconstruire tout ce qui lie le concept et les normes de la scientificité à l'ontothéologie, au logocentrisme, au phonologisme ».

ejemplo, desde Platón el medio del pensamiento, de origen natural y más puro, es el habla[123] y, en el caso de Saussure, sería el signo como unidad última de la lengua[124].

Derrida ve, específicamente en la lingüística de Saussure en cuanto ciencia que estudia el origen de lo instituido, un equívoco, a partir del cual va a inaugurar el pensamiento de la escritura: por un lado, la lingüística a través del concepto de signo ha abierto una dimensión crítica hacia la metafísica, pero por otro lado, ha perpetuado la falta histórica, es decir, ha subordinado la escritura considerándola como instrumento material y exterior de la palabra hablada. Queriendo comprender el origen del lenguaje, se ha quedado en la superficie de la presencia del ser (lingüística como ciencia que privilegia la voz) sin lograr instalar la ciencia en el conocimiento efectivo del *ser*. Esto hace que la gramatología (ciencia de la escritura en general) quede subordinada a la lingüística. A pesar de esto, Derrida advierte al mismo tiempo, un "gesto", a través del cual se abre el porvenir de la gramatología.

> "Sin embrago, la intención que instituye a la lingüística general como ciencia permanece en este sentido en la contradicción. Un discurso declarado confirma, diciendo lo que se sobreentiende sin ser dicho, la subordinación de la gramatología, la reducción histórico-metafísica de la escritura al rango de instrumento sometido a un lenguaje pleno y originariamente hablado. Pero otro gesto (no decimos otro discurso pues, aquí, lo que no se sobreentiende sin ser dicho es hecho sin ser dicho, escrito sin ser proferido) libera el porvenir de una gramatología general de la que la lingüística-fonológica sólo sería una región independiente y circunscripta". [125]

El discurso saussureano que subordina a la gramatología a través del sometimiento de la escritura por la voz, conlleva un gesto, una apertura, un

[123] *Cfr*. Derrida, Jacques, *La farmacia de Platón*, *en*: *La diseminación*, *ed*. *cit*.
[124] *Cfr*. Derrida, Jacques, *Lingüística y gramatología, en: De la gramatología*, *ed.cit*.
[125] Derrida, Jacques, *ibíd.* p. 40.

quiebre, incluso, podríamos decir, una vulnerabilidad propia, desde la cual se puede proyectar la gramatología como ciencia general que incluya la lingüística fonológica. Es a través de este gesto que se podría llevar a cabo la estrategia deconstructora: más que por el discurso que representaría la lingüística, se trata de los intersticios que declara el gesto de Saussure. El gesto es lo no declarado de la lingüística. Se tratará de hacer camino de lo oculto de la escritura. De transitar por lo que ha hecho posible la institución y no necesariamente sólo por ella misma.

En este sentido, pensar la enseñanza de la filosofía se justificaría a partir de las posibilidades de la gestualidad de Saussure: interrogar lo excluido de la lengua, es decir, el habla y la escritura como actos que, no pudiendo ser totalmente excluidos, más aún, que siempre están revelándose en la manifestación de esta exclusión, por necesidad aparecen en su forma tradicionalmente instituida y que por tal no han sido sujetos de una reflexión.

La enseñanza de la filosofía está fundada en la institución del lenguaje, en el hecho que implica la comunicación y expresión del signo filosófico, en el movimiento de trasmisión de conceptos de un sujeto a otro, del profesor al estudiante, movimiento que al mismo tiempo reafirma su carácter institucional. Sin embargo, Derrida advierte y demuestra un equívoco en la lingüística. Equívoco que se convierte en la vía de acceso que conecta la lingüística con la enseñanza de la filosofía. Entonces, ¿cómo funciona el equívoco en la escena de la enseñanza de la filosofía? ¿Qué espacios abre en esta escena el gesto –la posibilidad de la gramatología– que advierte Derrida?

Consideraremos aquí a Saussure como el punto de partida teórico del gesto, el cual no se agota en este inicio. Levanta las primeras estructuras donde impactarán las fuerzas que irradia el temblor que provoca la deconstrucción.

> "Ciertamente, la lingüística moderna parece haber roto con esta teología del signo – o del verbo – pero manteniendo la distinción del significado y del significante, ella mantiene la idea de un significado absoluto, de un significado trascendental".[126]

De esta manera, Derrida encuentra el punto de fuga en la crítica a la tradición, que aprovecha para darle un lugar y un tiempo determinados al fin de la metafísica: la cultura y la época contemporánea son las condiciones para pensar lo filosófico más allá de la filosofía. No se trata de negar su pensamiento sino más bien de "[…] radicalizar a Saussure asumiendo hasta el final la concepción de la lengua como sistema de diferencias que éste, porque ha continuado sirviéndose del concepto de signo, no supo mantener".[127]

Así, en cuanto la originalidad de Derrida es extender sus conceptualizaciones al lenguaje en general y a toda forma de comunicación,[128] consideramos que la escena –que hace político al problema de la lengua– instituida e institucional de transmisión de la filosofía se configura como un momento paradigmático de formación, creación, y repetición de pensamiento, desde donde se puede presenciar el cruce, ya no tan solo de distintos discursos filosóficos sino que también de las formas de hacer y de poner en escena la filosofía. Desde esta perspectiva, la lingüística se podría configurar como el inicio y el fundamento del problema de la enseñanza de la filosofía en vistas de una deconstrucción efectiva. En el campo del lenguaje, según la lógica binominal habla/escritura, la filosofía y la posibilidad de su enseñanza, encontrarán su origen borrado en la institución de la lengua. Lengua y filosofía

---

[126] Devillaine, Olivier, *Grammatologie*, *en* : *Abécédaire de Jacques Derrida*, Nº3, Sils Maria, Bruxelles, 2006, p. 89. « Certes, la linguistique moderne semble avoir rompu avec cette théologie du signe –ou du verbe– mais en maintenant la distinction du signifié et du signifiant, elle maintient l'idée d'un signifié absolu, d'un signifié transcendantal. »

[127] Devillaine, Olivier, *Archi-écriture*, *en* : *ed .cit*. p.14. « […] radicaliser Saussure en assumant jusqu'au bout la conception de la langue comme système de différences que celui-ci, parce qu'il a continué à se servir du concept du signe, n'a pas su maintenir. »

[128] *Cfr. Ibíd*. pp. 13-16.

estarán localizadas y puestas en escena en la apertura de la propia lengua; entre el margen de la lengua y el habla, en la escritura.

¿Es posible que la enseñanza de la filosofía se configure como el momento del término de la clausura metafísica? ¿Es posible que la transmisión, la enseñanza de la filosofía, se despliegue sin mediación y sin implicar una presencia absoluta? ¿Bastará esta lectura para poder conjeturar la idea que ha sido el lenguaje como comunicación y transmisión de identidades, conceptos o significados, lo que ha facilitado la subordinación de la enseñanza de la filosofía a la ciencia pedagógica, arrancándola –por tradición– de las problemáticas filosóficas?

2.1. La crítica a Saussure y la enseñanza de la filosofía.

Derrida en *De la gramatología* parte posicionando y justificando el vínculo de su trabajo crítico con la teoría del lenguaje a partir de las condiciones actuales que implicarían "la conjunción no fortuita de la cibernética y de la ciencias humanas".[129] Las nuevas formas de transmisión de la información son concebidas como las condiciones actuales de posibilidad de las ciencias humanas. Cuando Derrida afirma que "[…] todo el campo cubierto por el programa cibernético será un campo de escritura",[130] está llamando a reafirmar que hoy más que nunca el pensamiento de la escritura es necesario. En efecto, el discurso filosófico, comprendido como historia de la escritura fonética, quedará subordinado a sus condiciones presentes a partir del siglo XX. Desde esta perspectiva, la actualidad será comprendida como la herencia de la negación del ideal de escritura fonética, porque "La historia y el saber […]

[129] Derrida, Jacques, *De la gramatología*, *ed. cit.* p. 16.
[130] *Ibíd.* p. 15.

estuvieron siempre determinados (y no sólo a partir de la etimología o la filosofía) como vías oblicuas con miras a la reapropiación de la presencia".[131]

Fijarse a la herencia, al(os) momento(s) presente(s) como devenir del pasado, es comenzar por sacar a la filosofía de la ilusión histórica de estado sin condición. Es entrar en la lógica de la historia y del saber desde el extremo exterior de su escritura y de esta manera posicionar la transferencia, la comunicación o el mensaje, más allá del binomio cultura-naturaleza. El desarrollo de la tecnología y, más puntualmente, de las *prácticas de información* que forman parte de lo que se ha llamado ampliamente cibernética, someten al pensamiento del "mensaje", puesto que, en la actualidad "[…] la herencia ya no está simplemente ligada a una lengua, a una nación, etcétera".[132] Por el contrario, la cibernética en cuanto devenir de una herencia fisura la tradición de lo presencial en la escritura fonética.

Desde esta perspectiva, las condiciones de la transmisión de la filosofía o, la transmisión del discurso histórico del saber, comienzan a ser interrogadas más allá de los límites que la tradición ha instituido. La manera más propia de forzar esos límites consistiría en cuestionar el pensamiento del lenguaje desde las condiciones en las cuales opera la comunicación *hoy*, llámese tecnología, medios de comunicación, mass media, cibernética, etc. Los medios de comunicación pondrían acento en las formas de comunicar, es decir, en los tipos de textos, en las "textualidades", más que sólo fijar la atención en el discurso mismo. Interrogan a la filosofía, ya no sólo desde su núcleo de sentido, sino desde el conjunto de lo que compone el texto, dicho de otra forma, desde las formas de transmitir filosofía. Bajo estas condiciones, ¿la filosofía se ve afectada por estas nuevas formas de transmisión? Y, en cuanto formas de comunicación de la filosofía, ¿los mass media alteran la lengua de la filosofía?

---

[131] *Ibíd*. p. 16.

[132] Derrida, Jacques y Stiegler, Bernard, *Ecografías de la televisión*, Eudeba, Buenos Aires, 1998, p. 90.

Para comenzar a responder esta cuestión, y sólo jugando a establecer un principio de respuesta, hacemos referencia a la pregunta que se hace Derrida a propósito de la diferenciación entre lengua y habla:[133] la filosofía en tanto discurso heredado toma parte en (de) la lengua, puesto que en ella habría un código común "contenedor y transmisor" de sentido que hace que el discurso lleve consigo configuraciones estructurales que han sido demandadas por la lengua. Entonces, "¿no se sumerge [la filosofía] en una reserva de lengua, reserva sistemática de una lexicología, de una gramática, de un conjunto de signos y valores? […] ¿no está limitada por los recursos y la organización de esta reserva?".[134] Y, ¿esa limitación no estaría dada hoy por el código *lingüístico* de la cibernética? Es decir, ¿la filosofía no estaría limitada *hoy* por una doble reserva?

Sin apartar por completo la cuestión de la doble reserva, comencemos, por ahora, provisionalmente, por considerar el vínculo con la cibernética como parte de la estrategia de pensamiento que implica la deconstrucción: ¿qué formas o sentido toma la enseñanza de la filosofía en la época de la cibernética? ¿Qué urgencia tiene en el mundo mediatizado? ¿Por qué y cómo habría que transmitir la filosofía hoy, donde el acceso al saber es inmediato? Estas son las interrogantes que nos permiten desde la práctica pedagógica situar el concepto en un espacio y tiempo determinado, sin correr el riesgo de neutralizar el problema de la enseñanza de la filosofía.

Entonces, será necesario transitar por el límite entre filosofía y lenguaje para instalarla en el movimiento que posibilita su enseñanza. De esta forma, hacer una revisión de la lingüística saussureana para comprender la idea derridiana de *origen borrado* como "principio" de la filosofía, y recordando que

[133] Pregunta que abre el artículo *El suplemento de la cópula. La filosofía ante la lingüística*, publicado en *Langages* el 24 de diciembre de 1971. *En*: *Márgenes de la filosofía*, *ed. cit.*
[134] Derrida, Jacques, *El suplemento de la cópula. La filosofía ante la lingüística*, *en*: *ibíd.* p. 215.

> "[…] Derrida no sólo empieza por el signo en el orden de sus trabajos publicados, sino que *afirma, desde el principio, que el signo está en el principio*. Esto implica, enseguida, que ya no haya ni principio, ni cosa, ni signo".[135]

Es decir, nos abrirá el camino para llegar al punto de unión entre la deconstrucción y la enseñanza de la filosofía, entre la institución y la transmisión filosófica. Pensando en la posibilidad de lograr "la intervención activa de una fuerza y de un aparato",[136] necesaria para presionar los límites de la enseñanza de la filosofía institucionalizada.

¿Se enseña una lengua cuando se enseña filosofía? ¿Qué acontece con la filosofía y su devenir histórico en la lengua? ¿Es la filosofía su propia lengua? ¿Hay *una* lengua de la filosofía?

El trabajo crítico que Derrida hace a partir del *Curso de lingüística general*[137] resulta esencial para mostrar que la preocupación por la enseñanza filosófica, en cuanto transmisión de cultura, de lenguaje –de la escritura–,[138] es en parte "originaria" y, por lo tanto, posibilitante de la estrategia deconstructiva. Esencial porque se trata de saber no tan solo, qué se transmite cuando se enseña filosofía sino que también en qué consiste el entramado estructural-textual de la filosofía. En cuanto acto de lenguaje, ¿en qué consiste transmitir pensamientos y/o discursos? ¿Acaso la enseñanza de la filosofía implica una lengua propia? En primer lugar, la interrogación iría dirigida al hecho mismo que hace posible el mensaje y el contenido. ¿Cómo interrogar a la filosofía en su enseñanza sin que esta acción caiga en la afirmación de aquello mismo que se

---

[135] Bennington, Goeffrey, *Derridabase, en*: *óp. cit*. p. 47.
[136] Derrida, Jacques, *Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente*, *ed. cit*. p. 60.
[137] De Saussure, Ferdinand, Losada, Buenos Aires, 1969.
[138] Se hace referencia a la homologación entre lenguaje y escritura que justifica Derrida. Todo lo que se ha llamado y comprendido como lenguaje, será considerado escritura: "[…] todo lo que desde hace por lo menos unos veinte siglos tendía y llegaba finalmente a unirse bajo el nombre de lenguaje, comienza a dejarse desplazar o, al menos, resumir bajo el nombre de escritura". *En*: *De la gramatología*, *ed. cit*. p. 11.

desea desestabilizar? ¿Por qué la lingüística general se constituye en la ciencia que permite a Derrida extremar los límites de *la* filosofía?

Derrida reconoce[139] dos grandes fuerzas críticas que Saussure inyecta a la metafísica occidental a partir de la diferenciación entre lingüística y semiología: por una parte, establecer que el significado es inseparable del significante es comprender que el signo es una unidad provista de dos caras que son de origen arbitrario. Lo cual implicaría renunciar a "[…] la búsqueda, en la etimología del término, del motivo que hace necesaria, y no meramente arbitraria, la asociación lingüística".[140] Renunciar al planteamiento diacrónico que venía desarrollándose para dar paso a una mirada más bien sincrónica, enfocada en la lengua misma, en sus relaciones internas, en el aquí y el ahora del sistema de la lengua. Y por otra parte, como consecuencia de la primera, que la lengua sea un hecho social, un sistema estructurado de signos acordados por una masa, permite considerar al sonido *(phoné)* como extraño a la lengua y sin relación esencial con el signo. De aquí que Saussure, desde la separación entre lengua y habla, establezca los límites entre la lingüística y la semiología. En efecto, "Se puede, pues, concebir *una ciencia que estudie la vida de los signos en el seno de la vida social***.** […] Nosotros la llamaremos semiología (del griego sēmeîon 'signo')".[141] Con estos dos nuevos aportes Saussure "ha contribuido poderosamente a volver contra la tradición metafísica el concepto de signo que le había tomado prestado".[142]

¿Es el desarrollo de estas fuerzas críticas suficientemente significativo como para establecer la semiología – *la gramatología* – y la lengua como bases críticas para una enseñanza filosófica en general y para la enseñanza de la filosofía en particular?

---

[139] *Cfr*. Derrida, Jacques, *Sémiologie et grammatologie. Entretien avec Julia Kristeva*, *en: ed. cit.*
[140] Navarro, Jesús, *óp. cit.* p. 123.
[141] De Saussure, Ferdinand, *óp. cit*. p. 60.
[142] Derrida, Jacques, *Ibíd*. p. 28. « […] a puissamment contribué à retourner contre la tradition métaphysique le concept de signe qu'il lui empruntait ».

Derrida ve que en la semiología saussureana se encuentra también el error de establecer esta ciencia sobre las bases de la metafísica trascendentalista aún teniendo por objetivo terminar con las formas epistemológicas que la tradición ha impuesto. Mostró las fisuras del discurso saussureano, a partir de las cuales podremos conocer los nudos esenciales que hacen de la enseñanza filosófica, como problema de origen gramatológico, un dispositivo estratégico fundamental de la tarea deconstructiva.

2.2. La filosofía: discurso y lengua.

La enseñanza de la filosofía se despliega en un trayecto que pretende la transmisión y la comunicación del sentido y de la verdad. De manera general y tradicional, enseñar filosofía consistiría en el intento por transmitir saber contenido de conceptos e ideas con las cuales se ha pretendido dar respuestas, desde y con un sentido, a ciertas interrogantes heredadas y surgidas en un contexto histórico determinado. A través de lo cual se lograría no tan sólo cultivar, sino que también, y como la más íntima implicancia, formar el pensamiento filosófico en la medida en que permita "[…] favorecer el acceso de cada alumno a un ejercicio reflexivo del juicio y ofrecerle una cultura filosófica inicial",[143] y, al mismo tiempo, "[…] una reflexión sobre la totalidad de la experiencia humana y […] una forma de pensamiento crítico […]".[144] Desde aquí, enseñar filosofía consistiría entonces en el proceso por el cual se transmiten los problemas presentados por la experiencia, que han surgido en la

[143] Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, *Programme de philosophie en classe terminales des séries générales,* Paris, 2003, Recuperado de : http://www.education.gouv.fr/bo/2003/25/MENE0301199A.htm « [...] favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement, et de lui offrir une culture philosophique initiale ».

[144] Ministerio de Educación, República de Chile, *Filosofía y Psicología*, *Programa de Estudio*, *Cuarto Año Medio*, Formación General, Unidad de Currículum y Evaluación, Santiago, 2001, p. 13.

historia del pensamiento occidental, en cuanto éste tiene como pregunta fundamental la del sentido. Esta enseñanza, a través del mismo ejercicio del juicio reflexivo, tiene como ideal transmitir, por medio de conceptos, ideas, la historia, etc. una forma de pensamiento –basado e impulsado por una problemática– que a través de argumentos y demostraciones teóricas, permite demostrar la verdad y por lo tanto hallar el sentido.

Por otra parte, el pensamiento derridiano, asumiendo los límites de lo que se ha llamado pedagogía filosófica, pretende comprender y llevar a la práctica una enseñanza de la filosofía que tense de tal modo sus límites –los límites de la metafísica– que permita identificar e ir *terminando* con los motivos hegemónicos que ella ponga a nuestro paso. Se trata "[…] de experimentar el levantamiento de algunas prohibiciones reinantes al respecto y de poner a prueba nuevas posibilidades".[145] Sin prescindir de las formas del pensamiento, enseñar filosofía sería el intento de deformar, de recorrer los bordes de las formas del juicio para hacer advenir lo impensado. Entonces, nos encontramos con una paradoja: en la medida en que la deconstrucción quiere debilitar las fronteras hegemónicas de la filosofía, su enseñanza se enfrentaría al intento de formar y, a la vez, deformar el pensamiento.

Sin embargo, las condiciones de la pedagogía filosófica, como ya lo hemos advertido, establecen ciertos conceptos, ideas y determinaciones de lo que *significa la* filosofía lo cual coincide con lo que se ha referido como logocentrismo: "El sentido y la racionalidad del discurso instituido, la búsqueda obstinada y estéril de un fundamento inconmovible e inmutable, la búsqueda de la identidad y de la homogeneidad […]".[146] De este modo, la filosofía en cuanto tal, en cuanto significado, o, más bien, en cuanto discurso *reservado,* que sin duda siempre está posibilitado por sus formas discursivas diversas, se entiende

[145] GREPH, *Qui a peur de la philosophie ?*, *éd. cit.* p. 9. « […] d'expérimenter la levée de certains interdits régnants à ce sujet et d'éprouver de nouvelles possibilités ».
[146] De Peretti, Cristina, *óp. cit.* p. 23.

como búsqueda del sentido, se transmite como un solo discurso, un discurso universal que está contenido de diversos discursos particulares los cuales tienen como fin general y último transmitir sentido, pretendiendo a la vez, alcanzar el trono de la unicidad y de la universalidad. Entonces, ¿qué es enseñar *la* filosofía? Si el discurso de *la* filosofía comunica sentido, razones y verdad ¿qué hay de práctica filosófica en la enseñanza de *la* filosofía? ¿Acaso la lengua de *la* filosofía es el sentido? ¿Cómo no reducir *la* filosofía a *una* lengua?

Algunos antecedentes de la enseñanza de la filosofía en la historia de la pedagogía filosófica en Chile pueden servir para ejemplificar la idea que cuando se enseña filosofía, se enseña a partir de una reserva, un sedimento que implicaría siempre el *mismo* discurso –el discurso de la filosofía– fundado en *una* especie de lengua universal.

Como lo demuestra Cecilia Sánchez,[147] las condiciones institucionales de la filosofía en Chile sufrieron un cambio abrupto y violento con la toma del poder por Pinochet,[148] consecuencias que sin duda se vieron reflejadas en los cambios de las estrategias de aprendizaje del Programa de Filosofía de 1969, vigente hasta 1974.

[147] *Ver*: Sánchez, Cecilia, *Una disciplina de la distancia. Institucionalización universitaria de los estudios filosóficos en Chile*, CERC y CESOC, Santiago, 1992.

[148] Lo que "[…] facilitó el traspaso de la licenciatura –hasta ese momento instalada junto a la pedagogía en el Departamento de Filosofía del Instituto Pedagógico– a la recién creada Facultad de Filosofía y Humanidades. Sólo la pedagogía permaneció en la ahora nominada Academia de Ciencias pedagógicas, lo cual no hizo más que agudizar la ya visible distancia jerárquica instaurada entre la pedagogía y la licenciatura con respecto a los estudios filosóficos". *Ver*: Sánchez, Cecilia, *óp. cit.* p. 201. Quizá sea un ejemplo extremo, el cual muestra a la filosofía en una de las condiciones históricas y políticas más adversas en las que pueda estar, pero creemos que por lo mismo, por lo limítrofe de la situación, hace que la problemática de la reserva de la lengua se pueda ver con mayor claridad.

> "Como estrategia de aprendizaje, este plan se proponía,[el plan de 1969] en primer término, 'evitar en lo posible la clase magistral dictada por el profesor y la exposición dogmática fundada en el argumento de autoridad', motivo por el cual rechaza la forma de ordenamiento de las materias puestas en juego en el programa-índice, por cuanto éste no plantea 'problemas o preguntas, sino soluciones y respuestas, las cuales son normalmente soluciones a problemas que el alumno no ha planteado y contestaciones a preguntas que él no formuló'".[149]

Hay aquí, mediante una negación, una definición de la apuesta general de la metodología que deja ver la filosofía como un proceso de indagación y conocimiento individual que estaría dado por ciertas problemáticas que desembocarían en una pregunta. En este sentido, "[…] la filosofía aparece como un conjunto de problemas y cuestiones abiertas, y ello porque confía en la capacidad reflexiva del alumno y porque entiende el estado de inacabado de la filosofía".[150] Sin embargo, puede quererse prescindir de ciertas "soluciones y respuestas" dadas en la historia de la filosofía, lo que a nuestro juicio sería extremadamente problemático. ¿A caso habría que rechazar la idea que esta disciplina plantee problemas y preguntas ajenas a las interrogantes de un estudiante? Como parte de esta estrategia de aprendizaje, la filosofía quedaría en una situación de desequilibrio o, más bien de falta; "el ordenamiento de materias", ¿es siempre sinónimo de dogmatismo y de autoridad? ¿Hay filosofía sin orden? Como si identificar problemáticas y elaborar preguntas como vía de solución no fuera una manera de ordenar las materias del pensamiento.

Por el contrario, los programas instalados por la dictadura buscaban "[…] poner al estudiante 'en contacto con los grandes maestros del pensamiento (…), acudiendo a ellos como fuente para las materias con que su quehacer filosófico se va desarrollando, fichando trozos claves y memorizando citas…".[151]

---

[149] *Ibíd*. p. 208.
[150] *Ídem*.
[151] *Ídem*.

Evidencia de un discurso anclado en el argumento de autoridad que estimulaba el aprendizaje memorístico: "[…] porque lo sabe otro, quien me lo enseña y a quien doy crédito: es la única vía posible para introducirse en el saber […]",[152] discurso que muestra más a la filosofía en bruto –o, más bien brutal– que lo que se denomina frecuentemente como "filosofía pura". Esto es una muestra del discurso *fundamental* que habría que deconstruir. Pero, ¿habrá que prescindir de "los grandes maestros" o de la historia de la filosofía?

Hasta aquí, las diferencias discursivas en la universidad chilena eran evidentes y determinantes, lo que se confirma en las orientaciones institucionales: por ejemplo, en el Departamento de Filosofía de la Sede Santiago Norte "[…] se proyectaba ampliar y diversificar el trabajo filosófico. Por lo pronto, se trataba de dar cabida a una pluralidad de nuevos intereses teóricos".[153] En cambio, lo que se denominó, antes de 1973, filosofía "intra-académica" y que en dictadura se desarrolló en la recién inaugurada Facultad de Filosofía y Humanidades, fue considerado como "[…] el soporte cuya base es posible otorgarle a dichos estudios [Licenciatura, Magister y Doctorado] una máxima neutralidad".[154]

La identificación de problemáticas y las preguntas por un lado; autoridad y dogmatismo por otro; ¿no revelan aquello que hemos dejado escapar, una especie de reserva de la filosofía? ¿No acusa aquella "neutralidad" –que fue reservada a la academia como máxima expresión del autoritarismo disciplinario – un sedimento *originario* en la filosofía? La filosofía como orden de pensamiento y práctica del sentido enseña la verdad a través de una lengua que constituye el discurso filosófico. ¿Está el discurso filosófico constituido en una lengua propia de la filosofía? ¿Hay una lengua *natural* a la filosofía? ¿En qué elemento de la enseñanza de la filosofía habrá que identificar esta reserva

[152] Widow, Juan Antonio, "El problema de la Educación", en *Academia* Nº3, segundo y tercer trimestre, Santiago, 1982, pp. 11-13, *en*: *Ibíd*., p. 209.
[153] *Ibíd*. p. 179.
[154] *Ibíd*. p. 211.

para cuestionarla? ¿Cómo identificar y enfrentar las huellas de la lengua de la filosofía? Derrida advirtió esta problemática con estas palabras:

> "[…] el que alega la pertenencia del discurso filosófico al cierre de una lengua debe proceder todavía en esta lengua y con las oposiciones que ésta le proporciona. Según una ley que se podría formalizar, la filosofía se reapropia siempre del discurso que la delimita".[155]

Sin querer obviar y pasar por alto las diferencias discursivas que hubo en la institución filosófica durante la dictadura, ni tampoco, sin querer, en ningún caso neutralizar el discurso de la filosofía en el Chile de esos tiempos, es decir, sin querer disimular "[…] la intervención activa de una fuerza y un aparato"[156], lo que se ha querido mostrar es que la reserva de la filosofía funciona como una lengua natural que hace que el discurso filosófico tenga a bien siempre querer ser universal teniendo como instrumento hegemonizador la misma pretensión de neutralidad asignando "[…] siempre al logos el origen de la verdad en general".[157]

2.3. La relación de la lingüística con la enseñanza de la filosofía.

Derrida muestra que la lingüística saussureana confirma lo natural de la lengua de la filosofía mediante la sobrevaloración de la *phoné* y mediante la exclusión de la escritura como acceso a la lengua del discurso metafísico occidental. Desde esta idea, Derrida posee las bases estratégicas para instalar la enseñanza de la filosofía más allá de los límites que tradicionalmente se le ha impuesto. Que se posicione la transmisión filosófica como un problema del

[155] Derrida, Jacques, *El suplemento de la cópula. La filosofía ante la lingüística*, *ed. cit.* p. 215.
[156] Derrida, Jacques, *Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente*, *en*: *ed. cit.* p. 60.
[157] Derrida, Jacques, *De la gramatología*, *ed. cit.* p. 7.

lenguaje hace que la enseñanza de la filosofía no se limite ni al desarrollo de la pedagogía, ni a las complejidades que pueda suscitar enseñar *la* filosofía, sino que, más bien, considerar este problema como parte del campo del lenguaje en general es extender sus límites hasta lo que se ha llamado enseñanza filosófica[158] y, que con Derrida, se podrá forzar hasta transitar por los márgenes de lo cultural y lo natural. En efecto, cuando se enseña filosofía, se enseña toda una tradición de pensamiento que podría ser comprendida como parte esencial del proceso de "formación" del pensamiento en la cultura occidental, más puntualmente europea y toda la dimensión hasta la cual alcance su imperio; cultura de pensamiento que se ha denominado *logocentrismo*.

Desde esta perspectiva, el esfuerzo de Derrida por hacer ver que una crítica a la metafísica no es suficiente para salir de ella, se hace necesario. No se trata de qué filosofía se enseña, ni cómo se enseña. No se trata de metodologías sino que se trata del *hecho* en el cual consiste la transmisión de *la* filosofía. Para terminar con la metafísica será urgente partir por considerarla causa del etnocentrismo de la cultura occidental, por el cual la enseñanza de la

[158] Habrá que tomar algunos resguardos respecto a la noción filosófico/a. Hacemos referencia a ciertas notas de diferenciación que encontramos en el pensamiento derridiano y que proponemos considerar: se hablará de un problema "de la filosofía" cuando este encuentre su origen en la disciplina de la filosofía, es decir, será un problema que ha sido legitimado, a lo largo de la historia de la tradición metafísica, por esta disciplina. En cambio, se autorizará llamar o titular filosófico a toda reflexión que no haya dado nada por anticipado: "Nada debería ser presupuesto por esta alianza o por esta convención: ningún objeto o campo de objeto, ningún tema, ninguna certeza, ninguna disciplina, tampoco el supuesto filósofo que se auto-denominaría a partir de alguna formación, identidad de investigación, horizonte de cuestionamiento." « Rien ne devrait être présupposé par cette alliance ou cette convention: aucun objet ou champ d'objet, aucune thème, aucune certitude, aucune discipline, pas même le soi-disant philosophe qui s'auto-intitulerait à partir de quelque formation, identité de recherche, horizon de questionnement. » *En* : *Privilège. Titre justificatif et Remarques introductives*, *en* : *Du droit à la philosophie*, *ed. cit.* p. 32. De aquí que la preocupación por la enseñanza de la filosofía vaya más allá de la disciplina y Derrida hable más bien de una enseñanza filosófica: "[…] una deconstrucción rigurosa y eficiente debería simultáneamente desarrollar la crítica (práctica) de la institución filosófica actual y emprender una transformación positiva, afirmativa, más bien, audaz, extensiva e intensiva, de una enseñanza llamada filosófica." *En*: *Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente, en*: *ed. cit.* p. 69.

filosofía ha estado clausurada en la pedagogía. Es la filosofía que se ha clausurado a sí misma.

A pesar del gran aporte de la lingüística saussureana al pensamiento, a las ciencias del hombre y en particular a la filosofía, ésta adoptará para Derrida la forma de la metafísica como "institución y desarrollo de una ciencia"[159] de la época contemporánea y, por lo tanto, más que presentarse como la posibilidad de terminar con ella, la perpetúa. Esto, a partir de la denuncia del *fonologismo* en el cual se encuentra inserta la lingüística. Inserción que no sería otra cosa que la continuación de lo que comenzó con Platón y que se ha desplegado a lo largo de toda la historia del pensamiento occidental.

Inserción, al mismo tiempo contradictoria: por una parte, excluir el habla, la voz, la palabra, la *phoné*, implica aislar el signo como objeto de conocimiento de una ciencia que estudie el hecho semiológico como génesis de la cultura. Por otra parte, esta exclusión, lejos de fundarse en una expulsión por el hecho de ser un agente obstaculizador de la lingüística, reafirma su propio objeto y deja a la *phoné* en una posición privilegiada que extiende y reafirma el fundamento metafísico de lo sensible/inteligible. Es decir, aunque Saussure se esfuerce por establecer una ciencia de la lengua, una ciencia del hecho cultural, y por lo tanto, una ciencia sincrónica, la herencia fonológica lo invade. La lingüística sigue siendo gobernada por un pensamiento diacrónico que se funda en la naturaleza del pensamiento: el sonido.

¿Qué se enseña cuando se enseña filosofía o *la* filosofía? Y esta pregunta, ¿es una pregunta filosófica o es una pregunta pedagógica o, más bien, didáctica? ¿Es posible afirmar la enseñanza filosófica como fundamento gramatológico en la deconstrucción, en cuanto origen de la institucionalización de la filosofía en el hecho mismo su transmisión?

La diferencia que Saussure plantea entre lingüística y semiología es decidora a la hora de pensar una ciencia que nos permita llegar a la enseñanza

[159] De Peretti, Cristina, *óp. cit.* p. 36.

de la filosofía en cuanto hecho social, en cuanto acción formadora de cultura y de las ideas que fundan una sociedad. Porque la tarea consistiría en establecer una ciencia del hecho mismo, del momento fundador de la transmisión de pensamiento, por lo tanto, una ciencia que se construya a sí misma desde la rotura de las estructuras fundamentales de la metafísica. De aquí que no nos refiramos a la pedagogía como ciencia en la cual se enmarca –encuadra– la enseñanza de la filosofía. Porque es una ciencia que limita el problema de la enseñanza a un problema que se resuelve en lo ya instituido, en la cuestión del método, de las técnicas dentro de las formas de poder legitimadas por la tradición.

> "Y esos poderes no son solamente esquemas lógicos, retóricos, didácticos, ni siquiera esencialmente filosofemas sino también operadores socioculturales o institucionales, escenarios o trayectos de energía, conflictos de fuerza que utilizan toda clase de representantes".[160]

De esta manera, Derrida hace suya la idea contemporánea que Saussure representa, esto quiere decir, desentrañar el saber del acceso a la cultura. El cómo llegar a la lengua en cuanto "[…] conjunto de convenciones sociales necesarias adoptadas por el cuerpo social",[161] abre la posibilidad de inaugurar una nueva ciencia y un nuevo objeto que permitirán despejar las determinaciones naturales que hay en el fondo cultural y, de esta manera, conocer la artificialidad del pensamiento.

Porque "[…] la preocupación será por los factores internos de la lengua, por el sistema de la lengua",[162] habrá que llegar hasta la unidad última del

[160] Derrida, Jacques, *Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente, en*: *ed*. *cit*. p. 77.
[161] De Saussure, Ferdinand, *op*. *cit*. p. 51.
[162] Contreras, Carlos, *op*. *cit*., p. 24.

sistema para acceder al núcleo fundador de la lengua[163] que, por lo tanto, al centro posibilitador del lenguaje y la cultura: el signo.

Que Saussure separe lengua del habla es un comienzo que Derrida reconoce como un gran acierto. Porque:

> "[…] el trabajo y los desplazamientos a los que ha estado sometido [el signo] – […] – han tenido efectos de-limitantes: han permitido criticar la propiedad metafísica del concepto de signo, *marcar* y *aflojar* a la vez los límites del sistema en el que ese concepto nació y empezó a usarse […]. Este trabajo hay que llevarlo tan lejos como sea posible […]."[164]

Definir y forzar los límites de la metafísica, trazar una línea de fuga desde el campo de la lingüística al de la política, desde *la* filosofía a su enseñanza.

2.4. El lugar de la filosofía en la lengua: la exclusión de la fonología y el imperio de la fonética.

Centremos la atención en la escena de la enseñanza de la filosofía como un acto de lenguaje. En ella conviven el habla y la lengua, son interdependientes e inseparables. Allí, la cultura y las individualidades forman parte de un mismo movimiento. Movimiento que podríamos comprender, como Saussure, como origen del lenguaje filosófico, esto es, desde el circuito de la palabra. La palabra

[163] Saussure afirma la distinción entre lenguaje y lengua. Define el primero como una facultad humana que no tiene objeto y, que por lo tanto, no se podría hacer una ciencia específica del lenguaje. Y, la lengua, por su parte, estaría subordinada al lenguaje y, a la vez, en cuanto hecho del lenguaje y convención social, lo posibilita. *Cfr*. De Saussure, Ferdinand, *Introducción, en*: *op*. *cit*.

[164] Derrida, Jacques, *Sémiologie et grammatologie. Entretien avec Julia Kristeva*, *en* : *ed*. *cit*. p. 27. « […] le travail et le déplacement auxquels il a été soumis – […] – ont eu des effets dé-limitants : ils ont permis de critiquer l'appartenance métaphysique du concept de signe à la fois de marquer et de desserrer les limites su système dans lequel ce concept est né et a commencé à servir, […]. Ce travail, il faut le conduire aussi loin que possible […]. »

circula entre el profesor y los estudiantes. En términos generales, que la palabra circule es símbolo de un momento lingüístico –en este caso, cargado de contenidos filosóficos– y, a la vez, origen de un sistema particular de creación cultural.

Sin embargo, Saussure considera que el habla no es parte de la lengua lo cual queda demostrado cuando define las ciencias que estudian el sonido como parte del lenguaje: fonología y fonética. La diferencia entre ambas ciencias está dada por las distintas formas del tiempo, lo que las pone en directa relación con la distinción entre habla y lengua. Estricta desvinculación, como si el tiempo de la cadena hablada –que también es oída–, el tiempo presente, que es un ahora, por lo tanto, homogéneo y lineal, se pudiera abstraer del tiempo histórico, de sus efectos mutables y de la construcción de la lengua. Es este *como si*[165] que Derrida pretende demostrar cuando afirma que, finalmente en la lingüística saussureana, lo que termina imperando es la palabra hablada.

Si lo que se pretende es descargar a la filosofía de su impronta *logocéntrica* y eurocentrista y, por lo tanto, de su carácter etnocéntrico; en esta escena lingüística, ¿será posible seguir hablando de la lengua de la filosofía? Y más aún, ¿diferenciarla del lenguaje de la filosofía?

El carácter psicofísico de la fonología la hace atribuible a la dimensión individual del ser humano. El habla es la voz, el sonido de la palabra, es el sonido objetivo, material. Como tal es el objeto de la ciencia que se preocupa del mecanismo de articulación de las palabras, por esto "[…] el lado ejecutivo [del sonido] queda fuera, porque la ejecución jamás está a cargo de la masa, siempre es individual, y siempre el individuo es su arbitro; nosotros lo llamaremos el habla (parole)".[166] De aquí que la fonología sea una ciencia auxiliar de la lingüística que se configura a partir de un doble trayecto: no se

[165] *Cfr*. Derrida, Jacques, *La universidad sin condición*, *en*: Derrida y las humanidades, Coor. Tom Cohen, Siglo XXI, México, 2005, p. 45.
[166] De Saussure, Ferdinand, *op. cit.* pp. 56-57.

reduce solamente al análisis de la producción de sonidos sino que también guarda relación con el sistema acústico, es decir, el campo fonológico abarca el habla y la escucha. Dicho en breve, la fonología al preocuparse de la cadena acústica/hablada está considerando el análisis del fonema que, como tal implica tiempos de articulación homogéneos[167] "[…] caracterizado por la unidad de impresión, y ése es el punto de partida natural para el estudio de la fonología".[168] La fonología involucra las individualidades, las particularidades del sonido y, al mismo tiempo, lo natural y necesario que hay en ello.

La naturaleza del fonema se encuentra compuesta de fragmentos irreductibles, abstractos y por lo tanto fuera de tiempo. Las partes que componen un fonema son naturales y atemporales para el habla. Esto quiere decir que, para Saussure, el habla en cuanto tiene un origen natural, abstracto y sin tiempo, es extraño a la lengua que, por su parte, aunque tiene su referencia al sonido, puesto que "es el único vínculo natural y verdadero",[169] está constituida en una convención, en un acuerdo social instituyente.

El habla, entonces, tendrá relación no tan solo con lo que se dice, con la articulación de palabras, sino también con su recepción, con lo que se oye.[170] En este sentido, el binomio habla/escucha tendría un génesis homogéneo y natural relativo a cada individuo en particular, desde el cual las palabras llevarían una carga fonológica comandada por una ley natural. Al mismo tiempo,

---

[167] Saussure no tan solo limita el estudio fonético al alfabeto griego sino que también, desde el punto de vista de la fonología, establece como ejemplo paradigmático de tiempo homogéneo el alfabeto griego primitivo: "Cada sonido siempre está representado por un solo signo gráfico, y recíprocamente cada signo corresponde a un sonido simple, siempre el mismo. Es un descubrimiento genial, de que fueron herederos los latinos." *En*: *óp. cit.*, p. 92. Tema que es trabajado por Derrida en relación a la escritura fonética como instrumento y materialidad de la metafísica. *Cfr. Lingüística y gramatología, en: De la gramatología*, *ed. cit.*, pp. 37-96.

[168] *Ibíd.*, p. 92.

[169] *Cfr. Ibíd.,* p. 74.

[170] Se abre un espacio de cuestionamiento respecto a la exclusión del habla por su origen natural. Podría afirmarse que no hay tal naturaleza del habla en la medida en que hay una escucha, hay un oír particular del sonido que, dado a su estructura "natural" de funcionamiento del oído distorsiona el habla. Derrida apela a la estructura acústica para deconstruir el privilegio dado a la *phoné* por la tradición metafísica. *Ver*: *Tímpano*, *en*: *Márgenes de la filosofía*, *ed. cit.*

esto supondría pasividad en el individuo respecto al dato acústico que "existe ya inconscientemente desde que se encaran las unidades fonológicas; por el oído *sabemos* qué es una 'b', una 't', etc.".[171] En la dimensión fonológica hay un saber anticipado. Se sabe de antemano, sin esfuerzo alguno, naturalmente, la impresión de un fonema, y "[…] más aún, es la base natural de toda teoría".[172] Se sabe el sonido. La impresión acústica ya es un saber natural. Hecho que es reforzado con la idea que el tiempo de la cadena acústica es homogéneo lo que a su vez, permite que el sonido sea uno, por lo tanto, identificable. El habla implica un tiempo homogéneo, inmediato, fuera de toda secuencia, de toda heterogeneidad, por lo tanto, un fuera del paso del tiempo, pero suponiendo un tiempo inmediato, el tiempo del fonema, un tiempo individual. De esta manera, la exclusión de la fonología de la lengua, como ciencia que estudia el carácter natural, necesario y universal del lenguaje, permite identificar el sonido de la palabra hablada con el saber natural. El sonido de la fonología es natural, espontáneo, necesario, ya dado. Es este el sistema del *oírse hablar* que "[…] implica una voz silenciosa que no necesita de nada para ser, denotando así la ilusión de la impresión directa de un pensamiento".[173] La exclusión del habla, afirma Derrida, funciona más bien como el resguardo de un privilegio, salvar a la voz es rescatar a la tradición:

> "El sistema del 'oírse-hablar' a través de la sustancia fónica – que se *ofrece* como significante no-exterior, no-mundano, por lo tanto no-empírico o no-contingente – ha debido dominar durante toda una época la historia del mundo, ha producido incluso la idea de mundo, la idea de origen del mundo a partir de la diferencia entre lo mundano y lo no-mundano, el afuera y el adentro, la idealidad y la no idealidad, lo universal y lo no-universal, lo trascendental y lo empírico, etcétera". [174]

---

[171] *Ibíd*. p. 91. La cursiva es nuestra.
[172] *Ídem*.
[173] De Peretti, Cristina, *op. cit*. p. 32.
[174] Derrida, Jacques, *De la gramatología*, *ed. cit*. p. 13.

El sistema fonológico aunque intocable, por lo natural, en la semiología, es una dimensión lingüística que crea realidades originadas en la capacidad fónica natural a los seres humanos. Derrida descubre a partir de su crítica las fracturas de la lingüística saussureana identificando aquello que le permitirá trazar los ejes de su pensamiento: el privilegio que se le asigna a la *phoné* consiste en el resguardo histórico que se ha hecho de la conciencia de sí como acto inmediato de pensamiento. En este sentido, el sonido funcionaría como un medio casi imperceptible – inmediato – que abarca el todo del sistema del *oírse hablar*, montando así la ilusión de la realidad a través de fonemas cargados de sentido. De esta forma, Saussure, al excluir la fonología, estaría afirmando la naturaleza de la conciencia humana y su vínculo con la inmediatez del sentido.

¿Cómo excluir, del saber en general, lo que ya se sabe? ¿Es posible dejar de lado el sonido objetivo como saber natural en una escena lingüística que pretende transmitir una lengua? O, dicho de otro modo, ¿se justifica excluir a la *phoné* como "saber natural" e inmediato –y toda la historia que representa– de la enseñanza de la filosofía en virtud de forzar los límites de la metafísica?

Hasta aquí, el problema de la exclusión estaría justificado por una diferencia temporal. La fonética, lejos de implicar un tiempo presencial, en cuanto es una construcción de la lengua, forma parte y se desarrolla en el tiempo. Ésta "[…] es ciencia histórica, que analiza acontecimientos, transformaciones, y se mueve en el tiempo".[175] En efecto, si se trata de comprender la escena de la lengua de la filosofía, desde Saussure, la fonología no aportaría suficientemente para llegar al núcleo de la transmisión porque la estrechez de su individualidad impediría compartir la intensión de universalidad de la lengua filosófica. Sin embargo, es imposible desligarse totalmente del sonido, ya que, cuando el sonido hace presente un saber, se extiende su presencia en el campo de delimitación fonética. La *phoné* en tanto posibilidad

[175] De Saussure, Ferdinand, *op. cit.* p. 84.

del lenguaje, no puede quedar del todo excluida. Dicho de otro modo, es en este gesto de exclusión en que el habla, la voz, se reafirma.

Saussure reafirma sus determinaciones en una categorización binominal de la realidad: cultura y naturaleza se podrían identificar en el hecho lingüístico en la medida en que el origen del habla no sería parte de la cultura sino de la naturaleza. Y, por su parte, la lengua, de carácter psíquico, es fruto de la convención social, origen de las construcciones culturales y consecuencia del acuerdo entre individuos. Habla/naturaleza – lengua/cultura. Entonces, podríamos anticipar que la escena de la enseñanza de la filosofía sería una escena propiamente de la lengua porque se configura desde un marco referencial instituido por la historia del concepto. Este marco no sólo estaría trazado por el contenido a enseñar (contenido de historia, ideas, conceptos, autores, acontecimientos, silogismos, etc.) sino serían también consecuencia de un hecho de la lengua, las condiciones materiales y políticas de dicha escena (dónde enseñar, cómo, a quién, quién, en qué idioma, para qué, etc.). Todo este marco de referencia corresponde a las formas en que se ha privilegiado a la *phoné* y en que se ha instituido el *logos* en la historia. Lengua y habla se unen en la institución filosófica: se enseña la lengua de la filosofía bajo el supuesto del *logos* como mundo ya construido y, por lo tanto, impuesto. Con esto Derrida muestra que el *logos* no pertenece solamente al campo conceptual, abstracto y teórico de la filosofía, sino que a todo un orden de pensamiento que se ha desplegado en la historia a través de la lengua, lo que habitualmente se ha denominado filosofía. El *logos* como filosofía de la filosofía y el *logos* como lengua de la filosofía. Sin embargo, si seguimos la idea saussureana del origen psíquico de la lengua, la filosofía podría verse reducida a la dimensión psicológica de la colectividad lo cual instalaría el su aprendizaje en una dimensión cognitiva la cual nos haría retroceder hasta vincular nuestra pregunta con un horizonte pedagógico.

Aunque la lengua se subordina al lenguaje, al mismo tiempo ella es el fenómeno que hace posible la facultad lingüística, así como el habla le garantiza un espacio natural donde pueda llevarse a cabo la construcción artificial. Desde estas determinaciones, resulta limitante comprender el fundamento último de la cultura, la lengua, totalmente desvinculado de la dimensión del habla por el hecho que ésta esté determinada como un saber natural, inmediato y atemporal.[176] De hecho, cuando Saussure considera que "tal es la primera bifurcación con que topamos en cuanto se intenta hacer la teoría del lenguaje. Hay que elegir entre dos caminos que es imposible tomar a la vez; tienen que ser recorridos por separado",[177] está instalando, desde un principio, su investigación dentro de la doble dimensión de la realidad que la tradición metafísica ha llamado como lo posible. Desde esta perspectiva, ¿la lengua de la filosofía pertenecería sólo a la dimensión cultural de los seres humanos? Aprender, enseñar filosofía, ¿podría ser considerada como natural en los individuos humanos? ¿Cómo comprender la lengua de la filosofía *entre* la cultura y la naturaleza?

Pensando en forzar la escena de la enseñanza de la filosofía hasta los límites que la tradición ha impuesto, suponiendo, entonces, que la filosofía ha tenido *una* forma de enseñarse, y, estimando que bajo estos márgenes no se llega a un momento de verdadera creación filosófica, ¿es pertinente la elección de *un* camino?

Este problema que hemos heredado se anida en el sonido, al cual se le han asignado dos valores que siguen marcando ciertas oposiciones conceptuales que implican siempre alguna hegemonía: el sonido es representación y presencia. Y, aún si concediésemos a Saussure su elección, es decir, apartar la fonología en cuanto estudio de una dimensión del sonido material y objetivo, es decir, presencial porque se preocupa por el sonido oído y

[176] Para profundizar en el problema naturaleza-lengua-cultura ver principalmente: *La violencia de la letra: de Lévi-Strauss a Rousseau*, *en*: *De la gramatología*, *ed*. *cit*.
[177] De Saussure, Ferdinand, *op*. *cit*. p. 65.

dicho, por lo tanto individual, natural y necesario, posibilitador de la conciencia de sí; y nos quedásemos con la dimensión fonética en razón de su carácter de "ser oído del sonido", por corresponder, en tanto forma de decir, a una imagen acústica, a "lo oído", a la representación presente; igualmente no se saldría de la estructura metafísica de representación/presencia. Un concepto dicho, aunque presente por lo oído, no sería lo dicho porque el sonido es el vehículo por el cual la idea se hace presente. Esto acarrea una doble complicación, en la medida en que el sonido es y no es a la vez, como si tuviera una doble vía en la cual se manifiesta al mismo tiempo. Y, a la vez, hace que Saussure confirme la exclusión de la *phoné,* considerando la fonología y la fonética como ciencias que impiden de alguna u otra manera el paso al signo. Pero, no se puede prescindir de ellas en la medida en que se insiste en centrar la realidad de la lengua en el signo. Porque el signo toca tanto a la fonología como a la fonética, derrama su significación aún en lo fónico. En efecto, se puede considerar la fonología como una ciencia del sonido en cuanto material significante y la fonética como el estudio del sonido en cuanto significado, en cuanto concepto.

La apuesta para explicar la verdad de la lengua es la semiología. Ésta estaría posibilitada y *principiada* por el circuito de la palabra, por la voz, pero su fin estaría contenido en el signo como unidad última de la lengua. La semiología abre los límites de la constitución del habla, es decir, de la imagen acústica y del concepto dado para luego extenderlos hasta alcanzar el campo de la lengua y, así, homologarlos con lo que posteriormente se denominará significado y significante.[178] Desde esta perspectiva, ¿no es acaso la estructura del habla también un campo semiológico? ¿Será pertinente entonces, para comprender la lengua de la escena de la enseñanza de la filosofía reducirla a un hecho

[178] "Y proponemos conservar la palabra signo para designar el conjunto, y reemplazar concepto e imagen acústica respectivamente con significado y significante; estos dos términos tienen la ventaja de señalar la oposición que los separa, sea entre ellos dos, sea del total de que forman parte." *En*: De Saussure, Ferdinand, *op. cit*. p. 129.

semiológico que como tal excluye al habla? ¿Acaso la voz no forma parte de la estructura del signo?

En estas interrogantes, nuevamente, divisamos un problema, podríamos decir, que atraviesa todo el primer trabajo derridiano: ¿si acaso, es la filosofía *una* lengua? Anticipándonos a ciertas consecuencias de la pregunta; si lo que se enseña en esta escena lingüística es filosofía, ¿podríamos seguir sosteniendo simplemente la diferencia entre lengua y lenguaje? Derrida muestra la dificultad que esta pregunta conlleva, cuando se trata de la filosofía, las diferenciaciones no son nítidas:

> "La filosofía no está solamente *ante* la lingüística como puede encontrarse *frente* a una ciencia nueva, mirada u objeto; está también *delante* de ella, precediéndola con todos los conceptos que todavía le proporciona, para bien y para mal, interviniendo tan pronto en las operaciones más críticas, como en las operaciones más dogmáticas, menos científicas del lingüista".[179]

La filosofía como un todo frente a la lingüística conlleva la naturaleza, la necesidad, es decir, el habla. Pero, si la filosofía es lengua, es decir, cultura, ¿cederíamos a aceptar que no hay naturaleza en todo lo que pueda abarcar la dimensión de la filosofía?

Si aceptamos elegir un camino, partiríamos de la afirmación que, enseñar filosofía es enseñar su lengua. Pero, si consideramos la lengua como sistema lingüístico constituido por "vocabulario y gramática propios y característicos de

[179] Se ha modificado parcialmente la traducción de Carmen González Marín en lo que se refiere al adverbio *devant.* También se ha conservado la cursiva en las palabras « devant » y « en face » de la edición en francés. « La philosophie n'est pas seulement *devant* la linguistique comme on peut se trouver *en face* d'une nouvelle science, regard ou objet; elle est aussi *devant* elle, la précédant de tous les concepts qu'elle lui fournit encore, pour le meilleur et pour le pire, intervenant tantôt dans les opérations les plus critiques, tantôt dans les opérations les plus dogmatiques, les moins scientifiques du linguiste.» *En* : Derrida, Jacques, *Le supplément de copule. La philosophie devant la linguistique*, *en* : *Marges de la philosophie*, Minuit, Paris, 1972, p. 225.

una época, de un escritor o de un grupo social",[180] veremos que, o, la filosofía en cuanto lengua pertenece a una época o a una cultura determinada, y en este sentido, tendría que ser considerada como un sistema singular de conocimiento y de reflexión de la realidad, o, que en cuanto pretensión universalista, la filosofía coincidiría más bien con la idea habitual de disciplina, es decir, la ciencia del logos, del sentido, de la verdad. La filosofía no estará simplemente ante la lingüística como está frente a otra ciencia, para analizarla, criticarla o sencillamente para conocerla, sino que también estaría "delante" de la lingüística, *antes* de ella, surtiéndola de conceptos desde los que ella misma se yergue y a los que se esfuerza por comprender. ¿Es la filosofía una cultura particular? O, ¿es una disciplina universal? ¿Ambas a la vez?

¿Qué se enseña cuando se enseña filosofía? ¿Una lengua? ¿Un lenguaje? Si fuera la primera de nuestras alternativas, ¿cuáles son los costos de dejar fuera al habla?

Volvamos a Saussure: "Al separar la lengua del habla (*langue et parole*), se separa a la vez: 1º, lo que es social de lo que es individual; 2º, lo que es esencial de lo que es accesorio y más o menos accidental".[181] Desde esta afirmación, para conocer el fenómeno cultural que significa tanto la enseñanza de la filosofía como la filosofía misma, habría que hacer un despeje de lo individual – dejar las individualidades de lado– para dar espacio a lo social, a lo común, como esencia de la lengua. Nuevamente, ¿es posible tal separación? ¿Qué consecuencias podría traer esta separación? Que la filosofía busque la universalización, ¿implica estar fuera de la dimensión individual?

La exclusión del sonido es fruto de la jerarquía que se extiende desde un más allá y un más acá de la lengua. Es decir, la expulsión del sonido en cuanto voz/habla o, la separación de la fonología respecto *de* la lengua, implica dejar de lado la condición necesaria para que se haga posible la comunicación entre

[180] Real Academia Española. Recuperado de: http://lema.rae.es/drae/?val=lengua
[181] De Saussure, Ferdinand, *op. cit.* p. 57.

seres humanos en virtud de dejar despejado con la mayor claridad posible el origen de la lengua. Al mismo tiempo, excluir el sonido *en* la lengua, es decir, dar a la fonética una función secundaria es relegar al sonido al carácter de representación. A pesar de esto, Derrida advierte que esta exclusión ha sido siempre una forma de privilegiar el sonido: el privilegio de lo natural respecto de lo artificial, y el privilegio de la *phoné* como significante respecto a la escritura. Aunque ambas son consideradas por Saussure como significantes y por lo tanto, como representación, la *phoné* tendría la virtud de acercarse más a la inmaterialidad, a lo espiritual y, por lo tanto, haría presente el significado con mayor certeza e inmediatez. Esto hace que Saussure vea la existencia de un vínculo natural entre el sonido y el sentido lo cual subordina la escritura como representación de representación. "Este vínculo natural del significado (concepto o sentido) con el significante fónico condicionaría la relación natural que subordina la escritura (imagen visible, se dice) al habla".[182]

¿Cuáles son los dispositivos de la escena de la enseñanza de la filosofía que revelan el privilegio de la *phoné*? ¿Qué se arriesga en la enseñanza de la filosofía cuando se parte de la idea que habría "[…] un vínculo *natural* del sentido con los sentidos, y es el que va del sentido al sonido"?[183] Y, por último, ¿qué espacios y posibilidades traería pensar la escritura como correlato del sonido?

[182] Derrida, Jacques, *De la gramatología, ed. cit.* p. 47.
[183] *Ídem*.

3. Semiología-gramatología y el origen (im)posible.

3.1. La semiología como acceso a la enseñanza de la filosofía.

En términos generales, la lingüística nos ha ayudado a posicionar a la enseñanza de la filosofía dentro del entramado institucional –político, histórico y cultural– como una escena particular de lenguaje. Comprender la filosofía desde la *lingüística general*, así como permitió a Derrida explicar su origen desde la institución, a nosotros nos permite demostrar que la filosofía no sería tal, si no se comprende desde una escena lingüística, llámese de comunicación, transmisión o enseñanza de pensamiento. Esto quiere decir, que la filosofía no se entiende estática y hermética, sin movimiento, dicho de otro modo, la teoría no se constituye sin su práctica, ni la producción filosófica sin su lector o, la enseñanza sin su aprendiz.

Al mismo tiempo, la semiología saussureana nos permitirá pensar particularmente eso otro que forma parte de la (escena de la) filosofía, lo que efectivamente –si es que se puede decir– constituye su lengua. Es en este sentido que se pretende trabajar la teoría del signo saussureana, que funcionaría como unidad de inicio para comenzar a bordear lo que genéticamente ha instituido a la filosofía. Para esta tarea, comenzaremos por recordar la justificación derridiana respecto del trabajo sobre esta lingüística y las dimensiones que esta abarca:

> "[…] este índice y algunos otros (de una manera general el tratamiento del concepto de escritura) nos ofrecen ya el medio seguro para comenzar la deconstrucción de la *mayor totalidad* –el concepto de *episteme* y la metafísica logocéntrica– dentro de la cual se han producido, sin plantear nunca el problema radical de la escritura, todos los métodos occidentales de análisis, de explicación, de lectura o de interpretación".[184]

Este índice es un indicio que permite a Derrida demostrar y justificar, desde el tejido estructural del lenguaje, la exclusión histórica de la escritura, es decir, toda marginación que ha llevado a cabo la filosofía, como también las consecuencias en la relación que ha tenido con el pensamiento occidental. Asimismo, el planteamiento de la nueva ciencia semiológica servirá para rastrear el origen de la institución como núcleo primordial del lenguaje a través de la necesidad de la lengua que es concebida por Saussure como:

> "[…] un tesoro depositado por la práctica del habla en los sujetos que pertenecen a una misma comunidad […] que el individuo registra pasivamente: nunca supone premeditación y la reflexión no interviene en ella más que para la actividad de clasificar".[185]

Como ya hemos dicho, la empresa saussureana busca establecer una ciencia a partir de la cual se pueda acceder al estudio de la unidad última de la lengua con el fin de comprender la formación de la cultura. Según Derrida, esto sólo fue posible elevando el sonido en general (la *phoné*) a un estrato privilegiado, lo que viene a reafirmar, que la lingüística no es lo general que anuncia ser, en la medida en que, se afirma en las mismas delimitaciones de la metafísica occidental.

Así, en una primera instancia, para despejar el signo de todo elemento natural y necesario, la *parole* (habla, palabra hablada, voz) será excluida del

[184] *Ibíd.* p. 60.
[185] De Saussure, Ferdinand, *op. cit.* p. 57.

estudio semiológico: “La lengua es para nosotros el lenguaje menos el habla”,[186] puesto que el sonido-saber natural no es un acto colectivo, sino más bien corresponde a un acto de la voluntad individual en el cual se asumen pasivamente los códigos de la lengua que, sin reducirse a ella, se utilizan en función de pensamientos individuales. Y, junto con esto, como otra forma de afirmar la superioridad del sonido, Saussure margina a la escritura, en cuanto significante reducido a pura materialidad, por lo tanto, sometido a cambios que provocarían engaños e infidelidad hacia la lengua. De esta manera, también quedaría desplazada del campo de estudio del signo. *Parole* y escritura. Habla, sonido, como significante y materialidad natural y, escritura, grafía, grafismo, inscripción, como significante y materialidad artificial, ¿qué *dice* esta exclusión del significante en cuanto materialidad? ¿Es posible la filosofía, su enseñanza, e, incluso, el discurso de la filosofía, sin significante y sin materialidad de la lengua?

En esta escena convergen distintos elementos –métodos de enseñanza, concepciones del estudiante en cuanto sujeto en formación, didáctica, contenidos, fundamentos ideológicos, etc.– que han sido tradicionalmente abarcados por distintas disciplinas, ya sea por la pedagogía, la psicología, la educación, la historia, etc. Sin embargo, no ha sido habitual encontrar en la filosofía[187] misma la preocupación por la puesta en práctica de su enseñanza. Desde esta perspectiva, la propuesta estructuralista de la semiología no será

[186] *Ibíd*. pp. 143-144.

[187] “[…] si la deconstrucción hubiera descuidado al principio la desestructuración interna de la onto-teología falogocéntrica, habría reproducido, por precipitación politista, sociologista, historicista, economista, etcétera, la lógica clásica del marco. Y se habría dejado guiar, más o menos directamente, por esquemas metafísicos tradicionales. Eso es a mi parecer, lo que acecha o limita, en el comienzo, los escasos y por lo tanto valiosísimos trabajos franceses sobre la enseñanza filosófica, cualesquiera que sean las diferencias o las oposiciones que los relacionen unos con otros.” *Ver*: Derrida, Jacques, *Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente*, *ed*. *cit*. Una obra que podría considerarse como “un valiosísimo trabajo francés”, y que ha tenido como fin interrogar la formación de la institución filosófica francesa con el propósito de rescatar el vínculo con la política es la que ha realizado Patrice Vermeren: *Victor Cousin. El juego político entre la filosofía y el Estado*, Homo Sapiens, Rosario, 2009.

suficiente para comprender esta escena más allá del discurso que la *episteme* ha construido a lo largo de la historia. Puesto que, como veremos, la lingüística no logra desvincularse del marco epistemológico que el logocentrismo le ha heredado. No obstante, la lectura de Derrida del pensamiento de Saussure es crucial: la escena de la enseñanza de la filosofía se enmarca en un acto de lenguaje en general, que implica el signo, pero que no se agota en él. Y será el pensamiento de la escritura, en cuanto concepción del lenguaje en general, lo que nos permitirá demostrar que la posibilidad de enseñar filosofía –en la cual estarían implicadas tanto la lengua como el habla– puede ser instituida como una escena desestabilizadora de los mismos discursos hegemónicos que la hacen posible. De aquí que haya que tensar el hecho semiológico tanto para introducirnos como para salirnos de la institución de la filosofía. No podemos renunciar al pensamiento del signo, pero tampoco debemos reducirnos sólo a su concepto.

La separación de la lengua y habla es fundamental para la proyección de la estrategia deconstructiva: así como permite a Derrida mostrar que la filosofía ha formado parte de la reafirmación histórica del sometimiento de la escritura a la voz, a la palabra hablada, a nosotros nos permitirá buscar otros espacios –instituciones, metodologías, contenidos, etc.– de la enseñanza de la filosofía donde ya la ley binominal y oposicional de la metafísica no abarque la totalidad de lo posible por enseñar.

De esta manera, comenzaremos por comprender los límites de la dimensión de la palabra, lo cual nos permitirá entrar en la estructura conceptual y formal e internarnos en el conocimiento de aquello que habitualmente se llama enseñar/aprender filosofía. Entonces, la semiología abrirá el contenido y lo que se ha propuesto enseñar, para, y desde allí, comprender los márgenes de lo que está en juego en este movimiento. Comprender el signo será comprender la unidad última de la lengua de la filosofía y también conocer los límites de esta unidad.

¿Qué se enseña cuando la enseñanza se funda y se proyecta en una entrega "efectiva" de contenidos que a su vez están compuestos de lo que habitualmente se denomina conceptos? ¿Qué es lo que margina esta entrega? Y esta entrega, ¿es una enseñanza? ¿La enseñanza está en la entrega efectiva, o, en lo marginado?

3.2. La semiología: entre la voz y la escritura, ¿un psicologismo?

Como ya hemos visto, Derrida hace de la semiología la ciencia que propone la posibilidad de pensar un origen borrado de la filosofía a través de la idea de arbitrariedad del signo. Que el signo sea la única institución que no esté "[…] fundada en la relación natural entre las cosas",[188] que no haya concordancia necesaria entre significado y significante y que, el tiempo sea la causa de la inmotivación del signo, mueve a Derrida a tomar esta ciencia como el punto de partida de la propuesta gramatológica. Es, precisamente, la pregunta por el origen de la lengua, fundamental a la hora de diferenciar su propuesta teórica de la crítica habitual de la lingüística saussureana: la arbitrariedad del signo tendría como único origen el psiquismo. La estrategia derridiana no se reduce a desplazar esta problemática, sino a evidenciar que el origen psíquico del signo coincide –nuevamente– con el modelo de la estructura metafísica que, habitualmente se ignora, pero que habrá de tenerse constantemente presente.

[188] De Saussure, Ferdinand, *op. cit.* p. 141.

> "Pero, si he insistido sobre Saussure, no es sólo porque los mismos que le critican le reconocen como el institutor de la Semiología general y le toman prestados la mayoría de sus conceptos; sino, sobre todo, porque no se puede criticar solamente el uso 'psicologista' del concepto signo; el psicologismo no es el mal uso de un buen concepto, está inscrito y prescrito en el mismo concepto de signo, […]"[189]

La reducción psicologista al parecer escondería elementos estructurales determinantes de y en la hegemonía metafísica, puesto que reafirma el modelo bipartito interior y exterior. El signo en cuanto "entidad psíquica" determina de antemano una dualidad que sería reafirmada por la representación. No tan solo por la estructura significado-significante sino que también, por aquello que queda excluido por lo psíquico. Exclusión que funda la doble dimensión: el afuera y el adentro.

Porque el signo, aun siendo una unidad última y original, está a la vez, constituido por un sistema interno (significado y significante) que, desde Derrida, pone en cuestión la esencia de la unicidad que lo caracteriza. Al contrario, Saussure se resguarda de considerarlo como una unidad bidimensional, consagrando su trabajo a que la idea de signo venga a consolidar la intención última de la crítica a la metafísica: desde la demostración de la unidad e inseparabilidad del significado y del significante, terminar con la dualidad inteligible-sensible. Así, Saussure afirma:

[189] Derrida, Jacques, *Sémiologie et grammatologie*, *en*: *ed*. *cit*. p. 34. « Mais, si j'ai insisté sur Saussure, c'est non seulement parce que ceux-là mêmes qui le critiquent le reconnaissent comme instituteur de la sémiologie générale et lui empruntent la plupart de leurs concepts ; mais surtout parce que l'on ne peur critiquer seulement l'usage 'psychologiste' du concept de signe ; le psychologisme n'est pas le mauvais usage d'un bon concept, il est inscrit et prescrit dans le concept de signe lui-même, […] ».

> "Muchas veces se ha comparado esta unidad de dos caras con la unidad de la persona humana, compuesta de cuerpo y alma. La comparación es poco satisfactoria.[190] Más acertadamente se podría pensar en un compuesto químico, el agua, por ejemplo: es una combinación de hidrógeno y oxígeno; tomado aparte, ninguno de estos dos elementos tiene las propiedades del agua".[191]

La atención a cierto psicologismo asociado al origen de la lengua es lo que nos interesa comprender ahora, porque consideramos que cuando se interroga a la enseñanza de la filosofía desde las determinaciones institucionales, –sobre todo en la institución secundaria– es decir, desde, por ejemplo, expectativas ministeriales o programáticas, advertimos que las articulaciones pedagógicas-educativas y filosóficas están determinadas por objetivos transversales que se fundan en la formación de ciertos aspectos psicológicos. ¿Por qué la tendencia a reducir el origen a una entidad psíquica? ¿Qué consecuencias trae cuando se trata de la lengua de la filosofía? ¿Cómo este psicologismo altera la disciplina filosófica? ¿Es el psicologismo la causa del enclaustramiento del origen borrado en la inmotivación del signo?

3.2.1 La voz-filosofía y la materialidad de la escritura.

Resulta llamativo que en un principio el signo sea comprendido como la totalidad del conjunto entre *imagen acústica* y concepto, –lo que finalmente fue homologado con significante y significado– ya que, según lo afirma Saussure, se estaría refiriendo el sonido, en su nivel psíquico, como representación. ¿Qué representa la imagen acústica? "Los hechos de conciencia, que llamaremos conceptos, se hallan asociados con las representaciones de los signos

[190] Hasta este punto, esta cita es recogida por Derrida *en*: *Sémiologie et grammatologie, ed. cit.* p. 28. « On a souvent comparé cette unité à deux faces avec l'unité de la personne humaine, composée du corps et de l'âme. Le rapprochement est peu satisfaisant ».
[191] De Saussure, Ferdinand, *op. cit.* p. 179.

lingüísticos o *imágenes acústicas* que sirven a su expresión".[192] Lo que representa la imagen acústica es el signo lingüístico como totalidad que, a la vez, estaría unido a un hecho de conciencia para expresarse. ¿Cómo es posible que una parte represente al total del sistema semiológico?

La identificación del signo con lo acústico y, del sonido con el sentido, es lo que constituye la lengua. Y, aunque la imagen acústica pueda ser identificada constantemente con lo visual que hay en una imagen, no es la escritura, en cuanto contenido material de "aquello que se ve" del concepto, aquel elemento unificador del signo. Por el contrario, ésta, en cuanto inscripción material, queda excluida del sistema sonido-sentido.

> "Inclusive si se quisiera confinar la sonoridad en el ámbito del significante sensible y contingente […], sería necesario admitir que la unidad inmediata y privilegiada que funda la significancia y el acto del lenguaje es la unidad articulada del sonido y del sentido en la fonía".[193]

Por lo tanto, el signo sería la palabra pero en su dimensión pretendidamente inmaterial. La palabra hablada es la voz. Lo que se dice y lo que se escucha está contenido de significado, de concepto, y, de significante, es decir, de imagen acústica.[194] Hay aquí una valorización de la inmaterialidad de la voz puesto que se le asocia al sentido. De esta forma, la palabra hablada es comprendida directamente por el espíritu, como único código de acceso inmediato. El sentido en cuanto "filosofía de la lengua" sería inmaterial, espiritual o, en palabras de Saussure, psíquico. El orden de sentido del hecho de la lengua sería, en este caso, la vinculación del signo con sonido-sentido o, significante-significado o, sonoridad-pensamiento o, palabra-concepto.

---

[192] De Saussure, Ferdinand, *op. cit.* p. 54.
[193] Derrida, Jacques, *De la gramatología, ed. cit.* p. 60.
[194] *Ver:* De Saussure, Ferdinand, *op. cit.* p. 72 y Derrida, Jacques, *De la Gramatología*, *ed. cit.* pp. 41-42.

Entonces, si el circuito de la palabra se circunscribe en una escena de enseñanza de la filosofía, y más puntualmente en el *decir* del profesor/a, y, si se comprende la filosofía como el pensamiento del sentido, se transmitiría el sentido del sentido, los significados de los significados, el pensamiento del pensamiento. En esta situación podríamos afirmar que lo dicho es *la* filosofía[195], a través de contenidos, conceptos e ideas que la podrían significar como el hecho lingüístico como tal. La filosofía en este sentido sería transmitida "inmaterialmente", como un soplo, un hálito, para ser recibida de manera directa por el espíritu. Porque:

> "[…] la palabra escrita se mezcla tan íntimamente a la palabra hablada de que es imagen, que acaba por usurparle el papel principal; y se llega a dar a la representación del signo vocal tanta importancia como a este signo mismo".[196]

No obstante, el privilegio de la palabra hablada por sobre la palabra escrita, no se comprende de una manera absoluta fuera de la escritura, sino que se ve referida a la escritura fonética, la cual, sería una de las evidencias más claras en la que Saussure está considerando el estudio de la lingüística desde una postura etnocéntrica.[197]

---

[195] Un buen ejemplo de esta forma de enseñar *la* filosofía, y de la relación de inmediatez entre la filosofía, la voz y el profesor es lo que Cecilia Sánchez quiere mostrar con la figura del "profesor lector": "La historia panorámica de la filosofía de manual, normalmente vehiculada por la 'voz' del profesor, pasó así a singularizarse a través de la lectura de los autores considerados 'clásicos'". El profesor lector reúne dos elementos que lo hacen tener una 'mentalidad ambivalente', ya que, por un lado posee "[…] el deseo moderno de ejercer una competencia intelectual cuya especificidad nadie pudiera disputarle" y, por otro lado, busca "la identificación arcaica de su oficio mediante postulados y tópicos considerados estrictamente filosóficos. Estos tópicos han sido extraídos casi únicamente de la metafísica griega […]". *En*: Sánchez, Cecilia, *op. cit*. p. 184.

[196] De Saussure, Ferdinand, *op. cit*. p. 72.

[197] Para Saussure hay dos tipos de escritura, la fonética y la ideográfica, sin embargo, "Vamos a limitar nuestro estudio al sistema fonético y muy especialmente al que hoy en día está en uso y cuyo prototipo es el alfabeto griego". *Ver*: *Ibíd*. p. 75.

De aquí que Derrida afirme que "Saussure no pudo dejar de confirmar esta tradición en la medida que continuó sirviéndose del concepto signo".[198] Porque el signo es palabra –acústica, inmaterial, no gráfica– que refuerza la tendencia metafísica del valor por la inmaterialidad de la inteligibilidad.

El signo como unidad última de la lengua y bajo márgenes fónicos, afirmaría la repetición[199] histórica del discurso metafísico aislado ya no tanto del habla, sino que también de la escritura. Repetición de un principio, como si el signo fuera una vuelta a un origen puro y a un punto de partida histórico. La repetición excluyente se configura desde el intento por delimitar el espacio de una cierta "lingüística interna", del sistema interior que estructura a la lengua, diferenciándola de ciertos elementos, disciplinas e instituciones que forman parte de la "lingüística externa". Como por ejemplo, la etnología, la historia política, las instituciones (como la iglesia o la escuela) y las dimensiones geográficas de la lengua. La lingüística externa "[…] puede amontonar detalle sobre detalle sin sentirse oprimida en el torniquete de un sistema".[200] En cambio, la lengua –en cuanto lingüística interna– "[…] no admite una disposición cualquiera; la lengua es un sistema que no conoce más que su orden propio y peculiar. […] es interno todo cuanto hace variar el sistema en un grado cualquiera".[201] La alusión a lo interno y a lo externo de la lengua va

---

[198] Derrida, Jacques, *Sémiologie et grammatologie, en*: *ed*. *cit*. pp. 28-29. « Et pourtant Saussure n'a pas pu ne pas confirmer cette tradition dans la mesure où il a continué à se servir du concept de signe; […] »

[199] Repetición que aún en 1984 movía a Derrida, desde la desesperanza, a reafirmar y confirmar el compromiso con la filosofía: "No, la desesperanza no podría ni siquiera parecerse a lo que ella es, ni podría tampoco tomar su figura de desesperanza sin el fondo de una reafirmación filosófica. Y esta desesperanza, la resiento hoy día frente a una cierta evidencia de la *repetición*, una evidencia desoladora". «Non, le désespoir ne pourrait même pas rassembler à ce qu'il est, il ne pourrait même pas prendre sa figure de désespoir sans fond d'une réaffirmation philosophique. Et ce désespoir, je le ressens aujourd'hui devant une certaine évidence de la *répétition*, une évidence désolante ». *En* : *Les antinomies de la philosophie*, *en :* Du droit à la philosophie, *ed*. *cit*. p. 513.

[200] De Saussure, Ferdinand, *op*. *cit*. p. 70.

[201] *Ídem.*

reafirmando aquello con lo cual el signo pretende terminar: el afuera y el adentro sería, según Derrida, la reafirmación del fundamento platónico de los dos mundos,[202] lo que no tan solo llevará a excluir la escritura por su condición material y, por lo tanto, engañosa en la historia de la lingüística, sino que también, la escritura quedará relegada como una representación del signo. La escritura es un "disfraz" del signo. El afuera, es la escritura, modificable y mentirosa, el adentro, el signo, inmaterial, fónico e inmutable. En efecto, Derrida asegura:

> "Si la escritura sólo es la 'representación' de la lengua, se tiene el derecho de excluirla de la interioridad del sistema (pues sería necesario creer que hay un adentro de la lengua), así como la imagen debe poder excluirse sin perjuicio del sistema de la realidad".[203]

Por lo tanto, Saussure limitará su campo de estudio al sistema fonético de la escritura y no a la escritura como grafismo, inscripción y materia, puesto que ésta ha sido determinada a formar un sistema de signos distinto al de la lengua. La escritura termina siendo una simple representación y una materia que en su impresión – única, particular y entregada al tiempo (cambio) de su inscripción – graba desconfianza. Así, que sea determinada como representación,

> "[…] describe o más bien refleja la estructura de un determinado tipo de escritura: la escritura fonética, aquella de la que nos servimos y en cuyo elemento la *episteme* en general (ciencia y filosofía), la lingüística en particular, pudieron instaurarse".[204]

[202] *Ver*: Derrida, Jacques, *La farmacia de Platón*, *en*: *ed*. *cit*. pp. 91-261.
[203] Derrida, Jacques, *De la gramatología, ed*. *cit*. p. 44.
[204] *Ibíd*. p. 41.

La palabra escrita es la simple representación de la palabra hablada y esta última "[…] constituye por sí sola el objeto de la lingüística".[205] La escritura es comprendida como significante, como materialización que ayudaría a conocer el significado constituido por la palabra hablada. Sin embargo, el signo en cuanto palabra hablada tiene como significante la voz, aunque menos imperfecta que la escritura por su carácter fónico, de igual forma termina siendo una representación del significado. La palabra hablada es el objeto de la lingüística, sin embargo, ésta es posible como ciencia en la medida en que la lengua lo posibilita y para llegar al núcleo posibilitador habrá que echar mano a la semiología. En todo este entramado que constituye el lenguaje, la escritura quedaría en el plano de las representaciones materiales como una mera imagen que por impura, impropia e hipócrita, sería defectuosa y por tanto, peligrosa.

Asimismo, la arbitrariedad del signo justificaría esta valoración de la escritura. Saussure afirma que la lengua es independiente de la escritura, independiente de la escritura fonética. Como si la escritura sólo consistiera en la inscripción material y gráfica acordada en un tiempo homogéneo con su sonido. Saussure comprende la escritura desde el paradigma del alfabeto griego donde "cada letra corresponde a un tiempo homogéneo"[206] y limita su estudio al sistema fonético, donde cada letra, cada partícula gráfica representa un sonido. Aunque la escritura tiene el prestigio de conservar la lengua y de crear accesos a ella, Saussure insiste en que "el único vínculo de la lengua que es natural y verdadero es el sonido". El rechazo al significante y la sobrevaloración del significado es aquí una evidencia de la herencia metafísica que hay en la teoría del lenguaje.

Sin embargo, Derrida considera que, para romper o terminar con el bloque hegemónico de la escritura fonética o, más directamente de la *phoné*, se

[205] De Saussure, Ferdinand, *op. cit.* p. 72.
[206] *Ibíd.* p. 92.

debería comenzar por, primero, sospechar de cada discurso que subordine a la escritura por su carácter material, sensible y mutable, para luego empezar por visualizarla en la historia de los discursos como la capacidad humana de inscribir, de trazar grafismos y de dejar rastros materiales de pensamiento. No se trata de revertir los contenidos hegemónicos desde donde la escritura tome ahora el lugar de privilegio, sino que, se trata más bien de abrir espacios y posibilidades para atender a lo indecible que:

> "[…] es de golpe este espacio intenso que apunta la filosofía de Derrida cuando ella decide dejar la ilusión de una verdad plena en su presencia a sí, dicho de otra manera cuando el presente no aparece más que como abandonado por sí mismo, fundando no solamente una apertura, sino también la posibilidad de un nuevo concepto de escritura".[207]

A pesar que estos lugares y estas aperturas han sido marginados por el logocentrismo, Derrida no juega con las mismas reglas, y no margina, parte del signo, de la voz, haciéndolas parte de la estrategia de resistencia a los sistemas sonido-concepto, oírse-hablar y palabra-sentido estructuras del logocentrismo que, a la vez, funcionan como necesarias para la deconstrucción.

Es tal la idealización de lo fónico, que en principio Saussure no admite el sonido como un significante del significado dado por el concepto. De hecho, concibe la palabra como un proceso meramente psíquico y que, por su carácter esencial, no valdría la pena distinguir la identificación del sonido (sensación) con la imagen acústica latente (concepto).[208] Sin embargo, más adelante advierte que el concepto no se confunde con el sonido. Significante y significado identificados en el signo como palabra hablada (*parole*). Esto lleva a

[207] Giacomelli, Marco Enrico, *Indecidabilité*, *en*: *Abécédaire de Jacques Derrida*, *ed*. *cit*. p. 105. « L'indécidabilité est d'emblée cet espace intense que pointe la philosophie de Derrida lorsqu'elle décide de quitter l'illusion d'une vérité pleine dans sa présence à soi, autrement dit lorsque le présent n'apparaît plus que comme déserté par lui-même, n'ouvrant pas seulement une béance, mais aussi la possibilité d'un nouveau concept d'écriture ».
[208] *Cfr*. *Ibíd*. p. 55.

afirmar que los límites de la lingüística llegan a los márgenes de la palabra hablada. De hecho, Saussure le concede a la palabra escrita una "función *limitada* y *derivada*".[209] La palabra escrita no es más que una modalidad del lenguaje que, a su vez, ha sido desde siempre comprendido en su esencialidad como hablado. Y, en este sentido, la escritura sería una derivación, una representación, "[…] significante del primer significante, representación de la voz presente en sí misma, de la significación inmediata, natural y directa del sentido (del significado, del concepto, del objeto ideal o como se quiera)".[210] Reducir la escritura a lo fonético es excluir la posibilidad de comprenderla como un todo general que implique grafismos, inscripciones, ideogramas, etc. y limitarla a una escritura que ha cumplido una función de base en la cultura occidental.

De esta manera, Saussure separa la escritura del lenguaje. Lengua y habla son términos excluyentes: "Hasta tal punto es la lengua una cosa distinta [al habla], que un hombre privado del uso del habla conserva la lengua con tal que comprenda los signos vocales que oye".[211] La comprensión de la palabra hablada estaría asociada a la comprensión de lo que se escucha que a la vez, no se reduce al sonido. De esta forma Saussure afirma: "Lo esencial a la lengua […] es extraño al carácter fónico del signo lingüístico".[212] ¿Qué es lo que se oye? ¿Qué hay más allá del significante fónico? ¿Es posible comprender la lengua desde la pura intelección del significado?

[209] Derrida, Jacques, *De la gramatología*, *ed. cit.* p. 40.
[210] *Ídem*.
[211] De Saussure, Ferdinand, *Capítulo III*, en: *op.cit*.
[212] *Ibíd*. p. 47.

3.3. Semiología y psicología: la filosofía como filosofía del lenguaje.

Hasta ahora, ha quedado instalada la enseñanza de la filosofía como un fenómeno lingüístico. Es innegable que el enseñar, ya sea filosofía o cualquier otra disciplina, asume, como parte constitutiva del proceso en el cual la disciplina misma se desarrolla, el lenguaje. Ha sido necesario pasar por esta reflexión para ir de a poco avistando ciertas fisuras desde las cuales armar una fundamentación que nos permita articular la enseñanza de la filosofía con la gramatología. Para esto ha sido necesario pensar por qué la enseñanza de la filosofía forma parte del circuito de la palabra, para luego, dirigir nuestra reflexión hasta aquello que no ha sido abarcado por el pensamiento del lenguaje.

Partiremos, pues, de la justificación que da Derrida respecto al rescate de Saussure. En efecto, la crítica a la semiología no se podría reducir sólo al "uso psicologista del concepto de signo" sino que Derrida considera que el problema estaría en el mismo psicologismo que está inmerso en la idea de signo. No tan sólo es entendido y utilizado como "ente psíquico", sino que también el psicologismo está "inscrito y prescrito" en la idea de signo, y al ser pasado por alto, reconociendo que "no hay mejor palabra que exprese aquello que se quiere decir con signo", Saussure confirma la metafísica del lenguaje con la cual se ha pretendido terminar. Esta noción nos permite confirmar la articulación filosofía del lenguaje y psicología y, por otro, evidenciar que la filosofía de la semiología en cuanto parte del lenguaje en general, reproduce la dinámica de traspaso de contenido de toda la tradición cultural de occidente:

> "[…] con la totalidad orgánica de todos sus conceptos, en particular el de *comunicación*, que, en efecto, implica la *transmisión encargada de traspasar, de un sujeto al otro, la identidad* de un objeto *significado*, de un *sentido* o de un *concepto* por derecho separables del proceso de pasaje y de la operación significante".[213]

Que, al mismo tiempo la semiología posibilite a la lingüística y ésta sobrepase los límites de aquella, es otro dato que confirma la reducción psicologista del trabajo saussureano. El signo en tanto núcleo genético y fundador de la lengua, posibilita el lenguaje en general, pero sin alcanzar a aprehenderlo por completo, reduce su origen a una mecánica anclada en la psiquis. Pero Derrida, aun aceptando la posibilidad de elaborar una crítica profunda de este concepto y viendo en él la "inscripción y prescripción" del propio psicologismo, va más allá de ella comprendiendo el recurso a la psicología como la argucia del equívoco saussureano. De hecho, si la lengua está fundada en un psicologismo, y, si la filosofía –instalada en una escena lingüística– es comprendida como una lengua, podríamos afirmar que ésta también podría ser comprendida desde un psicologismo razonado. Como si fuera absolutamente necesario asentar la filosofía en una instancia anterior, psicológica, como un punto de partida y de base que permita construir la lengua.

Dicho de otra manera, desde la crítica derridiana a la lingüística de Saussure, podremos comprender que el hecho de enseñar filosofía, aún estando relegado históricamente a un problema metodológico e, incluso pedagógico, lo que lo hace un problema que queda al margen de la filosofía, lleva de manera intrínseca toda una estructura cultural y de pensamiento, que

---

[213] Derrida Jacques, *Sémiologie et grammatologie*, *en: ed. cit.* p. 34. « […] celui de *communication*, qui, en effet, implique la *transmission chargée de faire passer, d'un sujet à l'autre,* l'*identité* d'un objet *signifié*, d'un *sens* ou d'un *concept* en droit séparables du processus de passage et d'opération signifiante ».

desde Saussure se funda en la psicología, y que Derrida abre para develar su carácter etnocéntrico.

En efecto, hay ciertos lineamientos del enseñar filosofía que se asientan en esta idea. Por ejemplo, en términos globales los programas chilenos de filosofía integran la enseñanza de la psicología, que, en la forma en que están organizados ambos campos disciplinarios, la psicología, en cuanto precede a la enseñanza de la filosofía, se constituye en un código lingüístico de base que prepara a los estudiantes para el último año de la secundaria donde se enseña filosofía.[214]

Así mismo podemos hacer otras referencias a este programa, pero, la situación que ejemplifica más finamente la problemática que hemos venido desarrollando, guarda relación con la concepción de la filosofía como un instrumento para alcanzar algunas capacidades psico-sociales determinadas por algún bloque hegemónico como necesarias para la formación de un ciudadano. Esta finalidad es lo que une dentro de los programas, la psicología, la filosofía y la ética, donde la primera "[…] debe otorgarles unos conocimientos y habilidades de base para la comprensión psicológica de sí mismos y de sus relaciones con los demás".[215] Y de esta manera, integrar a la filosofía como una capacidad más de este psicologismo a través de un lenguaje fundamental que participe como condición para alcanzar la vida ética resumida en la afirmación de "un buen ciudadano". Entonces, en el caso de la delimitación de los objetivos fundamentales de la asignatura de filosofía para los estudiantes secundarios chilenos, el primero y más importante establece que:

---

[214] "El proceso de autocomprensión y entendimiento del comportamiento humano, que [en el programa de psicología] se busca producir y desarrollar, se vincula además explícitamente con la reflexión sobre la experiencia moral y la formación del juicio práctico y la autodeterminación, el que se profundiza en 4º Año Medio en Filosofía". *En*: Ministerio de Educación, República de Chile, *Filosofía y Psicología*, *Programa de Estudio*, *Tercer Año Medio*, Formación General, Unidad de Currículum y Evaluación, Santiago, 2001, p. 9.

[215] *Ídem*.

> "Los alumnos y las alumnas desarrollarán la capacidad de: Entender la Filosofía como una reflexión sobre la totalidad de la experiencia humana y como una forma de pensamiento crítico que busca proponer interrogantes acerca del sentido y los fundamentos de nuestras creencias, para la comprensión de la realidad y la orientación reflexiva de la conducta".[216]

Partiremos identificando de este extracto dos elementos que, a pesar que se pueden comprender por separados, responderían al "[…] orden de la razón y el sentido, [es decir], del logos",[217] lo que nos permitirá demostrar junto a Derrida que el sistema del signo "permite comprender por qué la filosofía ha podido determinarse como filosofía del lenguaje".[218]

El primero, nos muestra a la filosofía como un campo lingüístico del saber que une semiología y psicología, unión que, al mismo tiempo, hace posible su existencia institucional. La filosofía estaría considerada como un campo semiológico que, desde la función que éste le asigna, cumpliría como un instrumento de comunicación para alcanzar fines relacionados con la conducta humana. Así, los verbos entender, comprender y orientar representarían a la filosofía en su función *comunicacional*, es decir, a partir de toda la maquinaria filosófico-institucional que hace posible el lugar de la filosofía en el liceo, el profesor o la profesora debe hacer *entender* a los estudiantes una filosofía tal que les permita *comprender* la realidad y *orientar* sus vidas. En este sentido, los esfuerzos del que enseña estarían puestos en las estrategias para *el* comunicar y, posteriormente, lograr el objetivo. El marco institucional que define a la filosofía se establece desde una visión instrumental apoyada en su eficacia conductual.

Desde Saussure podríamos afirmar en este caso que la articulación entre lengua y psicología trata a la filosofía en su práctica como filosofía del lenguaje.

---

[216] *Ibíd*. p. 13.
[217] Bennington, Goeffrey, *op. cit*. p. 40.
[218] *Ibíd*. p. 50.

Necesario se nos hace recordar que en la escena proyectada por el programa, lo que importa es lograr fortalecer y asegurar los lineamientos trazados por la institución, que en este sentido, serían –yendo rápidamente– formar en los jóvenes conductas específicas. Para esto, el vehículo posibilitador sería la filosofía, pero reduciéndola sólo a su dimensión lingüística, ya que, si "la lengua es un sistema de signos que expresan ideas,"[219] y la semiología en cuanto ciencia del hecho humano y social forma parte de la psicología, y, si la filosofía en su ejercicio también expresa ideas, podríamos afirmar que la filosofía se subordinaría, al menos en este caso, a la psicología.

¿Qué constituye esta subordinación? Más allá de las intenciones psicologistas, ¿qué es lo que se transmite en nombre de la filosofía? Formulamos esta pregunta suponiendo que enseñar y aprender cualquier disciplina tiene consecuencias psicológicas (por ejemplo, desde una dimensión cognitiva lo que se propone como "formación de pensamiento"), lo que conlleva, en el caso de la filosofía, consecuencias tan graves como que la filosofía pierda su particularidad. Entonces, la pregunta no tan solo guarda relación con lo que se enseña en nombre de la filosofía sino también, respecto a lo que se transmite (representa) en nombre de la psicología: entender una noción determinada de la filosofía y comprender, desde el punto de vista de la herencia, un idea de realidad recibida que, a su vez, les permitirá orientar la vida.

De esta manera, la reducción psicologista del signo lo comprende como motivo de la comunicación y más puntualmente, de la transmisión. Así, lo que se transmite cuando se comunica "filosofía" desde la noción de signo, es, mínimamente, un concepto, un significado o un sentido que implica al menos dos sujetos traspasándose un objeto significado. ¿Cuál es la falta? La falta reside en que el signo al ser considerado como palabra hablada, como voz, y al tener contenido en sí mismo la idea de transmisión de un sentido, remite a un

[219] De Saussure, Ferdinand, *op. cit.* p. 60.

significado que no requiere de significante y que actúa como una lógica de sentido originaria permitiendo que, a la vez, se sobrevalore la voz por sobre la escritura, el significado por sobre el significante. De esta manera, que la lingüística esté anclada al pensamiento logocéntrico implica tanto el fonocentrismo como la ontoteología: el signo y toda la estructura que lo yergue como unidad última de la lengua, funcionaría bajo la lógica de una significado trascendental. Es decir, un significado absoluto que "no remitiría en sí mismo, en su esencia, a ningún significante, excedería la cadena de los signos, y él mismo no funcionaría más, en un momento determinado, como significante".[220]

Derrida no tan solo refiere el significado trascendental a la lógica de la lingüística de Saussure, sino que afirma que es la lógica del logos que ha sostenido al pensamiento metafísico como una ontoteología. Los alcances de esta afirmación, en cuanto estructura que confirma la cultura occidental, los hemos podido ver en un nivel práctico en los programas de filosofía a los cuales hemos hecho alusión. Allí es el significado trascendental lo que prevalece en la medida en que hay toda una estructura o maquinaria institucional instalada para posibilitar la transmisión de la filosofía en tanto disciplina que se preocupa por el sentido, por el sentido del ser. Y es el psicologismo implicado en la idea de signo que nos ha permitido mostrar que la filosofía puede ser considerada como lenguaje: se trata de comunicar, traspasar, transmitir un objeto significado, un concepto o un sentido los cuales estarían posibilitados por un significado mayor. La filosofía, su transmisión, mediante el lenguaje, estaría encargada de traspasar el sentido del sentido.

[220] Derrida, Jacques, *Sémiologie et Grammatologie*, *en*: *ed. cit*. p. 30. « […], ne renverrait en lui-même, dans son essence, à aucun signifiant, excéderait la chaîne des signes, et ne fonctionnerait plus lui-même, à un certain moment, comme signifiant ».

3.4. La delimitación de la filosofía: el desplazamiento de la arbitrariedad y la exterioridad del significado trascendental.

3.4.1 La arbitrariedad.

Lo que motiva a Derrida a trabajar la lingüística es la idea de arbitrariedad del signo. Es decir, que el lazo entre el significado y el significante no tiene un origen natural sino, que más bien, responde a una cierta arbitrariedad que va a depender, en cuanto construcción cultural, de una convención social. Así, Saussure subraya que la arbitrariedad del signo no debe entenderse como la elección libre de un significante sino que el signo "[…] es *inmotivado*, es decir, arbitrario con relación al significado, con el cual no guarda en la realidad ningún lazo natural".[221] Asimismo, la arbitrariedad del signo, que supondría la libertad del significante, por un lado, hace de la semiología una ciencia fundada en una unidad que se estructura a partir de la diferencia y que, por lo tanto, sería causa de la idea de lenguaje como "juego de diferencias".

Y, por otro lado, como ya lo hemos mostrado más arriba, Saussure afirma que hay un vínculo natural entre pensamiento y sonido, lo que le hace también confirmar a la semiología como ciencia modelo, como patrón de la lingüística. La lengua sería una de las formas de expresión que representaría de manera más fiel al lenguaje, ya que, que el signo sea arbitrario, anula por completo la idea de unión natural entre significado y significante, pero, a la vez, habría comprometido un ideal en la lengua que, desde Derrida, estaría determinado por la reducción de la lingüística a la fonética, que se sostiene en la identidad e idealidad sonido-sentido, voz-pensamiento.

¿Cómo se explica la existencia de una idealidad en el lenguaje como "juego de diferencias"? ¿Qué posibilidades no metafísicas abre esta

[221] De Saussure, Ferdinand, *op. cit.* 131.

contradicción? ¿Cuáles serían los efectos de esta crítica al lenguaje en la enseñanza de la filosofía?

3.4.2 El origen paradojal de la lengua: entre el tiempo y la institución.

Aunque Saussure intenta zafarse de las concepciones tradicionales de la lingüística que pretendían erigirla como una ciencia empecinada en explicar el origen del lenguaje, elaborando una explicación acerca de su creación a partir de un origen borrado, igualmente, toda su argumentación insiste en llevarnos a la pregunta por el origen del signo. Esta desvinculación no es fácil de llevar a cabo, sin embrago, la idea que la lengua está originada por una convención social podría ser concebida como la primera paradoja que configura este gran equívoco.

"[…] el acto de establecer un contrato entre los conceptos y las imágenes acústicas, […] lo podemos imaginar, pero jamás ha sido comprobado":[222] es la idea de la lengua instituida o 'ya constituida', la idea de la lengua como herencia de generación tras generación, que permite situarla en un origen paradojal. Costo y, a la vez, beneficio de apostar por una lingüística sincrónica, es decir, por comprender el lenguaje como un todo presente y actual, que se constituye en el tiempo, y que, por lo tanto, carece de un origen determinado.

Lo sincrónico del lenguaje puede ser comprendido y explicado por dos características del signo: la inmutabilidad y la mutabilidad. La primera, que de alguna manera ya la hemos venido anunciando, guarda relación con aquello que se hereda, aquello que hemos referido como convención. Esta es la razón de por qué el signo a pesar de su arbitrariedad es una "carta forzada", es una carta que se elige en cuanto carta, pero no en cuanto signo. Hay algo allí que

[222] *Ibíd*. p.136.

permanece que hace que "Un estado de lengua dado siempre [sea] el producto de factores históricos, y esos factores son los que explican por qué el signo es inmutable, es decir, por qué se resiste toda sustitución arbitraria".[223] La lengua se recibe ya constituida, ya fundada, ya establecida. Al igual que la ley, es una herencia que las generaciones reciben sin poder elegir hacerlo o no. De aquí que, la lengua sea una institución. Se transmite ya fundada y queda "entregada" a la libertad del grupo social. Es una institución que no es como las otras: está constituida por una infinidad de signos, es un sistema complejo en el cual "impera una razón relativa" la cual hace imposible que la masa hablante la transforme y que, incluso, en su uso, la comprenda. Y, por último, la lengua pertenece a cada instante a todos: "extendida por una masa y manejada por ella, la lengua es una cosa de que todos los individuos se sirven a lo largo del día entero".[224] La inmutabilidad de la lengua está dada tanto por las fuerzas sociales que establecen convenciones a partir de la libertad de elegir, y también está dada por el tiempo. Las fuerzas sociales actúan tanto en la convención como en la herencia de la institución, en un tiempo determinado, es decir, heredan y luego utilizan la lengua en función del pasado. "Precisamente porque el signo es arbitrario no conoce otra ley que la de la tradición, y precisamente por fundarse en la tradición puede ser arbitrario".[225]

Por otra parte, la mutabilidad del signo abre nuevamente una paradoja, puesto que al igual que la inmutabilidad, también estaría posibilitada por el tiempo. La herencia se da y una vez que se recibe se le es infiel por el hecho de que el tiempo la modifica. Hay algo que persiste en una alteración, la materia heredada, lo que pertenece al pasado, la "materia vieja" que es necesaria para que haya alteración: "por eso el principio de alteración se funda en el principio de continuidad".[226] Hay alteración porque hay paso del tiempo y porque el

[223] *Ídem*.
[224] *Ibíd*. p.138.
[225] *Ibíd*. p. 139.
[226] *Ibíd*. p. 140.

tiempo pasa hay continuidad, movimiento que es causa del constante desplazamiento de la relación entre significado y significante. La alteración no se aferra solamente a cambios fonéticos, en el caso del significante, ni a cambios en el sentido del significado, sino que como sea que fuere, es decir, que la alteración sea provocada por uno de los dos o por los dos factores en su combinación, "siempre conduce a un *desplazamiento de la relación del significado y el significante*".[227]

Sin embargo, la afirmación: "basta con consignar globalmente que el vínculo entre la idea y el signo se ha relajado y que ha habido un desplazamiento en su relación",[228] nos hace pensar –con Derrida– que no se trata ya de una lingüística general, ya que, al hablar posteriormente de idea y signo, pareciera ser que está haciendo referencia a una exterioridad de la lengua. Ya no se trata de la constitución semiológica solamente, sino que habría un "adentro" de la lingüística y por lo tanto un afuera que le impediría ser una ciencia general. ¿Cuál sería esta ciencia general que tiene como tarea abarcar aquello que la lingüística no alcanza?

De momento, recurrimos a la tesis derridiana:

> "La tesis de lo arbitrario del signo […] sólo concierne, *en el interior* de una relación pretendidamente natural entre la voz y el sentido en general, entre el orden de los significantes fónicos y el contenido de los significados […], a la necesidad de las relaciones entre significantes y significados determinados. Únicamente estas últimas relaciones estarían reguladas por lo arbitrario. En el interior de la relación 'natural' entre los significantes fónicos y sus significados *en general*, la relación entre cada significante determinado y cada significado determinado sería 'arbitraria'".[229]

[227] *Ídem*.
[228] *Ibíd*. p. 141.
[229] Derrida, Jacques, *De la gramatología*, *ed*. *cit*. p. 58.

La relación natural entre la voz y el sentido general y, la necesidad de las relaciones entre significantes y significados, están referidas a una interioridad, en la medida en que Saussure delata no tan solo un desplazamiento entre significados y significantes determinados sino que también un desplazamiento entre idea y signo. Hay, efectivamente, un salto entre la dimensión interior del lenguaje –la semiología– y aquello que ha sido llamado idea. Desde esta perspectiva, ¿cuáles serían las condiciones lingüísticas desde las cuales se establecería la filosofía? Si, en la medida en que hay una interioridad y una exterioridad del lenguaje, ¿qué es lo que no alcanza, lo que no está dentro de los límites de la lingüística general?

¿Resulta la deconstrucción de la semiología saussureana una patentización de la filosofía en el lenguaje? ¿Es este despeje, y posterior visibilización, *la* filosofía? ¿Es acaso el lenguaje la forma de ser de la filosofía? Y si fuera así, nos planteamos nuevamente la pregunta, cuando enseñamos filosofía, ¿enseñamos un lenguaje? ¿Una lengua?

La filosofía sería evidencia de una nueva paradoja: por un lado, estaría delimitada por la lengua en la medida en que Derrida hace referencia a su interior, en cuanto éste, estaría estructurado por el significado y el significante, el signo, y un exterior que sería la idea. De esta forma, la lengua de la filosofía se constituiría en *el sentido del sentido*. Esta espacialización es llevada a cabo por Saussure cuando vincula la arbitrariedad con el desplazamiento entre significado y significante. Aunque en principio se hace referencia a la alteración de este vínculo, unas líneas más adelante el desplazamiento es situado “más afuera”, es decir, en la relación entre signo e idea.

La idea sería “lo que queda”, lo que soporta o resiste lo arbitrario del signo. Podría ser concebido con lo inmutable del signo, como lo que se hereda, sin embargo, no se trata del significado en tanto objeto del significante, sino, que se trataría de un sentido general que estaría más allá del lenguaje y, por lo

tanto, del signo mismo. ¿Es acaso la enseñanza de la filosofía la transmisión de un sentido general en función de enseñar un ideal de pensamiento?

3.5. La filosofía como otra institución.

"Las otras instituciones humanas –las costumbres, las leyes, etc.– están todas fundadas, en grados diversos, en la relación natural entre las cosas; en ellas hay una acomodación necesaria entre los medios empleados y los fines perseguidos".[230]

¿Qué tipo de institución es la filosofía si no es considerada una lengua? ¿Y si regresamos a la concepción de la filosofía como institución en general apartándola de la lengua? ¿Es posible desde allí, en cuanto "otra institución humana", establecer a la filosofía en su enseñanza prescindiendo de su propia lengua? ¿Hay filosofía sin enseñanza?

Ya hemos visto los alcances de la filosofía como lengua: la arbitrariedad del signo la somete al tiempo, al paso del tiempo y por lo tanto, al cambio, pero por otro lado, al acuerdo y la convención social, a la institución. La filosofía entendida como lengua muestra la contradicción que en ella se instituye al arraigarla el sistema de contrarios significado-significante. Pero, también, hemos visto que, a partir de la arbitrariedad del signo y del desplazamiento que esto implica, se revela un más allá del signo, una idea que permanece inalterable frente al tiempo: a esto se le ha llamado significado trascendental.

Desde esta lectura, la filosofía aún posicionándola como lengua, es decir, aún sometiéndola a un origen borrado y a posibilidad de cambios constantes, mantiene la estructura metafísica. Ahora bien, si consideramos a la filosofía como "otra institución", por ejemplo, como una disciplina, debería estar fundada "en la relación natural entre las cosas" porque en ella "hay una

[230] De Saussure, Ferdinand, *op. cit.* p. 141.

acomodación necesaria entre los medios empleados y los fines perseguidos". En este caso, la filosofía no participaría del carácter arbitrario y pasaría a ser una institución más en la que la lengua se hereda y evoluciona. Así, la filosofía como institución en general podría considerarse como una actividad propiamente humana a partir de lo cual se extenderían sus fines últimos: fines pedagógicos, teóricos, científicos, políticos, etc.

¿Podríamos efectivamente separar la disciplina de la lengua? ¿Acaso la filosofía no tiene ningún fin? ¿Acaso la disciplina no es lengua?

A propósito del cuestionamiento y de la defensa de la filosofía como profesión y su fin perseguido, remitimos a la descripción que hace Patrice Vermeren de la institución filosófica y de los movimientos, quizá opuestos, que la hacía desestabilizar y buscar otros horizontes después de mayo del 68:

> "Nos habíamos convertido en profesores y teníamos que enseñar filosofía. Cuando comenzamos, ella era objeto de ataques orquestados por la política y por la ideología tecnocrática del poder liberal que controlaba la enseñanza. Emprendimos un vasto movimiento en defensa de nuestra disciplina. Primero, la defendimos porque era nuestra profesión. También, y ardientemente, porque no servía para nada".[231]

¿Qué significa defender la disciplina? La disciplina, ¿es una institución naturalizada, la cual lleva en sí misma sus propios medios y fines? La filosofía en cuanto disciplina, ¿puede no servir para nada?, ¿puede no tener un objetivo?

Quizá valdría la pena pensar la filosofía como institución en cuanto lengua y en cuanto disciplina. Para estos efectos, proponemos analizar el rol y la utilización de la etimología en la enseñanza de la filosofía conjeturando la idea que ésta puede representar una posibilidad para comprender la institución de la filosofía en general, sin apartar las bases derridianas asentadas en la

[231] Vermeren, Patrice, *Introducción. La filosofía, el Estado y la Revolución*, *en*: *op. cit*. p. 24.

lingüística que nos hacen volver una y otra vez sobre la posibilidad de pensar lo otro.

3.5.1. La etimología como patrón o ideal del significado trascendental.

Hay un elemento – la etimología – que es muy común encontrarlo en cursos de filosofía. Por lo habitual y corriente que es, en su vínculo con la filosofía resulta problemática, en la medida en que nos permite, fundamentalmente, romper con dos tendencias que ya hemos venido trabajando: la primera, la tendencia estructural de pensar desde un adentro y un afuera. Esto ha sido ejemplificado no tan solo con la exclusión de la escritura como representación del signo, es decir, la materia externa en función del sentido interno, sino que también, la configuración interna del signo; el sonido como significante y el concepto como el significado. La segunda tendencia, corresponde a la naturalización, en la cual cae continuamente la institución filosófica, de los recursos conocidos como pedagógico–filosóficos, pero que también, desde aquí, podríamos denominar filosófico–lingüísticos.

Pensemos, entonces, en el recurso etimológico tan habitual en cursos de filosofía,[232] pensémoslo por el hecho de hacer de vehículo tempo-histórico e intentar trasladarnos a los principios de la lengua que ha dicho la filosofía. En efecto, considerar la etimología como una herramienta para introducir a la compresión de un término, partir de ella, puede ser concebido como el regreso

[232] La etimología muchas veces resulta ser el recurso de inicio para comenzar a abordar un concepto en una clase de filosofía. A pesar de esto, ni en el programa de filosofía del Ministerio de Educación de Chile ni en el de la Educación Nacional de Francia, ni tampoco en los manuales franceses de filosofía para Terminal (4º medio), que aquí se ha podido revisar, existe una justificación pedagógica y/o metodológica de la utilización de la etimología en cuanto a su valor filosófico. *Ver* los siguientes manuales para *Terminales*: *Passarelles Philosophie*, Hachette Education, Paris, 2013; *Philosophie*, Belin, Paris, 2012; *BLED Philosophie*, Hachette, Paris, 2010; *Philosophie, Programme 2003*, Nathan, Paris, 2004; *Philosophie, Terminale L,* Nathan, Paris, 2001.

a un principio originario que tiene por fin mostrar la verdad histórica de una palabra o, de un concepto.

¿Qué *dice* la etimología? "Origen de las palabras, la razón de su existencia, de su significación y de su forma".[233] Y, etimología deriva de *etymon*[234]*,* que significa lo cierto, lo propio, lo verdadero, incluso, lo auténtico. Por una parte, la definición, en general, dice *lo que es*, refiere su entidad en un hecho sincrónico de determinación y limitación semántica. En este sentido, etimología *es* el origen, *es* una explicación de la derivación de las palabras. Pero, en cuanto contenido significado de la definición de etimología es decir, el *qué*, tiene una connotación temporal diacrónica porque expresa un movimiento de regreso, de vuelta al origen lo cual implica un presente determinado de las palabras. En este caso, la oscilación entre diacronía y sincronía no indica nada nuevo en la comprensión de este término como de cualquier otro del cual se busca su derivación. Por otra parte, la etimología de *etimología*, es decir, *etymon*, juega desde la identidad, desde su definición como desde su valor etimológico, con la sincronía. Etymon *es* lo verdadero, lo propio, lo original. Como si la etimología de etimología tuviera, en tanto juego entre identidades, un origen simple y presente. Sí, pero *etymon* es también la palabra que exhibe la particularidad del valor etimológico, es decir, la diferencia de la lengua. Aunque la etimología represente un juego de identidades a lo largo de un tiempo lineal, este tiempo se ve alterado por la singularidad de la palabra que está más allá del significado en cuanto tal y más acá de la fonética. Entonces, ¿cómo es posible acceder a esa singularidad? ¿Es acaso el origen de una palabra a la vez universal y particular? ¿Y desde esta idea, qué se podría rescatar de la etimología?

Saussure intenta desplazar a la etimología como forma de acceso a la lengua porque "[…] remonta el pasado de las palabras hasta dar con algo que

[233] Diccionario de la Lengua Española, Real Academia Española, 2014. Recuperado de: http://lema.rae.es/drae/?val=cripta.
[234] Diccionario Manual Griego-Español, Vox, Ed.17, Barcelona, 1991, p. 260.

las explica".[235] Pero, esto no querrá decir que la palabra en cuanto signo tenga un origen acordado entre significado y significante sino que, como el lingüista se esfuerza por desvincular a la etimología de las investigaciones sobre la lengua, el *etymon* estaría solamente asociado a la forma de decir. Lo fonético accede a ciertas leyes internas para acordar la pronunciación de una palabra, excluyendo a la grafía de la etimología. De hecho, la etimología es errónea si la derivación de las palabras es explicada a partir de la escritura y la ortografía. Una etimología verdadera, aquella que logre acordar la pronunciación de una palabra, será la que se fije en la historia, en su forma y en sus leyes internas. Así Saussure afirma:

> "Su forma, en un momento dado, representa una etapa de la evolución que está forzado [el vocablo] a seguir, evolución regulada por leyes precisas. […] Lo único que hay que considerar, y lo que más se olvida, es la ascendencia de la palabra, su etimología".[236]

En efecto, la ascendencia guardaría relación con el sentido y no con la ortografía, principio etimológico erróneo. La diferenciación que se establece entre una "verdadera" etimología y una "errónea", nace de la desvalorización de la escritura que ya venía elaborando Saussure. Es a partir de *Las causas de desacuerdo entre la grafía y la pronunciación* que el lingüista manifiesta los más duros apelativos a la escritura, atribuyéndole causas nocivas para la vida de la lengua, de esta manera, la derivación basada en principios gráficos sólo confirmaría el simulacro de la escritura. Saussure no sólo afirma que es una representación o una simple imagen sino, también que "La tiranía de la letra […] llega a crear pronunciaciones viciosas: lo cual es, en realidad, un hecho patológico".[237] Por su parte, Derrida ve en esta exclusión una violencia tal que

[235] De Saussure, Ferdinand, *op. cit.* p. 301.
[236] *Ibíd.* p. 81.
[237] *Ídem.*

traspasa los límites de la lingüística y de la lengua misma, puesto que "Esta tiranía es en el fondo el dominio del cuerpo sobre el alma, la pasión es una pasividad y una enfermedad del alma, la perversión moral es *patológica*".[238] Con Derrida las fronteras del problema que entraña la etimología se difuminan y se alteran, puesto que, ya no la trataría de comprender como forma de resolver los desacuerdos entre la grafía y la pronunciación, sino que al ser un recurso semántico y formal abarcaría también el dominio de la lengua metafísica, es decir, de la estructura de base del pensamiento. En este sentido, para el discurso de la filosofía, la etimología correspondería a un recurso lingüístico que le permite explicar, desde la fonética, el origen semántico e histórico de las palabras, pero también, configurarse en sí misma como una forma de decir la metafísica.[239] ¿Puede, la etimología, ser pensada como otra forma de derivación de la filosofía? Dejaremos, por ahora, abiertas estas interrogantes y nos centraremos en cómo la marginación de la etimología podría constituir la herramienta lingüística que nos permita ejemplificar la idea de una base lingüística para deconstruir la clase de filosofía.

Más adelante Saussure en un pequeño apartado, un apéndice,[240] dedicado a la etimología, explica el lugar y el rol que tiene dentro de la lingüística. Así, afirma que ésta se puede comprender tanto desde hechos sincrónicos como de diacrónicos: sería la etimología un hecho diacrónico cuando la palabra deriva de otra por "simple alteración del sonido", por "alteración del sentido solamente" o "por alteración del sentido y del sonido". Y en cambio, cuando la derivación es gramatical hay una relación sincrónica entre los términos. Lo llamativo de esta diferenciación es, primero, que la relación de sincronía nace de la gramática, particularmente, de las formas de escritura

[238] Derrida, Jacques, *De la gramatología, ed. cit.* p. 50.

[239] Para ahondar en el decir de la metafísica *Ver*: *La mitología blanca. La metáfora en el texto filosófico*, *en*: *Márgenes de la filosofía*, *ed. cit.*, pp. 247-311.

[240] Saussure le dedica sólo un segmento de los *Apéndices a las partes tercera y cuarta*, pp. 301-303, y un pequeño capítulo en la Tercera parte que se titula *Lingüística diacrónica*, llamado *La etimología popular*, pp. 278-281.

(grafía, grama) como por ejemplo: “alameda viene de álamo”,[241] y, segundo, que la etimología de derivación gramatical sea considerada igualmente legítima, así como la etimología que se afirma en el orden semántico y de sentido. La derivación que se basa en las relaciones gramaticales de varios términos tiene su punto de base en la escritura. Saussure no lo expresa con estas palabras, pero sí el gesto de relegar a la etimología a una esfera inferior y, en consecuencia, considerarla auxiliar y accidental en la lingüística, pasaría porque ella se afirmase, en algunos casos, en la escritura. Esta aparente contradicción y omisión resulta interesante a la hora de intentar justificar el recurso etimológico en la clase de filosofía.

La etimología es explicar el origen de las palabras y “explicar quiere decir: reducir a términos conocidos, en lingüística explicar una palabra es remitirla a otras palabras, puesto que no hay relaciones necesarias entre el sonido y el sentido”.[242] Hasta aquí, la definición de etimología afirmaría la concepción saussureana de signo, es decir, no habría una naturaleza de la relación entre significado y significante, lo que el lingüista ha llamado arbitrariedad del signo. Como la etimología no es una disciplina ni una parte de la lingüística sino que “es una aplicación especial de los principios relativos a los hechos sincrónicos y diacrónicos”,[243] no implicaría una metodología que busque la necesidad de la diacronía en el lenguaje. Ya que, hace historia de las palabras para comprenderlas en el presente interno de la lengua, esto es, en el signo fonético. Sin embargo, es la etimología que se basa en relaciones sincrónicas la que se vincula con la gramática. ¿Cómo se explica la valoración de la escritura –grafía, ortografía, grama– a partir del lugar que tiene la etimología en la lingüística? ¿Es la derivación gramatical tan legítima en su rol como la etimología de origen semántico –sentido, significado, concepto–?

[241] De Saussure, Ferdinand, *op. cit.* p. 302.
[242] *Ídem*.
[243] *Ibíd*. p. 301.

Aunque anteriormente Saussure había afirmado que "con frecuencia suele ser una etimología falsa la que impone una grafía",[244] en el apartado dedicado a este tema, demuestra que ambas nociones que refieren distinta relación con el tiempo, son necesarias. Sin embargo, cuando hace referencia a la relación que tiene la etimología con la lingüística, su consideración temporal se fija en la fonética, en la morfología y en la semántica. Así, el recurso etimológico diacrónico está dado por identidades desfasadas en el tiempo, esto es, la derivación de una palabra a partir de otra instalada en otra época, con otros significados, sentidos y sonidos. Las identidades diacrónicas recuerdan "cómo se decía y qué quería decir" allá, en el pasado. Nos muestran así la historia de las palabras, en una historia lineal que asume un punto de partida, un principio y un origen de la palabra. En el caso de la referencia a la sincronía, la explicación se funda sólo en la relación gramatical de varios términos, lo cual define la etimología como una derivación del sistema escrito.

Esto hace pensar al lingüista que la etimología en general es sólo un instrumento más que "describe hechos", es decir, que describe instantes originarios y fundacionales de una palabra o de una familia de palabras, y, al mismo tiempo le hace afirmar que ella toma sus elementos de información de la fonética, de la morfología y de la semántica. ¿Qué hay de la arbitrariedad del signo cuando se asume que es posible describir no tan solo el origen de las palabras sino que su orden interno, su significado o su sonido particular, como una verdad de la historia de la palabra? ¿Qué afirma la etimología en cuanto descripción? ¿Cuál es su relación con el signo lingüístico?

Desde esta perspectiva, la etimología –aún en la posición marginal que queda en la lingüística saussureana– desde una visión derridiana, igualmente viene a reafirmar el privilegio de la *phoné* y la desvalorización de la escritura, ya que busca en la historia el valor de la palabra en virtud de su interioridad, entiéndase como significado, estructura interna o sonido. En este sentido, el

[244] *Ibíd*. p. 77.

recurso etimológico aparecería para confirmar la escritura como representación y la voz (sonido) como la verdad de la palabra. No obstante, hay una coincidencia entre ambos autores: la etimología vendría a contradecir la idea de arbitrariedad del signo.

De aquí que Saussure no la considere para llegar al núcleo fundamental de la lengua, ya que, constituye un riesgo: en cuanto transición al origen, buscaría estabilizar y establecer el significado en una palabra primigenia en una lengua determinada. Volver al origen es buscar el primer significado donde la escritura sólo se comprende como marco referencial desde el cual se intentará transmitir el concepto que *hoy* está en juego. Esta marginación de la etimología no es más que la confirmación de aquello con lo cual se quiere terminar: se margina por arriesgar la naturalización entre significado y significante y, sin embrago, la justificación de este hecho muestra que ha sido imposible salir de la lógica trascendentalista del lenguaje confirmada con la ecuación sonido-significado-estructura interna.

Esto lo confirma Saussure con la consideración de la etimología: finalmente ella recurre a una de las dos dimensiones del signo para explicar las palabras. La referencia etimológica fundada en el afuera y el adentro, refuerza la filosofía o la metafísica de la lingüística. Con la etimología así comprendida, se transmite la filosofía del decir, esto es, la filosofía de la presencia.

Volvamos nuevamente al ejemplo de la etimología: ¿Qué *dice* la raíz de la palabra? Si se recurre al origen de una palabra, es decir, si el recurso para comprender un concepto de la filosofía es lingüístico ¿qué dice de filosófico la etimología? ¿Por qué buscar en la explicación de las palabras?

Como ya habíamos advertido anteriormente, Saussure le da un espacio mínimo a la etimología en el *Curso.* De hecho, él la considera una *aplicación especial* de los hechos sincrónicos y diacrónicos, y su importancia será mostrada con mayor detalle en el capítulo que él ha denominado *Analogía*[245].

[245] *Ver:* Capítulos IV y V de la Tercera Parte, *Lingüística Diacrónica*, *en*: *Ibíd*. pp. 260-277.

No se puede afirmar que la etimología sea una metodología de la lingüística, sino que se trata más bien, de una simple descripción de hechos lingüísticos. La marginación de la etimología puede ser explicada por ciertos factores, el primero, el que ya ha sido abordado a propósito de la arbitrariedad del signo, trata que la etimología naturaliza la relación entre significado y significante. El segundo, guarda relación con la idea que la etimología busca explicar la derivación de las palabras en la escritura, factor que se explica con el tercero que identificamos, que es mencionado por el mismo Saussure: "[…] ahora bien, todo cuanto hemos dicho de la analogía muestra que ahí está la parte más importante de la investigación etimológica".[246] La analogía pretende contrarrestar los cambios y transformaciones provocados por el fenómeno fonético desplegado en el tiempo. Ésta, como parte fundamental de la etimología, justifica su vinculación con lo que podríamos denominar las derivaciones gramatológicas (escritas, gráficas, etc.) porque "a ella corresponden todas las modificaciones normales del aspecto exterior de las palabras que no son de naturaleza fonética".[247] Así, la etimología tiene en sí una parte analógica que está fundada en la idea que hay un modelo y una imitación, de lo cual se puede desprender que la derivación es la búsqueda de un modelo original. Es por esta razón que Saussure excluye a la etimología. Ésta no implicaría la fonética, sino más bien la escritura material y gráfica, desde lo cual se cae en el error de reducir esta exclusión sólo a la idea que contradice la arbitrariedad del signo. La etimología a través de la analogía, forma parte de la lingüística diacrónica, pero en el texto es considerada como parte del apéndice, lo cual nos lleva a comprenderla como un recurso que simboliza el des-tiempo, el entre la diacronía y la sincronía.

Sin embargo, Saussure confirma la importancia de su trabajo y, por lo tanto, la verdad del signo en la dimensión del sistema de escritura fonético, lo

[246] *Ibíd*. p. 302.
[247] *Ibíd*. p. 260.

que lo hace prolongar la idea del pensamiento metafísico, que el sonido es considerado como el medio más puro e inmediato de acceso al sentido y a la verdad. Razón por lo cual la etimología se muestra confusa, superficial e instrumental.

CAPÍTULO SEGUNDO

LA APORÍA DE LA ENSEÑANZA FILOSÓFICA FRENTE A LAS CONDICIONES DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Héme aquí, yo soy el cuerpo docente.
Yo –¿pero quién?–represento un cuerpo docente, aquí, en mi lugar, que no es indiferente.
J. Derrida

1. La enseñanza de la filosofía, lo antinómico y la apertura de lo filosófico.

1.1. El *entre* de la filosofía y la enseñanza. El riesgo de la institución.

Pensar la filosofía y su enseñanza es partir pensando en las posibilidades filosóficas que hacen juego en los quiebres de la institución. Este punto de partida conlleva el riesgo de pensar *el-en* movimiento: la estela de la enseñanza filosófica, su huella, su herencia, el legado que deja a su paso y que trasciende las fronteras de su propia institucionalidad. Porque pensar el vínculo filosofía y enseñanza, ya no desde la pedagogía ni de la didáctica, es asumir el riesgo del límite, de la condición de limen que adquiere esta disciplina en este contexto: el *entre* de la filosofía y su enseñanza. El riesgo de transitar en el borde es el riesgo de ser y de dejar de ser.

¿Qué se apuesta al comprender la filosofía desde la enseñanza? ¿Qué comprometemos cuando pensamos la filosofía como práctica de un movimiento desestabilizador de la institución? ¿Cuál es el riesgo? ¿Se puede prescindir de él?

En la medida en que la deconstrucción "[…] toca a las estructuras sólidas, a las instituciones materiales y no solamente a los discursos o a las representaciones significantes […]",[248] y, que por lo tanto, no se reduce sólo a un análisis o a una crítica, la consideramos necesaria para intentar pensar, ya no tan solo el vínculo entre la filosofía y la enseñanza, sino, también los alcances que esta conjunción pueda tener.

1.2. La repetición: desesperanza y afirmación de la filosofía.

Como parte del proceso y estrategia de la deconstrucción, Derrida se comprometió en distintos "movimientos que pretendían cambiar la institución".[249] El primero fue el *Greph*[250] que tenía como móvil de funcionamiento pensar la enseñanza filosófica. Movimiento que ha permitido denominar a los textos que representan esta etapa, como textos más bien "políticos". Esta nominación implicaría también afirmar que en este momento se abre una nueva fase en el pensamiento derridiano, la política. Artículos publicados en la prensa, ante-proyectos institucionales, estatutos, programas,

[248] Derrida, Jacques, *La vérité en peinture*, Flammarion, Paris, 1978, pp. 23-24. « […] elle touche à des structures solides, à des institutions « matérielles », et non seulement à des discours ou à des représentations signifiantes, […] ».

[249] Bennington, Geoffrey, *Jacques Derrida*, Cátedra, Madrid, 1994, p. 264.

[250] Constituido en 1975, luego, en 1979 *Los Estados generales de la filosofía* (*Les États Généraux de la Philosophie*) y, en 1982 la fundación del *Colegio Internacional de Filosofía* (Collège International de Philosophie). Un resumen completo de la deconstrucción de la institución filosófica hecha por Derrida es el que propone Patrice Vermeren en: *La aporía de la democracia y la reafirmación de la filosofía*, *en*: *Por amor a Derrida*, comp. Mónica Cragnolini, La Cebra, Buenos Aires, 2008.

seminarios de la institución filosófica francesa, etc., reafirmarían, por un lado, que una de las preocupaciones que centran su pensamiento es el vínculo, *ya establecido*, entre la filosofía y la institución, y, por lo tanto, con su enseñanza, y, por otro lado, que desde 1975 la deconstrucción adquiere un giro político.[251]

Ahora bien, nombrar "políticas" a estas evidencias textuales, construidas como una de las formas del conjunto teórico-práctico de lo filosófico, podría ser considerado como parte de lo que Derrida llamó *repetición*[252] en Las antinomias de la disciplina filosófica:

> "[…] aquella de la fundación y de la institucionalización de la filosofía: reflexión sobre la escuela, la disciplina, la profesión. Uno de los textos más importantes escritos en esa época podría ser la *Carta prefacio al coloquio huelga de los filósofos*. […] que nos envió para introducir un coloquio sobre el tema Escuela y filosofía, y que se reeditó después con el título Las antinomias de la disciplina filosófica. Allí pone en tensión una serie de mandatos en torno de polos antagónicos que debemos mantener juntos".[253]

La repetición estaría inmersa incluso en el espíritu del coloquio *Rencontres École* et *Philosophie*,[254]donde se interrogaron sobre "la capacidad de la filosofía de pensarse como enseñanza y las relaciones que ella mantiene con esta 'mixtura' todavía extraña: la pedagogía".[255]Esta repetición tampoco se

---

[251] Para profundizar en lo que se ha llamado giro político o *ethical and political turn* de la deconstrucción *ver*: Contreras Guala, Carlos, *Jacques Derrida. Márgenes ético-políticos de la deconstrucción*, Ed. Universitaria, Santiago, 2010.

[252] Trabajaremos este concepto fundamentalmente a partir de dos textos derridianos: *Les antinomies de la discipline philosophique, en*: *Du droit à la philosophie*, *ed. cit*. pp. 511-524, y, *Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente, ed. cit*. pp. 57-108.

[253] Remitimos al Anexo I que consta de la traducción de los siete mandamientos y, también, a Vermeren, Patrice, *La aporía de la democracia por venir y la reafirmación de la filosofía*, en: *Por amor a Derrida*, comp., Cragnolini, Mónica, La Cebra, Buenos Aires, 2008, pp. 178-179.

[254] Coloquio llamado "Encuentros Escuela y filosofía" que se llevó a cabo en la Universidad de París-X, Nanterre, el 20 y 21 de octubre de 1984.

[255] Comité École et Philosophie, *Postface*, *en La grève des philosophes. École et philosophie*, Osiris, Paris, 1986, p. 176. « […] la capacité de la philosophie à se penser comme

dejaría ver en estas iniciativas donde se pretende llevar al límite las interrogaciones, puesto que la tendencia habitual, tradicional e incluso, conservadora, de partir el debate desde la naturalización de las palabras, conceptos e instituciones como la escuela y la filosofía, hacen que el fondo de la problemática –intervenida por distintas concepciones de la enseñanza y de la institución filosófica[256]– se sostenga de una misma estructura.

Han pasado ya diez años de la fundación del *Greph* y cinco de *Les États Généraux de Philosophie,* y las condiciones de la filosofía siguen siendo las mismas, aquellas definidas y re-definidas desde una disciplina que pretende la universalidad pero que impone sus límites repitiendo una política y una práctica discriminatoria:

> "[…] las constricciones que fuerzan a reproducir el *tipo* y a reducir el *campo* de la disciplina filosófica permanecerían iguales. Continuaremos creyendo que la formación de competencias técnicas, una cierta rentabilización del saber, la 'finalización' de la investigación, la competitividad económica, la carrera hacia la producción, un cierto concepto de relaciones entre la tecno-ciencia industrial o militar y la filosofía, entre las ciencias sociales y la filosofía, todo esto ordena a mantener en sus límites (naturales, se piensa) una disciplina tanto intocable como inútil. Esta debe quedar (¡esto es la mejor hipótesis!) confinada en una clase de liceos o en pequeñas células de la Universidad donde la vida llega a ser cada vez más difícil".[257]

---

enseignement et les relations qu'elle entretient avec ce 'mixte' toujours aussi étrange : la pédagogie ».

[256] El debate en este encuentro estaba dado desde la representación diferentes instituciones de enseñanza de la filosofía como: el Greph, el Grupo de Trabajo de los Profesores de Filosofía en la Escuela Normal, el Colegio Internacional de Filosofía y los autores del Llamado "No hay universidad sin filosofía" ("Pas d'université sans philosophie"). Esto quiere decir que en la concurrencia al debate había profesores de filosofía de la Escuela Normal, de universidades y de liceos, sin olvidar los profesores de liceos y de colegios de otras disciplinas y también los *instituteurs* (maestros/as institutrices).

[257] Derrida, Jacques, *Les antinomies de la discipline philosophique*, *en* :*Du droit à la philosophie*, *ed*. *cit*. p. 514. « […] les contraintes qui poussent à reproduire le type et à réduire le champ de la discipline philosophique demeureraient les mêmes. On continuerait à croire que la formation de compétences techniques, une certaine rentabilisation du savoir, la « finalisation » de la

De aquí la desesperanza de Derrida. A pesar de todas las luchas, debates y combates acerca de la institución filosófica, hay aún una estructura que no se ha alcanzado a ver o, que quizá no tenga lugar en las condiciones actuales de la filosofía. Pero, junto con la desesperanza, o más bien, porque el presente filosófico es desesperanzador, es que Derrida afirma, al mismo tiempo, la filosofía porque "Tendría que haber mucha ingenuidad filosófica para leer, en esta relación de la afirmación de la desesperanza, sólo una incoherencia"[258].

Es desde este horizonte de cuestionamiento que nos sostenemos para sumar a nuestra reflexión una distancia: ¿a caso sólo los textos denominados "políticos" representan el desarrollo de una política de la deconstrucción?

La afirmación que en la obra de Derrida hay una etapa que marca una inserción de la deconstrucción en temas políticos, cae en la lógica de la desesperanza desde la cual el argelino propone una especie de ordenanza para acceder a la filosofía: Los siete mandamientos contradictorios que establecen un sistema de cuestionamiento el cual nos permitirá acceder a la estructura antinómica de la filosofía.

La afirmación estaría nuevamente "reproduciendo el tipo y reduciendo el campo de la disciplina filosófica", es decir, como si la deconstrucción se tratara de "una" filosofía de cierre desde la que se parcelan preguntas y temas específicos de la disciplina. Como si correspondiera sólo a la lógica de una *repetición superficial*, a "aquella de los discursos y de las acciones políticas, la

---

recherche, la compétitivité économique, la course à la production, un certain concept des rapports entre techno-science industrielle ou militaire et la philosophie, entre les sciences sociales et la philosophie, tout cela commande de maintenir dans ses limites (naturelles, pense-t-on) une discipline aussi intouchable qu'inutile. Celle-ci doit rester (c'est la meilleure hypothèse !) confinée dans une classe des lycées ou dans petites cellules de l'Université où la vie devient de plus en plus difficile ».

[258] Derrida, Jacques, *Ibíd*. p. 512. « Il faudrait beaucoup d'ingénuité philosophique pour ne lire, dans ce rapport de l'affirmation au désespoir, qu'une incohérence ».

insistencia compulsiva en lo que concierne a la disciplina filosófica"[259]. Tratar de actividad secundaria o marginal, incluso de una nueva etapa del "discurso derridiano", a la fundación del *Greph*, como a la serie de textos dedicados a la enseñanza filosófica, correspondería a cierta lógica legitimada de la repetición, la cual fuerza el movimiento de la institución a la clausura de sus límites y, en este caso, sobre todo, de sus determinaciones.

Por otra parte, aunque Derrida es reticente respecto a la diferenciación entre repetición superficial y profunda, sí apuesta por la repetición que está *entorno* (en el contorno) a la filosofía. Habría que identificar la *repetición profunda* como: "Aquella que cierra los discursos, las lógicas, las retóricas de todos los que, hablando 'por la filosofía' […] reproducen los *tipos* donde la matriz es conocida y la combinatoria casi agotada".[260] Junto con aceptar la repetición superficial, como por ejemplo, aquello que observa algunos años después de las acciones políticas llevadas a cabo, por el *Greph* y los *Estados Generales de la Filosofía*,[261]Derrida cree que, para enfrentar el desánimo que esta constatación instala, deberíamos, en tanto filósofos "[…] interrogarnos

[259] *Ibíd.* p. 513. « […] celle des discours et des actions politiques, le ressassement compulsif en ce qui concerne la discipline philosophique ».

[260] *Ibíd*. p. 514-515. « Celle qui enferme les discours, les logiques, les rhétoriques de tousceux qui, parlant « pour la philosophie » […] reproduisent des types dont la matriceestconnue et la combinatoire à peu près épuisée ».

[261] El 16 y 17 de junio de 1979 más de 1200 personas respondieron al llamado de "Los Estados Generales de la Filosofía" llevados a cabo en la Sorbona. El llamado no se limitaba solamente a una respuesta en defensa de la filosofía de las políticas del gobierno presente: "[…] no se tratará solamente de poner en tabla los datos o las perspectivas siniestras de la política oficial […]. No se tratará solamente de un proceso, de una réplica o de un impulso por asegurar las condiciones inmediatas de una sobrevivencia de la filosofía […]. Por la filosofía, en la enseñanza y fuera de la enseñanza, queremos comprometer más, mejor y otra cosa". « […] il ne s'agira pas seulement de mettre en en tableau les données ou les perspectives sinistres de la politique officielle […]. Il ne s'agira pas seulement d'un procès, d'une riposte ou d'un sursaut pour assurer les conditions immédiates d'une survie de la philosophie […]. Pour la philosophie, dans l'enseignement et hors de l'enseignement, nous voulons engager plus, mieux et autre chose ». *Appel pour les États Généraux de la Philosophie*, *en* : Du droit à la philosophie, *ed. cit.* p. 272.

sobre otro régimen, otro lugar, otra dimensión de la repetición",[262] más allá de la lógica de cierre y de reproducción.

Así como una repetición de superficie implicaría una profunda, considerar el trabajo derridiano post *Greph*, como una nueva etapa práctica-política, supondría otra etapa teórica y apolítica. Conjetura que afirma, desde la lógica del cierre y de la delimitación de la filosofía, que en principio, el pensamiento de Derrida es estrictamente teórico; momento en el cual habría establecido el marco conceptual y referencial de su trabajo, al cual, posteriormente le habría adosado su lado práctico. En definitiva, pensar el trabajo derridiano diseccionado es entenderlo desde la lógica de la pura repetición y por lo tanto, desde la lógica logocéntrica.

¿Es justa esta descripción de la deconstrucción? Es decir, ¿cabe dentro de la lógica de la deconstrucción el hecho de identificar la filosofía tanto desde segmentos teóricos como prácticos?

La relación que hace Derrida entre antinomia, filosofía y repetición nos hará confirmar la hipótesis que "Desde sus inicios, la deconstrucción tenía en vista esta dimensión ético-política de su estrategia". Aunque los más críticos afirmen que en el trabajo derridiano hubo un giro político, apoyamos la tesis que "era necesario, antes de dirigir la atención a este ámbito, preparar los elementos para un discurso y, tal vez para una práctica acorde con los parámetros y las exigencias de la deconstrucción".[263]

[262] *Ibíd.* p. 514.
[263] Contreras, Carlos, *op.*,*cit.* p. 48.

1.3. La repetición.

Como parte del seminario *El concepto de ideología en los ideólogos franceses*, y a partir del trabajo de Canivez[264] a cerca de Jules Lagneau, Derrida rescata del problema de la práctica pedagógica, es decir, de la estructura de la enseñanza, no tan solo, la repetición como una invariante estructural, sino que también como evidencia de un retraso.

Parte de la cita dice: "La práctica pedagógica siempre está atrasada con respecto a las costumbres, sin duda porque la enseñanza es más retrospectiva que prospectiva".[265] Afirmamos que esta referencia es de suma importancia en el desarrollo del pensamiento de Derrida. Puesto que, entrar en la estructura general de la repetición –la que llama posterior y momentáneamente, en 1984, repetición profunda– es comenzar a elaborar una conjunción, quizá una articulación, donde converja el trabajo que ha venido haciendo hace "quince años de práctica docente y veintitrés de burocracia", junto con el que empieza a hacer, a partir de 1975, con el *Greph*. Es entonces con la repetición que Derrida comienza a mostrar *prácticamente*, y a "interrogar, exhibir, criticar sistemáticamente –con miras a una transformación– los bordes de aquello en lo que [ha] pronunciado más de un discurso".[266] El análisis de la repetición que Derrida desarrolla une las dimensiones teórica y práctica de la filosofía desde la relación que él mismo va urdiendo entre repetición, enseñanza y logocentrismo.

Derrida interroga el retraso de la práctica pedagógica desde la repetición advirtiendo sus distintos niveles: "El repetidor o la repetición en el sentido

---

[264] Canivez, André, *Jules Lagneau, profesor y filósofo. Ensayo sobre la condición del profesor de filosofía hasta finales del siglo XIX*. Tesis principal para el doctorado de Estado, Asociación de publicaciones de la Facultad de Letras de Estrasburgo, 1965. Citado en: *Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente*, *ed. cit*. p. 70 y ss. También en: *Où commence et comment fini un corps enseignant*, *ed. cit*. p. 129 y ss. La referencia editorial sólo ha sido consignada en la edición en francés.

[265] Derrida, Jacques, *Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente, ed. cit.* p. 80.

[266] Derrida, Jacques, *Les antinomies de la discipline philosophique, en*: Du droit à la philosophie, *ed. cit*. p. 62.

estrecho tan sólo vienen a representar y determinar una repetición general que abarca todo el sistema".[267] Por un lado, identifica el retraso mismo de la enseñanza, es decir, que la práctica pedagógica estaría formada por una invariante estructural, el hecho que *prácticamente* hayan elementos que se repitan. A esta repetición la ha llamado profunda, es decir, es una repetición de general. Y, por otro lado, la práctica pedagógica estaría siempre en retraso con respecto a otra cosa. Aquí la repetición tiene un sentido estrecho, como el mismo Derrida lo consigna, su manifestación es de y en la superficie. Es decir, la repetición sería aquí aquello de la enseñanza que vemos superficialmente repetirse, pero que al mismo tiempo, es parte y está posibilitado por un fenómeno profundo.

La idea que la enseñanza siempre está retrasada, es decir, que ella misma está llegando después, tarde, en relación a las costumbres, pero también, tarde con respecto a sí misma, abre en el pensamiento derridiano un espacio, que, sin querer descartar totalmente otro tipo de interpretaciones, permite entenderla como una constante en la práctica pedagógica, como repetición. Efectivamente, la estructura de la enseñanza está *prácticamente* determinada por la repetición, que, a la vez, revela el retraso. Se repite algo que llega después en función de enseñar desde el pasado, desde lo que *ya* hay, o, lo que *ya* se sabe. El retraso, como estructura de la enseñanza, guarda relación con la práctica, lo que quiere decir, que sólo a partir de ella, junto a ella y en ella, se puede acceder a la dimensión misma del retraso. Esta repetición es profunda porque proviene de la estructura semiótica de la enseñanza, se trata de la práctica de la institución de la institución, es decir, de la filosofía, por lo tanto, tiene que ver con un principio diferido que en cuento tal busca, a través de la repetición, finalizarse. Desde esta perspectiva, la repetición será aquella que repite el retraso: "la enseñanza entrega signos, el cuerpo docente produce (muestra y emite) señales, para ser más preciso significantes que suponen el

[267] *Ibíd.* p. 90.

conocimiento de un significado previo. Referido así, el significante es estructuralmente secundario".[268]

Como lo hemos visto en un principio, el poder del logocentrismo es general y está instalado en toda la dimensión filosófica. Así, Derrida muestra que la enseñanza en cuanto acto de lenguaje y transmisión de saberes contiene en sí mismo el poder de la verdad y el sentido en la medida en que para comprender "lo que el profesor dice" es necesario conocer con anterioridad los significados. Y no tan solo el profesor, sino, como lo muestra Derrida a lo largo de la sesión, se trataría también de todo lo que implica el cuerpo docente que no tan solo repite contenidos, formas, normas, metodologías, etc. sino que es el órganon mismo de la repetición. Derrida continúa: "El saber y el poder permanecen en el principio. El cuerpo docente, como *órganon* de la repetición, tiene la edad de la historia y del signo, vive de la creencia […] en el significado trascendental […]".[269] Como ya hemos dicho más arriba, no se trata de invertir las cosas y colocar el significante en posición trascendental, como sería el caso del significante de los significantes, el falo trascendental, sino que se trata de ver en la misma estructura de la repetición la posibilidad que su mismo movimiento de regreso la fisure y la transforme en una repetición "parcial", es decir, en una repetición novedosa.

Pero, nuevamente, ¿qué es lo que se repite? Se repite lo mismo y también algo nuevo. Y no puede ser de otra forma en la medida en que lo que se está pensando es en enseñar, aprender y comprender filosofía. ¿Se repite la filosofía? ¿Se repite su práctica? Nos encontramos –aparentemente– enfrentados a dos dimensiones diferentes, la filosofía y, separadamente, su práctica. Sin embargo, la estructura antinómica de la filosofía, a la cual Derrida nos mantiene enfrentados, nos permitirá ir confirmando que no hay separación

[268] Derrida, Jacques, *Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente, ed. cit.* p. 81.
[269] *Ídem.*

tal porque precisamente, el núcleo de unión y de diferenciación a la vez, se vincula con lo antinómico.

Entonces, tendríamos de un lado, es decir, desde una especie de "adentro" de la filosofía, –como parte del cuerpo docente– ciertos elementos como la historia de la filosofía[270], los conceptos desarrollados por determinados filósofos, subsumidos en un programa (en un manual, incluso, en una planificación, etc.), las metodologías, las evaluaciones, incluso, el rol del profesor y el del alumno, también la relación que hay entre ellos, todo lo cual funcionaría como elementos base de la repetición. Esto responde a lo que Nishiyama entendió como educación heterónoma. Es decir, se logra el aprendizaje gracias a lo que otros u otro han enseñado. Se trata de concebir la enseñanza de la filosofía desde la ley de lo otro que llevaría al aprendizaje a desarrollarse como imitación y repetición de la repetición. "Podemos entonces aprender cualquier cosa a través de un acceso heterónomo, por la repetición".[271] Esto, sin duda, podría ser pensado como el punto de partida de la enseñanza filosófica, puesto que la aproximación heterónoma no refiere a una comprensión de lo enseñado, sino que formaría parte, más bien, de lo que se aprende.

Y, por otro lado, la repetición nos enfrentaría a una cierta autonomía. Enseñar filosofía también traería en si una ley que permitiese al que aprende tomar distancia del profesor, maestro o enseñante, para comenzar por finalizar aquello que ha sido recibido y que deberá ser finalizado por sólo por sí mismo. "Como en la pedagogía socrática tradicional, se trata aquí no solamente de

[270] Remitimos aquí al texto de François Châtelet, *El problema de la historia de la filosofía hoy día*, *en*: *Políticas de la filosofía*, *ed*. *cit*. pp. 28- 56.

[271] Nishiyama, Yuji, *L'hétérodidactique de la marionnette. La déconstruction et la pédagogie chez Jacques Derrida*, *en* : *Philosophie et éducation. Enseigner, apprendre –sur la pédagogie de la philosophie et de la psychanalyse*, UTCP Booklet 1, UTCP, Tokio, 2008, p. 9. « On peut donc apprendre quelque chose par une approche hétéronome, par la répétition ».

aprender algo con la ayuda de otro, sino también y sobre todo de desarrollar en sí una verdadera capacidad de saber".[272]

Ya lo hemos advertido en la carta-prefacio, la repetición se ha constituido en una preocupación derridiana ya que se encuentra ramificada en la totalidad del marco institucional, el que seguidamente sintomatiza a través del cuerpo docente. Porque la preocupación por la repetición se trata de una afirmación filosófica "que no tiene nada de una posición o de una seguridad filosófica, todo lo contrario", sino, más bien es un compromiso, una forma de militancia por la enseñanza filosófica, "que compromete, sí, desde donde proviene y para el porvenir".[273]

¿En qué medida la estructura antinómica de la enseñanza implica un compromiso? ¿Qué compromiso?

1.3.1. El profesor repetidor: entre heteronomía y autonomía.

Con la figura del académico repetidor Derrida trabaja lo que en el '84 llama a enfrentar y cuestionar –la repetición– y que en el año académico 1974-1975 le hace declarar de ella misma lo siguiente: "[…] la deconstrucción [debe] exhibir esa lógica extraña, mediante la cual, al menos en filosofía, los poderes múltiples de la máquina más vieja pueden siempre volver a ser cercados y explotados en una situación inédita".[274] ¿Cómo es posible que el académico, el profesor o el que enseña filosofía pueda repetir ciertos "poderes múltiples"?

---

[272] *Ibíd*. p. 10. « Comme dans la traditionnelle pédagogie socratique, il s'agit ici non seulement d'apprendre quelque chose à l'aide d'autrui, mais aussi et surtout de développer en soi une véritable capacité de savoir ».

[273] Derrida, Jacques, *Les antinomies de la discipline philosophique*, *en*: *ed*. *cit*. pp. 512-513. « […] qui n'a rien d'une position ou d'une assurance philosophique, tout au contraire ». « […] qui engage, oui, depuis la provenance et pour l'avenir […] ».

[274] Derrida, Jacques, *Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente*, *en*: *ed*. *cit*. p. 76.

¿Cómo los repite? Y, ¿a qué poderes se refiere? ¿En qué sentido la enseñanza de la filosofía puede ser concebida como la escena de lo inédito?

Una de las formas más propias de representar la repetición es la aplicada por el profesor *repetidor*[275]: "Repetidor, el *agrégé* repetidor no debería producir nada, al menos si producir quisiera decir innovar, transformar, hacer advenir lo nuevo. Está destinado a repetir y hacer repetir, reproducir y hacer reproducir: formas, normas y contenido".[276] Aunque no encontremos esta figura específica de profesor repetidor en otros sistemas de enseñanza (nos referimos específicamente al chileno), vamos a homologarlo, a partir de las funciones filosófico-institucionales generales, con el rol tradicional de profesor de filosofía, asumiendo la particularidad francesa como elemento que nos permitirá proponer cuestionamientos y análisis que desde la figura del profesor de filosofía (en Chile) no veríamos.

De tal manera que, tanto "El *agrégé-répétiteur* [como el profesor de filosofía] debe[n] prodigar consejos y apoyo en la adquisición de los conocimientos, idealmente poniéndose en el lugar de los alumnos",[277]en cuanto responsables de la transmisión de contenidos filosóficos y representantes de toda una estructura filosófica, institucional, ministerial y gubernamental. El profesor repite no tan solo los contenidos, los programas y las metodologías, sino que repite, en cuanto representante, toda una estructura de poder que domina el sistema al que, para llevar a cabo su profesión, debió someterse con anterioridad. Representa entonces, una exigencia que él mismo domina y que le impone a su vez, ciertas exigencias. Esta demanda es llevada a cabo por toda una mecánica estructural de poder que, tiene su presentación superficial y

[275] Derrida dedica un extenso análisis, en uno de sus primeros textos acerca de la enseñanza filosófica, a la figura de catedrático repetidor o *agrégé*: En una nota del traductor se explica que el *agrégé* es: la "persona autorizada después de un concurso, a enseñar en un liceo o en una facultad en Francia". *En*: *ibíd*. p. 70.

[276] *Ídem*.

[277] Nishiyama, Yuji, *ed*. *cit*. p. 9. « L'agrégé-répétiteur doit prodiguer conseils et soutien dans l'acquisition des connaissances, idéalement en se mettant à la place des élèves ».

teatral en la práctica filosófica, y que está determinada –como un marco político– por directrices ministeriales, gubernamentales, etc. Sin embrago estas directrices provienen, más bien de una herencia general, un legado de la tradición. Se trata, entonces, del poder de la institución, de lo instituyente, de las normas, o de lo normativo, es decir, también de la cultura –entramado de conceptos y valores filosóficos y sociales– que la hace posible. El profesor repetidor repite el *programa* que "Comprende cadenas de tradición o de repetición cuyos funcionamientos no son propios de tal o cual configuración histórica o ideológica particular, y que se perpetúan desde los inicios de la sofística y de la filosofía".[278]

Esta problemática ha sido desarrollada por Derrida a propósito del funcionamiento de la *agrégation,*[279]y los modos en que el poder se hace presente: en la elección de los profesores por los jueces, la creación anual de los programas de filosofía, la relación del repetidor con sus estudiantes, la oportunidad que representa para el profesor llevar a cabo un seminario, etc.

Problemática que nos permite no tan solo conocer parte del funcionamiento de la institución filosófica francesa, sino que también nos ha abierto el campo de reflexión respecto a las dimensiones y disfraces del poder, además de pensarla comparativamente con la institucionalidad filosófica en nuestro país. De aquí que dejemos propuestas ciertas inquietudes respecto a lo que acontece en la institución chilena: en el caso de la elaboración de los programas de filosofía, ¿qué orgánica los realiza?, ¿cuál es su relación con la universidad?, y, ¿cuál es la responsabilidad que ésta tiene respecto a la

[278] *Derrida, Jacques, Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente*, *en*: *ed*. *cit*. p. 76.

[279] La *Agrégation* es un concurso para el reclutamiento de los profesores de liceo o de ciertas facultades en Francia. A diferencia del CAPES, que también es un concurso para enseñar en secundaria, la *agrégation* es un diploma que tiene mayor prestigio, ya que, data de 1766 instaurándose bajo el reinado de Luis XV. El profesor agregado puede enseñar en secundaria y también en la enseñanza superior, tanto en escuelas normales superiores, como en universidades. Para postular al concurso de la agregación es necesario poseer un master 1 o el CAPES. Y una diferencia significativa con otros diplomas es que el programa de la agregación se cambia anualmente o, como máximo, cada dos años.

elaboración y aplicación de los programas? ¿Cuál es el criterio de elección de docentes, investigadores, y/o ¿profesores? que llevan a cabo la redacción y la estructuración de ese programa? ¿Qué injerencia tienen los profesores (repetidores) que van a aplicar este programa?[280]

1.3.1.1. El repetidor y la enseñanza heterónoma.

¿Cómo entender la figura del *agrégé-répétiteur* como testimonio de la repetición y que, a su vez, ésta sea la posibilidad de lo nuevo? Aunque en 1976 Derrida aún no se refiere a las antinomias de la filosofía, sí da muestras que del análisis deconstructivo de la práctica pedagógica del profesor repetidor comienza a avizorarse la dimensión antinómica de la filosofía. De aquí que, aventuramos la idea que el maestro, en cuanto eje o bisagra de la enseñanza filosófica, se constituye en uno de los nodos necesarios e irrenunciables que permite acceder al pensamiento de la estructura de la repetición.

Como ya hemos anticipado, en la sesión que aquí hemos venido refiriendo, Derrida trabaja de una manera incipiente la estructura antinómica de la filosofía, a partir de la figura del *agrégé-repetiteur.* No se refiere directamente a ella, pero sí muestra a través del profesor agregado, una doble ley contradictoria, que condiciona la estructura general e institucional de la filosofía desde dimensiones tanto externas como internas. Esta doble ley no tan sólo explica la filosofía como institución sino que a través de ella, es decir, a través de su pensamiento y de su enseñanza, Derrida reúne el conjunto teórico y práctico de la filosofía. Es decir, al mismo tiempo en que Derrida está teorizando a propósito de la problemática de la repetición, está siendo un

[280] Dejamos solamente propuestas estas interrogantes puesto que, implican un trabajo profundo de análisis de la formación y fundación de la Unidad de Currículum del Ministerio de Educación de Chile.

ejemplo fiel de aquello que la deconstrucción quiere poner en evidencia: la práctica pedagógica de la filosofía puede constituirse en la escena paradigmática de la deconstrucción.

Proponer la idea de una pedagogía derridiana y/o de una educación deconstructiva como aquel trabajo práctico-teórico que el mismo Derrida desarrolló a lo largo de sus años de enseñanza, forma parte de la lectura hecha por Nishiyama a propósito del cuerpo docente y de la idea que es en la educación y en la filosofía donde convergen, como el conjunto más propiamente deconstructivo, la teoría y la práctica de Derrida. Así, el japonés afirma: "Mostraremos en lo que sigue cómo la teoría y la práctica de Derrida sobre la filosofía y la educación representan el ejemplo más concreto de su concepto de deconstrucción".[281] El punto de relación entre teoría y práctica lo trabajaremos en función de la enseñanza de la filosofía, poniendo énfasis más bien en la práctica pedagógica de la filosofía que en la pedagogía o en la educación en general. De este modo, la lectura de Nishiyama de la educación derridiana y de la pedagogía deconstructiva, será traída a colación a propósito de las fuerzas de choque que las constituyen, fuerzas que hemos ido refiriendo a la enseñanza filosófica. En efecto, tomaremos de esta lectura la idea que la deconstrucción se realiza, más propiamente, en el campo práctico-político-teórico que la enseñanza de la filosofía supone.

La enseñanza filosófica está atravesada por una fuerza heterónoma y otra autónoma, a la vez. Esto nos puede llevar a pensar que la práctica pedagógica estaría constituida por una dimensión interna y otra una externa. Entonces, si estas fuerzas nos permiten establecer cierto orden topológico de la práctica pedagógica, ¿cómo y dónde localizar la estructura antinómica de la filosofía? ¿Podemos afirmar que la estructura de la repetición goza de un carácter ubicuo?

[281] Nishiyama, Yuji, *ed. cit.* p. 8. « Nous montrerons dans ce qui suit comment la théorie et la pratique de Derrida sur la philosophie et l'éducation représentent l'exemple le plus concret de son concept de déconstruction ».

Para tener una comprensión más sistemática de esta doble fuerza, vamos a recurrir al profesor como nuestro eje de referencia poniéndolo siempre en relación con el repetidor. Identificaremos, en principio, las condiciones heterónomas del profesor en cuanto le son dadas desde el exterior de la institución:

> "Los conceptos de esta maestría o de esta magistralidad pueden variar. Sus figuras pueden ser tan diversas como aquellas del Elevado y del Otro inaccesible, de Sócrates, del Preceptor, del Profesor funcionario, prof. de Universidad o prof. de último año de secundaria (¡el primero y el último de todos!), de todo esto un poco a la vez: en todos los casos es necesario un maestro y la alteridad magistral".[282]

En esta referencia a la necesidad del maestro en la disciplina filosófica, Derrida da una muestra que el conjunto teórico-práctico de la deconstrucción guarda relación con la transformación del concepto de profesor-maestro por medio de la práctica. Así, establecer un concepto definido con anterioridad para representar la figura del maestro, cualquiera que fuere, no aseguraría en ningún caso una homogeneización de la enseñanza, ni tampoco la encarnación natural del ideal de la repetición. De este modo, el ejemplo del *agrégé-repetiteur*, correspondería, precisamente, a la figura que representa lo irrepresentable, a la estructura que atraviesa al maestro en general, puesto que el concepto de maestría, independientemente de sus determinaciones teóricas, forma parte de la institución, está siempre sometido a su práctica y por lo tanto, en constante movimiento. El maestro, el profesor, el enseñante, etc. se va definiendo en relación a su práctica, va terminando su propia

[282] Derrida, Jacques, *Cinquième commandement*, *Les antinomies de la discipline philosophique, en*: *ed*. *cit*. p. 519. « Les concepts de cette maîtrise ou de cette magistralité peuvent varier. Ses figures peuvent être aussi diverses que celles du Très Haut ou du Tout Autre inaccessible, de Socrate, du Précepteur, du Professeur fonctionnaire, prof. d'Université ou prof. de Terminale (le premier et le dernier de tous !), de tout cela un peu à la fois : dans tous le cas il faut un maître, et de l'altérité magistrale ». Ver : Anexo I.

configuración enseñando. De esta manera, en principio, el profesor, aunque anticipado por su figura, la finaliza en el desarrollo de la enseñanza filosófica.

Entonces, podríamos afirmar que, desde la apreciación topológica que hemos referido a la repetición, el concepto de las figuras, aunque encarnado en el maestro, provendría de condiciones "externas" a la institución. De un más allá de ella, de una exterioridad que lo determina pero que acaba transformándose en su práctica. Lo cual, a su vez, correspondería a la exterioridad misma de la figura que es también heteronomía. El concepto entonces, por una parte, deja huellas, le impone a la figura el lugar, una jerarquía, el programa, el tiempo, la edad, y, en algunos casos, el sexo masculino y el estado civil. Esta herencia, que es imposición proveniente del exterior, es también repetición:

> "El curso, el 'ejercicio fundamental', ya es una repetición, el dictado de un texto dado y recibido, etcétera. Ya está repetido siempre por un profesor ante jóvenes de una edad determinada[283] […], por un profesor hombre, esto es obvio, soltero de preferencia".[284]

Pero también la figura de maestro comprende el movimiento constante de creación singular que, al no ser anticipable, se constituye asimismo en lo otro de sí para el profesor.

---

[283] Uno de los grandes temas de investigación que propuso el *Greph* a propósito de la Reforma Haby fue pensar en la edad necesaria para entrar en el mundo de la filosofía. Los lineamientos liberales proponían esperar a una etapa de madurez que para ellos coincidía con el penúltimo año de la secundaria (llamado premier en Francia y tercero medio en Chile). La crítica del *Greph* no se limitó a la edad precisa en la cual se debe comenzar a enseñar filosofía, sino sobre todo al argumento basado en una cierta madurez del alumno. Para consultar directamente este tema, *ver*: *L'âge de la philosophie* y *La philosophie déclassé*, *en*: Greph, *Qui a peur de la philosophie?*, *en* : *ed*. *cit*. pp. 15-261. Derrida trabaja también esta problemática *en*: *L'âge de Hegel* y en: *La philosophie et ses clases*, *en*: *ibíd*. pp. 73-107 y pp. 445-450 respectivamente. Reeditadas posteriormente *en* : *Du droit à la philosophie*, *ed*. *cit*. pp. 181-227 y pp. 229-237 respectivamente.

[284] Derrida, Jacques, *Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente, en: ed*. *cit*. p. 90.

Del exterior entonces, lo heterónomo. La *necesidad* del maestro como lo heterónomo, –alguien dice cómo debe ser un profesor de filosofía– como la exterioridad institucional de la filosofía. Como si hubiese filosofía sin institución, como si la determinación de la figura magistral proviniese de una filosofía exterior a ella misma, que fija los límites y determina lo que debe ser un maestro. Y como si la profesión de profesor, la puesta en marcha singular de la magistralidad, alcanzase a estar definida de antemano. Entonces, sería necesaria la alteridad magistral, en la medida en que hace maestro al maestro, tanto desde determinaciones heredadas y puestas a disposición de antemano a través del concepto de la figura, como de lo que viene de sí mismo, de su trabajo y de su práctica que no se conoce y que no se puede anticipar.

En este sentido, cualquiera que fuere la figura que el maestro adopte, la idea del "afuera" como heteronomización de la filosofía, el afuera de la institución que es lo otro siempre de sí misma, se repite, incidiendo en su práctica a través de un otro que le es necesario para ser parte de la institución filosófica. Pero, ¿qué es eso otro de la filosofía? ¿Se puede hablar de un afuera de la filosofía?

> "Es necesario un maestro para esta disciplina de lo indisciplinable, para esta enseñanza de lo inenseñable, para este saber que también es no-saber y más que saber, para esta institución de lo an-institucional. […] en todos los casos es necesario un maestro y la alteridad magistral. Consecuencia: hay que formar, son necesarios los estudiantes, no habrá jamás suficientes puestos, lo cual se regula desde el afuera de la comunidad filosófica".[285]

[285] Derrida, Jacques, *Les antinomies de la discipline philosophique, en* : *ed. cit.* p. 519. « Il faut un maître à cette discipline de l'indisciplinable, à cet enseignement de l'inenseignable, à ce savoir qui est aussi non-savoir, è cette institution de l'aninstitutionel. […] dans tous les cas il faut un maître, et de altérité, magistrale. Conséquence : il faut en former, il faut des étudiants, des postes, il n'y en aura jamais assez, et cela se règle depuis le dehors de la communauté philosophique ».

¿Cómo formar en lo indisciplinable? ¿Cómo enseñar lo inenseñable? ¿Cuáles serían las condiciones filosóficas y pedagógicas para formar al maestro en este saber que es también no-saber? Si se trata del enseñar una disciplina inconclusa, abierta y fisurada por posibilidades de cierre, se requiere de una institución que para llegar a ser tal no debe estar del todo instituida. Debe estar siempre en búsqueda porque se trata de aquello que no se puede disciplinar, lo inenseñable, incluso lo que no está institucionalizado. Esta exterioridad, el afuera de la filosofía o, como hemos citado más arriba aquello que está "fuera de la comunidad filosófica", representa la presencia de una cierta heteronomía que mueve al maestro a enseñar, como si se tratase de la búsqueda de sentido, ya no tan solo de la práctica pedagógica, lo cual pertenecería al orden de la didáctica, sino que también esta "otredad" llenaría de sentido a la profesión d la pregunta por responder o la respuesta que está por darse. Este otro del maestro, es también el otro de la institución, Un profesor.

Pero también, la heteronomía tiene su dimensión interna. Ésta se refiere a la dimensión que confirma el retraso de la práctica pedagógica. Confirmación, puesto que, aun viniendo del exterior de la institución, a través de programas, historia, pensamientos, etc., confirma la magistralidad anticipada porque es posibilidad anterior para el devenir del maestro. Entonces, el profesor, en cuanto eje de estas fuerzas, es impelido por una ley exterior y otra interior respecto de sí. Esta interioridad, fundada en la relación maestro-discípulo, no es tan solo una repetición "en sentido estrecho", sino que representa una repetición profunda, ya que, revela el retraso general y principal: el retraso que constituye la lengua de la filosofía, la institución de la institución se despliega a través de una heterodidáctica: "Defensor, garante,

intercesor, predecesor, mayor, debe representar la palabra, el pensamiento o el saber del otro".[286]

> "En la enseñanza, la transmisión de los conocimientos es imposible sin la ayuda de signos: el profesor propone los significantes a los alumnos, que a su vez los interpretan de una manera personal. En la medida donde los significantes permiten la creencia en el significado trascendental, esta pedagogía puede tener un carácter metafísico".[287]

Como hemos podido observar, la heteronomía es externa al profesor en la medida que es el otro en relación a sí mismo. Pero, al mismo tiempo, hemos visto que también hay un otro interno a la práctica pedagógica, dentro del trabajo del maestro, interior en relación a la relación con el discípulo. El profesor se configura en otro para el estudiante desde lo otro que hay en él respecto de sí mismo. El repetidor enseña desde una alteridad representada por él mismo pero sin reducirla.

Entonces, ¿qué representa el *agrégé-repetiteur*? Podríamos comenzar a decir que representa una alteridad abierta, que no es siempre otra y que por tal se proyecta en dos direcciones: una, el repetidor es lo otro para el estudiante, lo otro que sabe y que goza tener el dominio de lo que va a enseñar, en este caso, él representa "la alteridad magistral" que ha sido formada en él con anterioridad, gracias a otros maestros y a otros profesores. Y la otra, el maestro, en cuanto parte de la condición de la filosofía, debe "iniciar, introducir, formar, etc. al discípulo",[288] en aquello de lo cual él es garantía, debe formar al discípulo en el

---

[286] Derrida, Jacques, *Septième commandement*, *en*: *Les antinomies de la discipline philosophique*, *ed*. *cit*. pp. 520-521. *Ver* : Anexo I. « Gardien, garant, intercesseur, prédécesseur, aîné, il doit représenter la parole, la pensée ou le savoir de l'autre ».

[287] Nishiyama, Yuji, *ed*. *cit*., p. 10. « Dans l'enseignement, la transmission des connaissances est impossible sans l'aide de signes : le professeur propose des signifiants aux élèves, qui à leur tour les interprètent d'une manière personnelle. Dans la mesure où les signifiants permettent la croyance au signifié transcendantal, cette pédagogie peur avoir un caractère métaphysique ».

[288] Derrida, Jacques, *Les antinomies de la discipline philosophique*, *en*: *ed*. *cit*. p. 520.

pensamiento de otro. Él es representante de lo otro, que es otro en relación a sí mismo y, en relación al discípulo, es otro en la medida en que posee el saber que el discípulo ignora y el saber de otros.

Así, podríamos afirmar que el profesor, en cuanto repetidor, encarna la repetición en general, no sólo por el ribete externo que hemos descrito, sino y sobre todo, por la interioridad casi íntima que la relación con su estudiante realiza. En esta interioridad, la externalidad del concepto que la figura del maestro representa se vuelve propia y se muestra otra para el discípulo. Esto significa que, por medio de la transmisión de los conocimientos, la estructura de retraso que contiene a la institución filosófica se repite pero en un movimiento que es el mismo y diferente a la vez. No hay una repetición homogénea e idéntica, sino por el contrario, se repite y en este acto adviene algo nuevo.

¿Cómo reconciliar esta heteronomía frágil y diversa, pero necesaria, con la autonomía de la institución?

1.3.1.2. El repetidor y la enseñanza autónoma.

"Detrás de la 'repetición' en el sentido estrecho, aquella que considera por ejemplo Canivez, siempre hay una escena de repetición análoga a la que quise indicar de esa referencia a Condillac"[289].

La repetición de Canivez es la del repetidor más tradicional,[290] aquel que dictaba repitiendo los cursos del profesor; el repetidor era el alumno aventajado que explicaba a los otros oyentes el curso y que por tanto, facilitaba los lazos

[289] Derrida, Jacques, *Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente*, *en*: *ed*. *cit*. p. 89.

[290] Derrida vuelve a describir la función del repetidor, ahora para destacar el rol originario y para recordar el principio de su propia labor pedagógica en la Escuela Normal Superior de París: "El *agrégé* repetidor fue en primer lugar, sigue siendo ahora en ciertos aspectos, un alumno que se quedó en la Escuela después del examen de oposición para ayudar a los demás alumnos, haciéndoles repetir, a preparar los exámenes y concursos, por ejercicios, consejos, una especie de asistencia; asiste a la vez a los profesores y a los alumnos". *Ibíd*. pp. 91-92.

entre el profesor y el estudiante. Era una especie de ayudante que estaba a disposición de la preparación de los exámenes que los estudiantes debían rendir. Esta repetición es, como ya hemos mostrado, estrecha, puesto que sólo considera una fracción de lo que Derrida está queriendo mostrar, la repetición en sentido general.

Sin embrago, esta referencia adquiere mayor valor cuando se afirma que es análoga a otra repetición, a la de Condillac que representa a la otra fuerza de oposición, a la fuerza autónoma. La autonomía es la prueba que el movimiento de la estructura de la repetición está posibilitado por fuerzas contrapuestas que hacen de la matriz filosófica, una estructura antinómica.

Por una parte, Canivez recuerda la pedagogía del siglo XVIII en Francia donde la enseñanza de la filosofía desplegada en la figura del repetidor se fundaba desde una fuerza heterónoma. Así, "El profesor es el transmisor fiel de una tradición y no el obrero de una filosofía en proceso de elaboración"[291]. Al mismo tiempo Derrida nos muestra que a pesar de no estar tan lejos –en los años '70– de esta figura, habría igualmente otra fuerza estructural, la autonomía, que al prescindir de las figuras de poder (profesor, historia, conceptos, contenidos, etc.) se podría debilitar la transmisión de la tradición. Más aún, podemos afirmar que es la misma tradición, a la que le es fiel el profesor, que da como herencia la posibilidad de una autopedagogía y que, por lo tanto, también provoca un autodebilitamiento. El sentido de citar a Condillac apunta precisamente a levantar un ejemplo desde la tradición (por muy revolucionaria que haya sido la idea de pedagogía de Condillac forma parte de una herencia de la cual Derrida se está haciendo cargo), ejemplo que podríamos remontar a la clásica *paideia* socrática en la cual el maestro ve su práctica con un límite, dejando de ser la figura del profesor absolutamente

[291] Canivez, André, *Jules Lagneau, profesor y filósofo. Ensayo sobre la condición del profesor de filosofía hasta finales del siglo XIX*. *En*: *ed. cit*. p. 84.

necesaria, y da al discípulo la tarea de continuar con sus aprendizajes, pero ahora a través de una autoeducación.

La autonomía concedida por el maestro al discípulo viene a ser la consecuencia de la figura de maestro, criticada por Canivez, como "obrero de su propia filosofía". Esta idea de la tradición autonomista y autodidáctica de la filosofía es reafirmada, confirmada y fijada casi diez años después en el séptimo mandamiento de *Les antinomies de la discipline philosophique*:

> "[…] no queremos por ningún precio renunciar a la tradición autonomista y *autodidáctica* de la filosofía. El maestro no es más que un mediador y debe borrarse. El intercesor debe neutralizarse ante la libertad del filosofar. Ésta *se forma a sí misma*, por muy reconocida que sea su relación con la necesidad del maestro, con la necesidad del acto magistral de *tener lugar*".[292]

Hay en esta cita una comunión interesante: Derrida en el '84 no habla de *agrégé-répétiteur* ni de repetidor, sino que aquí comprende al maestro como un mediador, lo que coincide con aquello consignado en el '75, a partir del trabajo que hace de la obra de Condillac *Cours d'étude pour l'instruction du prince de Parme*: "El cuerpo del maestro (profesor, intercesor, preceptor, partero, repetidor) sólo está allí durante el tiempo de su propia desaparición, siempre retirándose, cuerpo de un *mediador* simulando su desaparición en la relación consigo mismo del príncipe […]".[293] El maestro, desde su autonomía y en función de una autodidáctica, cumpliría el papel de intermediario, de intercesor entre el saber y el discípulo. De esta manera, ser mediador no sería una figura

[292] Derrida, Jacques, *Septième commandement*, *en* : *Les antinomies de la discipline philosophique*, *en* : *ed*. *cit*. p. 521. « […] nous ne voulons à aucun prix renoncer à la tradition autonomiste et *autodidactique* de la philosophie. Le maître n'est qu'un médiateur qui doit s'effacer. L'intercesseur doit se neutraliser devant la liberté du philosopher. Celle-ci *se forme elle-même*, si reconnaissant que soit son rapport à la nécessité du maître, à la nécessité pour l'acte magistral d'avoir lieu ». *Ver*: Anexo I.

[293] Derrida, Jacques, *Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente*, *en*: *ed*. *cit*. p. 89. La cursiva es nuestra.

o una forma de ser profesor, sino que implicaría el ser profesor. De aquí que el mediador sea repetidor, en el sentido general del término, condición irrenunciable en cuanto parte, a la vez, de la heteronomía de la práctica pedagógica. Entonces, ser mediador es la función de profesor por antonomasia y debido a lo cual, no correspondería a una de las figuras del maestro, es decir, con el sentido estrecho de repetición sino, más bien, tiene relación con el repetidor a través del cual se cuela aquella matriz estructural que es la repetición en general. Así, Derrida lo confirma en su alusión al *agrégé* repetidor más tradicional: "[…] enteramente absorto en su función de mediador dentro de la repetición general, también es el que instruye por excelencia".[294]

El profesor siempre es mediador y, en este caso, es un mediador que desarrolla la repetición por medio de la instrucción. Lo que identifica y diferencia la figura aludida, es la instrucción y no, necesariamente, la repetición en particular, es decir, no el dictado ni la lectura ni los textos dados. Afirmar que todo curso implica una repetición es afirmar cada vez el regreso, el retorno, la venida de la lengua de la filosofía. La filosofía es siempre una disciplina que (se) repite. De este modo, poco a poco, Derrida va des-limitando, abriendo, desgarrando, tomando distancia del rol que le toca asumir en la Escuela Normal, sin separarse del todo y reuniendo, en un solo movimiento, la teoría con la práctica en la práctica misma de enseñanza.

¿Cuáles son los residuos y las aperturas que deja Derrida de esta figura? Y, anticipándonos a una posibilidad de desenlace, ¿por qué esta primera sesión del seminario llamado *Le concept d'idiologie chez les idéologues français* puede ser considerada el inicio de la puesta en práctica –como un rodaje– de la deconstrucción en cuanto una estrategia de compromiso político? ¿A partir de qué elementos Derrida demuestra que con su práctica está encarnando al mediador y al repetidor?

[294] *Ibíd*. p. 92.

Hay en la escritura de Derrida una referencia doble a la autonomía en la enseñanza de la filosofía. Una directa y otra indirecta. La forma directa que encontramos para pensar en el tema de la autopedagogía es un regreso, una vuelta al núcleo del problema de la enseñanza. Este regreso implica una exposición del ideal de autopedagogía en Condillac entendido como la auto-aprendizaje de la filosofía, del cual ya hemos hecho referencia más arriba. Porque la anterior referencia a Canivez había terminado con una suerte de giro hacia la institución. Con esto no se quiere decir que haber vuelto la vista a ella significa que el problema de la enseñanza de la filosofía sea una cuestión que se limita sólo a lo pedagógico. Más bien, el gesto derridiano abre un espacio de reflexión donde la institución es pensada en general y, por lo tanto, el problema de la práctica de la filosofía podría quedar limitado por su particularidad. Y la forma indirecta, en el texto mismo, más no en la escena que está desarrollando Derrida, es, precisamente su práctica reflexiva y pedagógica que revela su propia autonomía respecto a la institución desde la cual él está enseñando.

¿A partir de qué elemento, concepto o fenómeno realiza el cambio de plano? ¿Es posible pensar ambas cosas, una como parte de la otra, siendo la institución el concepto general que abarcaría la enseñanza de la filosofía? ¿Acaso ésta no es institución?[295]

[295] Este momento es quizá un momento determinante dentro del desarrollo de esta investigación, ya que, muestra la proyección que podemos establecer a partir del trabajo derridiano: aunque los motivos para comenzar a escribir y a inscribir su escritura como práctica, es decir, a pensar la institución desde su lado práctico-político, nacen en relación a la enseñanza de la filosofía, Derrida muestra en *Dónde empieza y cómo acaba un cuerpo docente*, que es a partir de ella que se debe hacer una deconstrucción de la institución. Ahora bien, la preocupación directa por la enseñanza, aunque no abarque –aparentemente– un gran espacio en la obra de Derrida, puesto que éste estaría consagrado a la institución en general, es fundante, incluso, instituyente de la deconstrucción. De este modo, el juego que hace Derrida a partir de estas dos problemáticas deja ver el translúcido manto diferenciador desde el cual pretendemos proyectar la enseñanza filosófica como una enseñanza deconstructora.

De hecho, la transición entre lo general de la institución y el problema de la enseñanza de la filosofía parece estar justificada en la referencia al abad de Condillac:

> "Aquél que Canivez llama 'El obrero de una filosofía en proceso de elaboración', al margen de una institución vigente de la filosofía, se entrega ya a una crítica precisa, aguda, del poder docente. Es el caso de Condillac. Precede e inspira gran parte de los proyectos críticos y pedagógicos de los Ideólogos bajo la Revolución y después de ella".[296]

¿No es acaso Derrida un obrero que hace de la práctica pedagógica su obra filosófica?

La complejidad de la relación pedagógica es tensada hasta sus límites. Derrida pasa por la crítica a la Universidad de Condillac, quien considera que es una institución envejecida, desde la cual es posible crear una crítica como cuerpo docente, cuerpo separado y diferente de la misma institución. Condillac tendría por tarea defender el cuerpo docente de la anciana tradición universitaria, pero también, debe defenderlo de la nueva institucionalidad que está naciendo.[297] Aunque "sale" a la institución y de la institución (puesto que Condillac defiende la idea de un profesor que esté al margen del cuerpo docente dogmático del cual él forma parte) con la figura del profesor en la que se despliega la fuerza de autonomía, Derrida muestra, a través de la transición entre la generalidad y la particularidad del problema, que los límites y las fronteras del movimiento institucional no están del todo definidos. Que el profesor espectador y crítico lo hace desde la institución y al margen de ella.

---

[296] *Ibíd*. p. 85.

[297] Esta nueva institucionalidad son las academias: "La contradicción intra-institucional es tal, que la defensa del cuerpo docente (universitario) […] no se efectúa contra 'el-poder', contra cierta fuerza en aquel entonces provisionalmente en el poder y ya desarticulada en su interior, sino contra otra institución en vías de formación o en vías de progreso, contra-establecimiento que representa otra fuerza con la cual 'el-poder' debe contar y negociar, a saber las academias". En: *Ibíd.* pp. 85-86.

Que aquel maestro que enseñando construye su propia filosofía, también está llevando a cabo aquello que lo instituye, una repetición.

¿No es acaso la sesión de Derrida una evidencia de la unión de las fuerzas heterónoma y autónoma? ¿Acaso Derrida no repite refiriendo a otros autores, criticando la institución y elaborando su propio pensamiento?

La autonomía es la fuerza que desvía el blanco de la repetición. Como si ella fuera una fuerza que la contraría, y que en este movimiento de tensión, que está y ha sido pensado sólo como el regreso y la venida a/de lo otro, la repetición se vuelve estructural. La práctica pedagógica de la filosofía considera desde su raíz la heteronomía y la autonomía, sin embargo, sólo luego de una operación de legitimación[298], podemos acceder, es decir, pensar la repetición como estructura antinómica de la filosofía. Derrida, a través de Condillac, que forma parte de su propia práctica de la repetición en cuanto *agrégé*, legitima, le da espacio, habilita, la autonomía desde otro pensamiento transitando por el intervalo teórico entre la pedagogía y la filosofía. Y, al mismo tiempo, hace suya la autonomía, se hace autónomo en cuanto repetidor. Al legitimar la autonomía, puede acceder, es decir, reparar en la repetición profunda, en la general.

[298] El tema de la legitimación es mencionado por Derrida en *L'horizon et la fondation, deux projections philosophiques (l'exemple du Collège International de Philosophie)* que es parte del prefacio a la gran compilación *Du droit à la philosophie*. La cuestión de la legitimación es un problema de principios deconstructivos puesto que reenvía a la pregunta por la filosofía y por los límites de lo filosófico. ¿Qué temas o qué problemáticas, qué método o metodologías son filosóficas? Una de las tareas del Colegio Internacional de Filosofía es hacerse cargo de los problemas no legitimados por la institución tradicional y de este modo entrar en espacios no considerados por la filosofía. Esta sería la función más propia de la deconstrucción: conquistar nuevos espacios para/en la filosofía, no como una legitimación operacional desde la cual sólo se sumen más lugares, temas y problemáticas, sino la legitimación tendría que ver con los intersticios que hay en la relación interdisciplinar: "Una de las reglas declaradas por el Ciph resulta a la vez estricta, singular y aparentemente exorbitante: en todos los 'dominios' con los cuales 'la' filosofía puede entrar en relación, debería acordarse la prioridad a las aperturas de investigación, a los temas, a los objetos que *actualmente* no estarían aún *legitimados* (esta es la palabra que aparece seguido, y a veces acompañada de precauciones, en el Informe que preparó la fundación del Colegio y que llegó a ser el estatuto regulador) en las instituciones francesas o extranjeras". *En*: *Privilège*. *Titre justificatif et remarques introductives*, *en Du droit à la philosophie*, *ed. cit*. pp. 24-25.

Derrida es un cuerpo docente. Mientras el expone su cuerpo, mientras él desarrolla su curso, lo repite, lo lee, lo dicta, es un mediador entre los estudiantes y la tradición heredada. En ese despliegue, su cuerpo se afirma, desde su autonomía que se construye gracias y desde lo otro, para esfumarse se va borrando tanto, la estructura institucional que sostiene su enseñanza como su propia enseñanza para desembocar en lo inenseñable.

> "El cuerpo no se vuelve docente y no ejerce lo que se llamará […] su dominio y su magistralidad, más que jugando con una esfumación estratificada: delante (o detrás) del cuerpo docente global, delante (o detrás) del corpus enseñado (aquí en el sentido del corpus filosófico), delante (o detrás) del cuerpo sociopolítico".[299]

Derrida es un obrero de la filosofía en la medida en que se práctica es su obra, ya que, mientras la va realizando va creando algo propio, va conquistando nuevos espacios para la filosofía, nuevas materias y nuevas fronteras que no cesan de transformarse y de dejar de ser para desapropiarse y pasar a ser parte de la autonomía del otro que las observa. Asimismo, lo deja ver Kambouchner, alumno, lector y colaborador del proyecto deconstructivo:

[299] Derrida, Jacques, *Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente*, *en*: *ed. cit*. pp. 96-97.

> "[…] esas sesiones constituían lecciones de lectura, no a la manera clásica de la explicación de texto o del análisis doctrinal, sino un modo hiper-interrogativo que multiplicaba los registros, daba un relieve sorprendente a las menores singularidades de los textos estudiados, acercaba audazmente los elementos más cardinales a los aparentemente más contingentes, detectaba los temas claves y las estructuras complejas en el corazón de pasajes pasados por alto, atravesaba la historia de la filosofía o de la cultura para hacer sensibles ciertas estructuras de importancia, y constituía en suma, a través de sucesivas aproximaciones, el 'gesto' de un autor reinscribiéndolo en una 'escena' la vez inmensa e intima, que hasta ahí no habíamos sospechado la conformación. […] [Derrida] que enuncia un día la regla 'no borrar los pliegues' colocaba muy rápidamente en su medio, en la idea sin duda que practicar la filosofía quería decir interesarse de golpe por ciertas complicaciones, y aceptarlas".[300]

2. La antinomia de la enseñanza de la filosofía.

2.1. Lo antinómico, herencia impensable.

Para estar atentos y no perderse en el terreno en que transitamos en cuanto filósofos, es decir, para no asentarse en la tendencia habitual de neutralización y cierre de la institución filosófica deberemos volver a la

[300] Kambouchner, Denis, *Noticia sobre Jackie Derrida*, publicada en el Anuario de ex alumnos de la Escuela Normal Superior, 2005. *En*: Peeters, Benoît, *op. cit*. p. 344. « […], ces séances constituaient des leçons de lecture, non à la manière classique de l'explication de texte ou de l'analyse doctrinale, mais sur un mode hyper-interrogatif qui démultipliait les registres, donnait un relief saisissant aux moindres singularités des textes étudiés, rapprochait audacieusement les éléments les plus cardinaux des plus apparemment contingents, décelait des thèmes clés et des structures complexes au cœur des passages négligés, traversait l'histoire de la philosophie ou de la culture pour rendre sensibles certains structures d'écho, et reconstituait en somme, par rapproches successives, le « geste » d'un auteur en le réinscrivant sur une « scène » à la fois immense et toujours intime, dont on n'eût même pas jusque-là soupçonné la conformation. […] [Derrida] qui énonça un jour la règle de « ne pas effacer les plis » vous plaçait très rapidement en leur milieu, dans l'idée sans doute que pratiquer la philosophie voulait dire s'intéresser d'emblée à certaines complications, et les accepter ».

repetición. Derrida afirma que habrá que salir de su análisis superficial, esto es, del análisis "de los discursos y de las acciones políticas" para interrogarnos sobre otro régimen, otra dimensión dela repetición, la dimensión profunda, que como hemos dicho más arriba, coincide con la repetición general. El llamado es a estar atentos a la estructura y no distraerse, intentar distanciarse de ella, lo cual conlleva una gran dificultad puesto que la matriz estructural forma parte de nosotros mismos, de la institución de la cual formamos parte. ¿Cómo es posible, entonces, volverse, atender e interrogar la estructura de la repetición desde su misma matriz, desde nuestro propio pensamiento?

Más que regresar, o, darse vuelta e ir hacia lo que se repite, se trata de fijarse en, o, a lo que se recibe, fijarse en lo que se hereda. No en su contenido ni en el producto final del tejido filosófico heredado, sino que habría que fijarse en las hebras del tejido, en la estructura de la repetición, es decir, en lo que se ha llamado una repetición profunda, que no se diferencia absolutamente de la superficial puesto que ésta es el resultado del mecanismo funcional de la profunda.

Entonces, se trata de volverse a aquello que limita y determina a "la" filosofía, no "a lo" que se repite, sino a la estructura de la repetición. Es decir, a la estructura madre, que hace del discurso filosófico, una filosofía. Esta estructura se impone por necesidad porque ya está dada, y hace que la diferenciación de la repetición (entre superficial y profunda) se difumine, puesto que abarca tanto el "adentro" como el "afuera" de la filosofía, extendiéndose a través de su interioridad y de su exterioridad. Sin embargo, el fijarse, el poner atención en la repetición, incluso, el partir, el "inicio", al ser parte constitutiva de la repetición, no debiese establecerse ni asentarse sino que más bien debiese constituirse en el punto de fuga de la estructura repetitiva:

> "[…] lo más grave, es, primero la estructura de esta matriz: ella nos mantiene en una contradicción aparentemente insuperable, se podría decir no dialectisable; se puede ver allí también una ley dividida, una doble ley o un *double bind*, una *antinomia"*.[301]

Esta repetición de cierre y clausura, de determinación y limitación de la filosofía no solo reproduce una matriz desde la cual se habla en nombre de la filosofía y se la defiende, sino que "lo más grave" es su propia estructura, una estructura contradictoria, que, además de posicionarnos ante un camino ciego, de confrontarnos con el núcleo tensional que hace posible la contradicción, nos muestra nuestra propia incapacidad "estructural" de pensar la antinomia en sí misma, de"[…] analizarla, interrogarla, situarla, etc. en la estructura de su autoridad, en las aporías que ella reproduce sin cesar, en su procedencia o su porvenir".[302]Dicho de otro modo, aunque estemos en contacto constantemente y desde siempre con la estructura antinómica, su propia matriz, en cuanto matriz del pensamiento, nos impide tener conciencia de ella y mantener la reflexión en la contradicción. No se la tiene presente, no necesariamente por voluntad, sino porque no se la podría comprender como una presencia presente e inmediata a la conciencia. Es decir, no se la puede comprender desde los caminos habituales de la filosofía. Entonces, habrá que enfrentar y confrontar, la antinomia desde la aporía que produce y reproduce. Hacer camino de lo inviable, intentar encontrar una salida en la estructura de la repetición, en la antinomia. La repetición de la filosofía nos mantiene en una contradicción a partir de la cual comenzamos a transitar en un doble terreno, aporético, de dos leyes o por un *doublebind*. ¿Cuál es la importancia de la antinomia en el

[301] Derrida, Jacques, *Les antinomies de la discipline philosophique*, *en* : *ed. cit.* p. 515. « […] le plus grave, c'est, premièrement la structure de cette matrice : elle nous tient dans une contradiction apparemment insurmontable, on pourrait dire non dialectisable ; on peut y voir aussi une loi divisée, une double loi ou un *double bind*, une *antinomie* ».

[302] *Ídem*. « […] l'analyser, l'interroger, la situer, etc., dans sa structure de son autorité, dans les apories qu'elle reproduit sans cesse, dans sa provenance ou son avenir ».

pensamiento de Derrida? Y, ¿por qué su especificidad estaría explicada por la enseñanza de la filosofía y su institución?

2.2. El contra-bando como causa de la estructura aporética de la institución filosófica.

Encontramos en la interesante investigación acerca de "La experiencia de la aporía"[303] de Carlos Contreras, una referencia a la antinomia que muestra la importancia y la influencia que ésta tendría en la fundamentación de la deconstrucción como pensamiento político. En primer lugar, nos topamos con una afirmación que nos va a permitir pensar la antinomia desde un abanico semántico amplio: "Derrida utiliza indistintamente la paradoja, doble negación, *double bind*, doble imperativo, indecibilidad, contradicción performativa, antinomia y aporía".[304]Estas nociones nos permiten considerar ciertos núcleos de tensión que nos localizan en una dimensión irreconciliable con el sentido del mismo pensamiento, ya que, nos enfrentan con condiciones que confirman una lógica plural desde la cual podemos enfrentarnos tanto a la imposibilidad de seguir por el camino por el cual se transitaba, como a la idea de apertura y rotura de los límites, determinaciones o fronteras, hasta considerar la posibilidad de una lógica de lo imposible. Desde estas posibilidades de significación, podríamos seguir la pista de la antinomia a través de lo que se expone en este libro como experiencia de la aporía.

Es necesario recalcar que Contreras afirma que el estudio directo y dedicado de Derrida sobre la aporía, "[…] exceptuando la mención que se hace de [ella] en *Le problème de la genèsedans la philosophie de Husserl* y de *Ousia y gramme*", está en "textos que fueron leídos y publicados por primera vez

[303] *Cfr.* Contreras, Carlos, *Márgenes de la deconstrucción. Cuestiones, aporías y promesas*, *en: op. cit*. pp. 70-90.
[304] *Ibíd*. p. 72. Las negritas son nuestras.

desde 1989 a 1992".[305] Sin embargo, conjeturamos la idea que ya en 1975, a propósito del primer texto deconstructivo dedicado directamente a la enseñanza filosófica, Derrida desarrolla de forma inicial y embrionaria la idea de la aporía, percibiéndola de manera incipiente en el movimiento de la estructura institucional, a partir del análisis que hace del académico repetidor. Permítasenos citar extensamente un extracto donde Derrida transita acusando la *práctica* paradojal de la filosofía. Creemos que esto constituye el inicio de una reflexión y futura constatación de la dimensión antinómica en la cual se desarrolla la filosofía, cuando la pensamos como institución y, también, constantemente instituyéndose:

> "Al ser este campo, ciertamente, una multiplicidad de antagonismos siempre sobredeterminados, la correa de transmisión trabaja y atraviesa toda clase de resistencias, de contra-fuerzas, de movimientos de deriva o de contra-bando. El efecto más aparente de ello es entonces una serie de disociaciones en la práctica de los repetidores y de los aspirantes: se aplican reglas en las cuales ya no se cree en absoluto o ya no del todo, que se critica incluso por otra parte y a menudo violentamente […]. En el mejor de los casos, el repetidor y el aspirante intercambian guiños cómplices al mismo tiempo que recetas: qué hay que decir, qué no hay que decir, cómo hay que o no hay que decir, etcétera, dando por entendido que estamos de acuerdo para ya no suscribir a lo que se nos pide, a la filosofía o, digamos por comodidad, a la ideología implicada en el pedido […]".[306]

El contra-bando ligado a la correa de transmisión. Lo que se transmite es la filosofía, la correa, el lenguaje, y, el contra-bando, todo lo que no estaría contenido en la correa de transmisión, también abarca las fuerzas que lo contraponen, pero que igualmente se transmite. Las dimensiones de la correa están definidas por la filosofía misma, y, al mismo tiempo, enfrentadas a las

[305] *Ibíd*. p. 80.
[306] Derrida, Jacques, *Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente, en*: *ed*. *cit*. pp. 71-72.

condiciones que la estructura institucional impone. A la matriz que se repite como una correa que circula sin cesar y que va enfrentándose a fuerzas opuestas que juegan a debilitar a la institución, pero también por otro lado, hacen que ésta se fortalezca. La circulación de fuerzas y contra fuerzas, las complicidades de los actores de la enseñanza filosófica y la confirmación y negación de la filosofía que esto implica, ¿no evidenciaría una identificación del núcleo aporético de la filosofía con su misma estructura de enseñanza? ¿No hay acaso aquí una "topologización" de un fenómeno de pensamiento –la aporía– en una estructura práctica y política que revela su propia existencia y presencia desde y en la misma matriz institucional de la repetición? Dicho de otro modo, ¿el contra-bando, las fuerzas antagónicas no es acaso la posibilidad de lo nuevo, lo otro, lo impensado, lo infranqueable que representa la aporía?

El campo filosófico estaría constituido primeramente por el profesor y por el "aspirante" a enseñante de filosofía, lo que podemos extender a cualquier situación en la que la filosofía esté enfrentada a su enseñanza. Bajo esta situación, –que al parecer sería propiamente filosófica, es decir, que la filosofía no podría prescindir de su enseñanza para ser lo que es– nuestra disciplina en práctica no podría transmitirse homogéneamente, de modo en que la entrega de los conceptos, de los programas, de la historia, sea pura, incluso completamente presente. Porque todo lo que tradicionalmente se ha llamado como filosofía, está teñido por las normas, las leyes y en definitiva, por todas las demandas institucionales que son exigidas e impuestas al profesor que, también, lleva en sí mismo la disciplina, la pregunta y la crítica. El caso de los aspirantes, de los estudiantes, de los alumnos o de los que se inician en la filosofía, aunque también forman parte estructural de ella, en cuanto son los discípulos oyentes, por lo tanto, recipientes y materia en formación, también

llevan, muchas veces sin saberlo[307], el espíritu del cuestionamiento filosófico. Este campo estructurado a partir de estos dos ejes fundamentales, hace que la filosofía circule, pero que también circule en contra-bando. Es decir, aquello que no se acepta que debe darse, que se prohíbe, inhibe o se excluye, pero igualmente se cuela y se transmite porque las condiciones de existencia institucional lo posibilitan.

La denuncia de contra-bando más allá de querer dar muestras de un mal estado que anunciaría la pronta muerte de la filosofía, tiene por objeto revelar la matriz estructural que heredamos lo cual lo viene a confirmar y a sistematizar casi 10 años después.

2.3. La relación aporía-antinomia.

En *Les antinomies de la discipline philosophique,*[308] escrita en el año 1984, como bien lo dice su nombre, Derrida desarrolla una reflexión acerca de la condición antinómica de la disciplina filosófica. Aunque, ni el título ni el desarrollo de la problemática esbocen ni siquiera una apreciación acerca de aporía, la referencia a la antinomia como herencia estructural de la filosofía, nos hace anticipar la idea y pensarla como posibilidad práctica y política de la aporía.

---

[307] Para ahondar en el problema de cierta "capacidad" filosófica del ser humano, *ver*: *L'âge de la philosophie* y *La philosophie déclassée, en*: GREPH, Qui a peur de la philosophie?, *ed*. *cit*. pp. 15-261.

[308] *Les antinomies de la discipline philosophique. Lettre préface*. *En* : *La grève des philosophes. École et philosophie*, Osiris, Paris, 1986. Vuelta a reeditar *en*: *Du droit à la philosophie* en dos partes: primero, el texto íntegro de las primeras 10 páginas bajo el mismo título, donde Derrida termina reenviando a otro texto: "No reproduzco aquí lo que sigue de este largo paréntesis, que corresponde en efecto desde muy cerca al argumento desarrollado en 'Cátedra vacante: censura, maestría y magistralidad'". « Je ne reproduis pas ici la suite de cette longue parenthèse, qui correspond en effet de très près à l'argument développé dans 'Chaire vacante : censure, maîtrise, magistralité ». *Du droit à la philosophie*, *ed*. *cit*. p. 524.

Desde este título, podemos enfrentar la hipótesis de Contreras de dos formas: una, "superficial" desde la cual demostraríamos que, a partir de la homologación que él mismo hace de aporía y antinomia, Derrida habría dedicado un texto a este tema antes de las fechas que se indican, esto es entre 1989 y 1992. Sin embargo, desechamos esta manera, puesto que nos parece un efecto de la repetición que cierra los discursos y clausura las políticas. Sería, por tanto, irrelevante, intentar refutar una hipótesis a partir de datos cuantitativos dependientes de una idea de tiempo lineal. Pero, al mismo tiempo, desde una forma más "profunda", esto nos hace pensar –desde y gracias a la propuesta misma de Contreras–en la relación antinomia-aporía, es decir, pensar tanto en sus diferencias como en sus semejanzas y, en la implicancia que esta relación tiene en la práctica-política de la deconstrucción es decir, en la enseñanza de la filosofía.

¿Por qué Derrida utiliza la noción "antinomia" para denominar la estructura que implica la repetición en la institución filosófica? ¿Cómo entiende la conjunción antinomia y enseñanza de la filosofía? Y, ¿Qué relación se puede establecer entre el llamado a interrogar la autoridad antinómica de la institución filosófica y la idea que la deconstrucción desde sus inicios gramatológicos, supone la enseñanza de la filosofía?

Aunque Derrida usa indistintamente aporía y antinomia, éstas, estrictamente, no son sinónimas. La aporía se relaciona más bien con "el hecho de estar *aporos,* privado de paso, desprovisto de entrada o de salida", el hecho de ir por una superficie "ciega" sin un *poros*, sin un camino de salida o de escape. Más aún, y haciendo hincapié en el *poros* de la aporía, se trataría de abrir una ruta o un camino allí donde "no puede existir una ruta propiamente dicha, cuando se trata de franquear lo infranqueable, un mundo hostil, ilimitado, *apeiron* […]".[309]Por lo tanto, la aporía no necesariamente conllevaría una contradicción, en cambio, la antinomia estaría constituida por la propia

[309] Contreras, Carlos, *op. cit.* p. 71.

contradicción. Sería más bien una inviabilidad, una carencia de vía, de acceso, y de escape. Al contrario, la antinomia, en la medida en que se construye a partir de dos principios, muestra ciertas posibilidades al pensamiento, las que en su conjunto se configuran como infranqueables, porque en cuanto son contradictorias anticipan y legan un terreno difícil de transitar, un corte en el camino, un terreno aporético. Entonces, la antinomia implicaría una aporía, porque ¿cómo enfrentar y "fijarse" en la vialidad de la antinomia? ¿Acaso deja una vía determinada a seguir? ¿Cómo apoderarse o empoderarse de una contradicción para constituirla e instituirla como un punto de partida y una enseñanza? Al parecer, la filosofía en general, en toda su dimensión, y más allá de ella, entraría en juego a partir de una estructura que es de origen antinómico y que desde el cual se llega a una dimensión aporética. ¿Cómo se conjuga esta relación? ¿Es una relación necesaria de la filosofía?

2.4. Enseñar lo inenseñable.

En su última entrevista, ya muy enfermo Derrida se pregunta: "¿vivir es algo que puede aprenderse, enseñarse? ¿Se puede aprender por disciplina o aprendizaje, por experiencia o por experimentación, aceptar, o mejor, afirmar la vida?"[310]Esta entrevista interroga sobre la vida, la supervivencia y la muerte. ¿Acaso la filosofía enseña a vivir? ¿A morir? Derrida recurre a Platón: "Filosofar es aprender a morir". ¿Qué práctica filosófica? ¿Qué filosofía?

Si pensamos estas interrogaciones desde la práctica pedagógica de la filosofía, por medio de la filosofía en cuanto disciplina, es decir, enseñando filosofía, por ejemplo, en el liceo, podemos responder a la pregunta ¿se puede enseñar a vivir?

[310] Entrevista a Jacques Derrida realizada por Jean Birnbaum: "Estoy en guerra contra mí mismo", *Le monde*, 19 de agosto de 2004, trad. Simón Royo, corregida por Horacio Potel. Recuperado de: http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/lemonde.htm

Derrida tuvo una relación estrecha con la pedagogía. Aunque "no se propuso una obra pedagógica, en el sentido en que la pedagogía suele ser (mal) comprendida […] siempre rondó en su obra una preocupación por aprender (a vivir) o por enseñar (a vivir), planteada como una *heterodidáctica entre la vida y la muerte*".[311] Esta relación la podemos comprender desde tres dimensiones–de las cuales una tiene una influencia biográfica y experiencial y no pedagógica–que quedan resumidas cuando Derrida en 1976 se refiere a su pedagogía:

> "[…] yo he podido, por mi parte, abstenerme, casi totalmente durante los ejercicios, aun parcialmente durante lo seminarios, de implicar un trabajo que prosigo por otra parte y que se puede consultar eventualmente en publicaciones. Hago como si ese trabajo no existiera y sólo aquellos que me leen pueden reconstituir la trama que, naturalmente, aunque está disimulada, mantiene unidos los textos publicados y mi enseñanza".[312]

La primera, guarda relación con su escritura, sus libros, sus publicaciones. El ejercicio y el producto de su escritura es una pedagogía porque en cada texto hay un lector que recibe, hereda y hace suya la escritura derridiana. Entonces, cuando Derrida escribe, muere, deja de ser él, su pensamiento y, cuando es leído sobrevive y supera la muerte. Mientras va escribiendo y publicando, mientras hay lectores herederos que son infieles a su pensamiento, habrá vida, Derrida sobrevivirá. Porque "cada libro es una pedagogía destinada a formar su lector",[313] que lo hace morir desde la publicación y vivir o sobrevivir en la lectura de otro.

---

[311] Frigerio, Graciela, *Acerca de lo inenseñable*, en: *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*, comps. Skliar, Carlos y Frigerio, Graciela, Del estante, Buenos Aires, 2006, p. 127.

[312] Derrida, Jacques, *Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente*, *en*: *ed*. *cit*. p. 73.

[313] Entrevista a Jacques Derrida realizada por Jean Birnbaum: "Estoy en guerra contra mí mismo", *ed*. *cit*.

La segunda tiene que ver con su forma de enseñar, con la pedagogía tradicionalmente hablando. Como ya se ha anticipado, Derrida dedicó toda su vida a enseñar filosofía, ya sea en la Escuela Normal de París, en la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales y en numerosas universidades en el mundo, etc. "La relación de Derrida con las instituciones […] estuvo habitada por la ambigüedad, encarnando así, una vez más, el efecto que las instituciones siempre producen en el sujeto, sin por ello llevarlo a renegar de ellas o a abandonarlas […]".[314] Por esta razón, la forma de enseñar que el argelino llevaba a cabo, estaba pensada de antemano. Los textos realizados para sus seminarios estaban totalmente escritos anticipadamente, incluso lo que pudiese parecer una improvisación, ya estaba inscrito en sus páginas.[315]Es decir, él cumplía un doble rol, de firmante, el autor de la clase, el profesor autónomo que debe saber todo antes de dar su curso, y también, el que repetía maquinalmente[316] el texto ya preparado. Paradoja que le interesaba fuertemente y que llegaba a presencia aún con más intensidad cuando se trataba de su enseñanza en cuanto *maître-assistent*. Este puesto implicaba la *repetición*. Derrida era consciente de la dicotomía existente entre repetir la historia de la filosofía y su propia creación filosófica, elementos necesarios para hacer advenir un acontecimiento.

[314] Frigero, Graciela, *Ídem*.

[315] "Incluso los comentarios, que parecían improvisados, serían secuencias de gestos ya experimentados durante la redacción del texto. Se cuenta que va hasta escribir en sus manuscritos las indicaciones como 'broma' o 'pizarra': 'broma' lo lleva a intentar entretener la clase; 'pizarra' lo hace escribir una palabra clave o un término difícil de entender […]". « Même les commentaires, qui semblent improvisés, seraient des séquences de gestes déjà expérimentés lors de la rédaction du texte. On raconte qu'il va jusqu'à écrire dans ses manuscrits des indications comme « blague » ou « tableau » : « blague » l'amène à essayer d'amuser la classe ; « tableau » le fait écrire au tableau noir un mot-clé ou un terme difficile à entendre […] ». *En*: Nishiyama, Yuji, *op. cit*. p. 14.

[316] Remitimos aquí, a propósito de la imposible reconciliación entre la máquina y el acontecimiento a: Derrida, Jacques, *Papel Máquina. La cinta de máquina de escribir y otras respuestas*, Trotta, Madrid, 2003.

Y, la tercera dimensión que se relaciona con la pedagogía derridiana pero de una manera indirecta porque no tiene que ver con su práctica ni con su profesión, sino con su propia experiencia en la escuela. La escuela, afirma Frigerio, es también un recuerdo doloroso que se identifica con su posterior paso por las instituciones: "Nunca quise ir a la escuela y, a pesar de ello, siempre he vuelto a ella".[317] Desde la separación de su madre que implicó entrar al jardín infantil, pasando por sus dificultades en su caligrafía hasta los problemas raciales que se vivían en la escuela argelina, exacerbados después de los años '40, hicieron de su niñez, un periodo marcado por el sufrimiento que implicaba la escuela. De hecho Derrida alguna vez afirmó: "La escuela fue un infierno para mí". Porque "había violencia racista, racial, que se desarrollaba en todas las direcciones, racismo anti-árabe, antisemita, anti-italiano, anti-español… ¡Había de todo! Todos los racismos se cruzaban". [318]

Sin duda que la escuela dolorosa como el primer paso por la institución debe haber tenido una influencia sobre su pensamiento. Paradójicamente, Derrida volvió toda su vida, de formas distintas, a la escuela: a la clase preparatoria en el Liceo Louis le Grand, a la Escuela Normal, para ser profesor repetidor, a enseñar sus seminarios, etc. Y más aún, desde estos puestos, a pensar, a volver una y otra vez sobre las instituciones de enseñanza.

[317] Derrida, Jacques, *Sur parole. Instantanés philosophiques*, La Tour d'Aigues, L'Aube, 1999, *en* : Frigerio, Graciela, *Idem*.

[318] Derrida, Jacques, « L'école a été un enfer pour moi », entrevista con Bernard Defrance publicada en los Cahiers pédagogiques, nº270 y 272, enero y marzo 1989, *en* : Peeters, Benoît, *op. cit.* p. 26. « Il y avait de la violence raciste, raciale, qui se développait tous azimuts, racisme anti-arabe, antisémite, anti-italien, anti-espagnol… Il y avait tout ! Tous les racismes se croisaient… ».

> "La escuela detestada a la cual se vuelve da a pensar sobre el lugar que, en su obra y en su vida, siempre han tenido las instituciones y da cuenta de su opción por crear instituciones, participar de ellas, ejercer la enseñanza sin dejar de expresar, en cada ocasión, una posición de 'aprobación desconfiada'".[319]

¿Qué es lo que hay en la pedagogía derridiana que permite reconocerla como una enseñanza de la vida? Asumimos que esta interrogante no es posible desarrollarla aquí por completo, puesto que abarca una problemática de tales dimensiones que conllevaría a realizar otra investigación. Mas, entraremos en el juego intentando levantar la hipótesis desde una homologación entre una práctica pedagógica, el aprender/enseñar a vivir y el mandato a enseñar lo inenseñable.

Vayamos directamente al texto del tercer *mandamiento contradictorio* redactado por Jacques Derrida en "*Les antinomies de la discipline philosophique*":

> "Por un lado, nos sentimos en derecho de exigir que la investigación o el cuestionamiento filosófico no sean jamás disociados de la enseñanza. ¿No es acaso el tema de nuestro Coloquio, ante el regreso de esta misma amenaza?
> Pero, por otra parte, nos sentimos también autorizados a recordar que, quizá por lo esencial, alguna cosa de la filosofía no se limite, no sea siempre limitada a los actos de enseñanza, a los acontecimientos escolares, a sus estructuras institucionales, incluso a la disciplina filosófica misma. Esta puede ser siempre desbordada, a veces provocada por lo inenseñable. Quizá deba someterse a enseñar lo inenseñable, a producirse renunciando a ella misma, excediendo su propia identidad.
> ¿Cómo, en el ahora mismo de la disciplina, mantener el límite y el exceso? ¿Se debe enseñar eso mismo? ¿Que de eso no se enseña?"[320]

---

[319] Frigerio, Graciela, *op. cit.* p. 127.

[320] Derrida, Jacques, *Les antinomies de la discipline philosophique*, *en* : *ed. cit.* p. 518. « D'une part, nous nous sentons en droit d'exiger que la recherche ou le questionnement philosophiques ne soient jamais dissociés de l'enseignement. N'est-ce pas le thème de notre Colloque, devant le retour de la même menace ? Mais d'autre part, nous nous sentons aussi autorisés à rappeler

Derrida intenta mostrar aquí otra dimensión de la filosofía, una dimensión que no se deja institucionalizar ni categorizar. Esta "cosa", inenseñable, pero que se transmite, no estaría limitada a los "actos de enseñanza", entendiendo por tales las escenas, los lugares, incluso, manuales, libros, contenidos y programas. Esta otra esfera de la filosofía, que es otra, pero es parte de ella misma, no se deja determinar por una práctica pedagógica anticipable; sin embargo al mismo tiempo, es producto de la enseñanza. Sean actos de enseñanza o no, lo inenseñable es lo que se transmite.

De aquí que podamos afirmar que enseñar filosofía no se limita a ella misma, a sus formas, metodologías, espacios, escenas, etc., que han sido instituidas anticipadamente. Porque, ¿podemos afirmar que cuando enseñamos filosofía, sólo enseñamos *la* filosofía? Este mandamiento, esta apelación, muestra la necesidad de la filosofía y de su enseñanza, de salirse de sí misma y relevarse, dialogando con exterioridades, con elementos, disciplinas, temas, etc. en otros lugares y contextos que le permitan establecer las bases para un nuevo pensamiento.

Aventuramos la idea que este mandamiento se constituye a partir de una antinomia que pone al descubierto con mayor nitidez el problema de lo *filosófico*, es decir, del problema y las limitaciones que conlleva el adentro y el afuera de la filosofía o la pregunta ¿qué es filosófico? O ¿Qué se puede denominar como filosófico? Esta antinomia pone en cuestión la identidad misma de *la* filosofía designando "un lugar de pensamiento donde se desplegaría *la pregunta de la filosofía*: *en* el sentido o el destino de lo filosófico, sus orígenes, su porvenir, su condición". Porque pone de manifiesto la implicancia entre la

---

que, peut-être pour l'essentiel, quelque chose de la philosophie ne se limite pas, ne s'est pas toujours limité à des actes d'enseignement, à des événements scolaires, à ses structures institutionnelles, voire à la discipline philosophique elle-même. Celle-ci peut toujours être débordée, parfois provoquée par de l'inenseignable. Peut-être doit-elle se plier à enseigner l'inenseignable, à se produire en renonçant à elle-même, en excédant sa propre identité. Comment, dans le même maintenant de la discipline, maintenir la limite et l'excès ? qu'il faut enseigner cela même ? que cela ne s'enseigne pas ? ».

filosofía y la enseñanza y, por lo tanto, la rotura que padece la filosofía al transitar, como acto de enseñanza y como enseñanza, por los límites de la disciplina. Es una antinomia propiamente filosófica porque abre la filosofía para exhibir aquello que no es ni puede ser definido por la ella, pero que podría ser comprendido como filosófico en la medida en que está posibilitado por las condiciones heredadas por la tradición. De esta forma, exhibe la posibilidad del pensamiento sin designar más que "un interés por la filosofía, en la filosofía, pero un interés que no es en principio, necesariamente y de parte en parte, filosófico".[321]

Entonces, afirmar que la filosofía "debería someterse a enseñar lo inenseñable, a producirse renunciando a ella misma, excediendo su propia identidad" conlleva no tan solo aquello en lo cual consistiría lo inenseñable sino que también una aporía. Desde esta perspectiva, es la enseñanza de la filosofía en cuanto reproducción y, a la vez, destrucción de sí misma, la estructura práctica posibilitadora de la experiencia aporética. Lo cual hace que la escena de enseñanza se constituya en el espacio posibilitador de lo imposible.

Siguiendo a Frigerio, esta antinomia demandaría un maestro en la medida en que le atribuimos "algo que se desborda o no coincide con tal o cual saber ni con un saber en sí". "Porque no está en juego una verdad sobre su saber […] lo que cuenta es la eficacia que se expresa en un darnos a pensar, invitarnos a explorar, animarnos a decir".[322]

Así, "La aporía no será un obstáculo para el pensamiento, menos aún su ruina, sino que por el contrario, será la oportunidad, la condición de posibilidad del pensamiento".[323] Porque es en su enseñanza, en su darse, que la filosofía se pone en el límite de sí misma; enseñándose a sí misma se descompone y se

[321] Derrida, Jacques, *Titres*, *en* : Du droit à la philosophie, *ed. cit.* p. 554. « Un lieu de pensée où se déploierait la *question de la philosophie* : sur le sens ou la destination du philosophique, ses origines, son avenir, sa condition […] […] un *intérêt pour la philosophie*, à la philosophie, mais un intérêt qui n'est pas d'abord, nécessairement et de part en part, philosophique ».
[322] *Cfr.* Frigerio, Graciela, *op.cit.* p. 129.
[323] Contreras, Carlos, *op. cit.* p. 74.

transforma a partir de las condiciones que permiten su conservación y, por lo tanto, su descomposición.

Que la disciplina filosófica se someta a enseñar lo inenseñable. Con esta afirmación Derrida llama a "fijarnos" en la estructura antinómica y aporética la cual se inicia en la defensa de la idea que la filosofía como investigación y cuestionamiento, no se comprendan disociados de la enseñanza. Se defiende esta idea porque aún en 1984 la enseñanza de la filosofía está en riesgo. Riesgo que más arriba anticipábamos y que ahora se nos presenta como imposibilidad de tener a la vista la repetición y la estructura que ella implica. El riesgo no se reduciría entonces a poner en juego el lugar de la filosofía en la escuela, sino más bien, consistiría en no identificar y no reparar en la repetición que implica la institución filosófica. Porque, efectivamente, afirmar la disciplina en una actividad individual de cuestionamiento e investigación, es poner en riesgo a la misma filosofía y a su institucionalidad. En cambio, la filosofía desde el movimiento de su enseñanza, es decir, puesta en juego, se transforma porque fisura su estado identitario. Habría que pensarla en su institución, es decir, en el hecho de estar todo el tiempo creándose, porque en la medida en que se enseña, se instituyen nuevas posibilidades e imposibilidades de pensamiento.

Pero, esto no quiere decir que la filosofía –si es que se puede hablar de tal en este contexto– no sea posible fuera de las instituciones, de programas, de "actos de enseñanza", en suma, de lo que se entiende por esta disciplina en particular. En efecto, habrían ciertos elementos en la filosofía que no son identificables ni menos programables, a partir de lo cual tendríamos que asumir la responsabilidad de transitar constantemente por estos espacios antinómicos que, como tales, no se pueden anticipar, ni determinar.

Tampoco esto quiere decir que habría que darle "espacio" o una "oportunidad" a lo inenseñable, como si la filosofía asumiera un gesto de generosidad y le cediese el paso a lo otro que no es ella, sino que se trata más

bien de pensar la estructura que hace posible las determinaciones e indeterminaciones filosóficas. ¿Qué es lo que hace posible llamar a las indeterminaciones filosóficas, o, a lo inenseñable de la filosofía, filosófico? ¿Cómo acceder a esta intersección, o, más bien, al inter de la sección? ¿Qué rol cumple la enseñanza de la filosofía en esta *interseccionalidad*?

Aventuramos la idea que para conocer la estructura antinómica de la disciplina filosófica y por lo tanto, para acceder a la articulación enseñanza de la filosofía y enseñanza de lo inenseñable, habría que comprender tres conceptos irrenunciables que, en cuanto tales, hacen posible la apertura del tejido antinómico. Estos conceptos son: la repetición, la aporía y la responsabilidad.

2.4.1. El programa y el *parergon.*

Preguntar por la institución del programa en algún caso puede conllevar a una respuesta imposible. Si bien es cierto, los programas son un lineamiento y un marco referencial establecido por autoridades universitarias y ministeriales competentes, el poder en todas sus ramificaciones (valóricas, conceptuales, ideológicas, teóricas, prácticas, etc.) podría no ser el poder último que realmente esté comandando la creación del marco teórico y conceptual desde el cual se tendría que llevar a cabo la clase de filosofía.

Pero, debemos insistir. Para comprender la diferencia de superficies pondremos al descubierto –intentando exhibir– en primer lugar, la teatralidad del poder que el programa representa. Para luego identificar el cambio de superficie, el programa general, que hace posible el marco propiamente tal. Para esto, nos vamos a detener en lo que sustenta y asegura el poder de la institución filosófica, particularmente en el caso de la chilena: la propuesta

programática o *Programa de Filosofía* creado a partir de los lineamientos y orientaciones del *Marco Curricular.*[324]

En esta publicación ministerial se despliegan los lineamientos generales que el profesor debe seguir. Estos están determinados en tres grandes dimensiones: la temática, la metodológica y la histórica las cuales buscarán un desafío no menor:

> "Ofrecer experiencias filosóficas genuinas y documentadas. Conocer algunas de las muchas respuestas que han sido ofrecidas por la filosofía en los 2.500 años de su historia. Mostrar las preguntas filosóficas como aquellas cuyas respuestas afectan el sentido de la vida humana. Y, también, desarrollar las capacidades de reflexionar tanto oralmente como por escrito acerca de tales preguntas y sus respuestas de manera lúcida, rigurosa y que, en principio, está abierta a tratar con respeto posiciones distintas de la propia".[325]

A partir de estas orientaciones que han sido articuladas en función de lo establecido en los objetivos generales de la educación media,[326] el profesor debe proyectar la enseñanza de la filosofía. Como podemos observar, la disciplina es comprendida como un amplio campo de enseñanza que abarca desde experiencias filosóficas, pasando no tan sólo por contenidos teóricos-históricos, sino que también por métodos y capacidades cognitivas, llegando a considerar a la filosofía como una capacidad ética.

¿Podríamos negar que la filosofía esté conformada por estos elementos? ¿Podríamos aceptar que alguno de estos elementos no contribuya al logro de la llamada "formación" filosófica? Y, al mismo tiempo, ¿se puede definir con estos

---

[324] El Marco Curricular ha sido desarrollado en una publicación denominada: *Currículum. Los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media.* Ministerio de Educación, República de Chile, Santiago, 2009. En este documento se exponen los principios que orientan los programas de las distintas disciplinas. Algunos de ellos guardan relación con: los requerimientos del marco curricular, valores, orientaciones sobre conocimiento y aprendizaje, el curriculum común y la libertad para la definición de planes de estudio, etc.

[325] *Ministerio de Educación, República de Chile, Filosofía y Psicología, ed. cit.* p. 9.

[326] Llamados también Objetivos Fundamentales de la educación.

conceptos la filosofía? ¿Podemos afirmar que estos elementos componen lo que se ha de enseñar, es decir, la filosofía?

Difícil es proponer una respuesta ya sea afirmativa o negativa. No por un afán de evitar las determinaciones, ni por evadir el compromiso, sino porque al parecer, la posible respuesta no se enfrascaría en el programa ni tampoco pertenecería a aquello que queda fuera de él. Porque decir sí o decir no, forma parte, más bien, de lo programable y, por lo tanto, del adentro y del afuera de la filosofía. ¿Qué es lo que oculta el programa? Esta interrogante se dirige hacia lo que hace posible cierta teatralidad del programa-poder que, a su vez, en su superficialidad, plantea y propone la enseñanza de la filosofía a través de una "articulación de actividades y ejemplos",[327] desde los cuales se puedan desarrollar las dimensiones que el mismo marco establece. En este caso, en la superficie de este marco, estaríamos dispuestos a afirmar que la filosofía tiene *una* historia, métodos *determinados* y temas *particulares*.

¿Cómo enfrentar entonces el programa para no reducir la filosofía a las determinaciones institucionales? ¿Y cómo asegurar fidelidad a la filosofía?

Es en la referencia al programa que Derrida comienza a terminar por mostrar la práctica del profesor repetidor. Precisamente, es esta figura que exhibe y lleva a cabo la universalidad –del programa en general– en la singularidad de su teatralidad, de su puesta en escena. Y a partir de esta imagen que singulariza la universalidad, Derrida muestra que el programa no se limita a sus propios márgenes estructurales así como su *enmarcación* no se reduce "[…] solamente [a] una especie de estructura fundamental y continua que soportara fenómenos y episodios singulares", sino que va a resultar de la dependencia estructural que todo programa padece: "De hecho, cada configuración determinada vuelve a cercar, a informar a emplear en su totalidad esa máquina profunda, ese programa fundamental".[328]

---

[327] *Ídem*.

[328] Derrida, Jacques, *Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente*, *en*: *ed*., *cit*. p. 76.

En vista de la exhibición del entramado programático, y, sobre todo de lo que enmarca un plan de estudio, es necesario acceder a lo se ha entendido como la función del cuadro –marco– que, "[…] encuadra una topología que organiza la metafísica de la presencia. Se trata del problema de la distinción entre adentro y afuera, así como de la estructura de borde".[329] Diferenciar, determinar, limitar el adentro del afuera, en nuestro caso, se trataría de preguntarse cuándo una enseñanza es filosófica y cuando no. Cuándo, lo que se enseña, se escribe o se lee, corresponde a la filosofía. ¿Cuáles son los límites de la filosofía? ¿Cómo entender el programa para que la práctica de enseñanza sea fiel a la filosofía y, a la vez, no se limite a la repetición?

Unos años después de la fundación del *Greph*, en 1978, Derrida trabajó el marco, *« le cadre »*, a propósito del arte y la filosofía del arte y de la forma de *abordarla.*[330] En esta obra, él no trata *de* la pintura ni tampoco de hacer una *definición* de ella, sino más bien escribirá *en torno* a la pintura. El "entorno a", el contorno, el borde, el cuadro, encuadre, será el pasaje mediante el cual se debe comenzar por comprender la pintura. El cuadro que enmarca la obra responde a un programa que no se agota en el artista ni en la pintura misma ni en la relación que estos implican sino que el programa está más allá del cuadro mismo, de las paredes del museo, se refiere al lo que bordea el arte, no tan solo a su historia ni a la historia de la filosofía en la cual el arte es una fracciónde la historia del arte, sino que se refiere al *parergon.* Pensar desde esta enmarcación general implicaría:

---

[329] Giacomelli, Marco Enrico, *Cadre*, en *Abécédaire de Jacques Derrida*, *ed*. *cit*. p. 26. « […] encadre une topologie qu'organise la métaphysique de la présence. Il s'agit du problème de la distinction entre dedans et dehors, ainsi que de la structure de bord ».

[330] Aunque no ahondaremos mayormente en el análisis de parergon, nos parece importante traerlo a colación sobre todo en la medida en que lo que se quiere pensar es la posibilidad de deconstrucción de la institución filosófica para lo cual es necesario establecer una lógica institucional que parta de la consideración de sus mismos marcos. Nos referiremos aquí fundamentalmente al primer capítulo de *La vérité en peinture*, específicamente a la segunda de sus partes llamada "Parergon". *Ver*: Derrida, Jacques, *La vérité en peinture*, Flammarion, Paris, 1978.

> "[…] tener en cuenta ciertos relevos específicos, por ejemplo aquellos de la enseñanza dicha de la filosofía en Francia, en la institución de sus programas, de sus formas de exámenes y de concursos, de sus escenas y de sus retóricas".[331]

Así, una vez más, la enseñanza de la filosofía tiene un lugar transversal en el trabajo derridiano, en la deconstrucción como propuesta filosófica, porque el marco, el borde, el cuadro del cuadro, no se limita a las condiciones institucionales del arte, ni tampoco a una analítica de la belleza, sino que llama a cooperar desde afuera y también desde el adentro del marco, pero no absolutamente desde fuera ni tampoco absolutamente desde dentro. El *parergon* se trata de una lógica que disloca fuertemente los márgenes internos/externos. En efecto, "esas estr*i*cturas de encuadramiento, esos efectos de márgenes y bordes son químicamente precipitados a la noción de *parergon*, d'hors-d'oeuvre".[332]

A diferencia de la definición española de *parergon*, –que sólo hace referencia a la función de ornato– en la definición francesa, significa *addendum* o adenda, elemento adjunto a una obra, apéndice. Es decir, este sentido refiere a una parte de una obra, que puede ser llamado preámbulo, prefacio, prólogo o introducción. Como tal, no forma parte sustancial de la obra, sin embargo, es parte del trabajo, aunque separado e independiente de él. Al mismo tiempo, para poner en evidencia el sentido que recibe *parergon* de la obra en cuanto ἔργον,[333] Derrida, la pone en juego con uno de sus sinónimos: « hors-d'œuvre ». Esta palabra, que también significa preámbulo, prefacio, prólogo, etc. es

---

[331] *Ibíd*. p. 23. « […] tenir compte de certains relais spécifiques, par exemple ceux de l'enseignement dit de la philosophie en France, dans l'institution de ses programmes, de ses formes d'examens et de concours, de ses scènes et de ses rhétoriques ».

[332] Giacomelli, Marco Enrico, *Cadre*, *en*: *ed*. *cit*. p. 27. « Ces str*i*ctures d'encadrement, ces effets de marges et de bords sont chimiquement précipités dans la notion de *parergon*, d'hors-d'œuvre ».

[333] Diccionario Manual Griego-Español, *ed*. *cit*. p. 251.

referida por su carga significante, en la medida en que manifiesta la relación con la obra.

Pero, πάρεργον[334] también significa cosa accesoria, segundaria, extranjera; definición que se retiene en la española. Incluso "en Platón la palabra *parerga* indica los suplementos" que por tales parecieran no estar comprometidos con el ἔργον, y por tanto, la obra podría prescindir de ellos. "Sin embargo, según Derrida los *parerga* cooperan […]".[335] Cooperan con la obra, con el *ergon*, obran en conjunto con otro u otros. *Parerga*, como objeto accesorio y ornamento. Desde esta significación, aporta al juego del marco, mostrando la exterioridad de la obra, mientras que, toca la interioridad. Así, "El griego confiere aquí una dignidad casi conceptual a la noción de este apéndice que no se mantiene sin embargo simplemente fuera de la obra, actuando también al lado, contra la obra".[336]

Entonces, parergon puede ser comprendido como apéndice –*hors-d'œuvre*– y, también como fuera de la obra, es decir, *hors d'œuvre*, que asumiría el sentido de suplemento y ornamento, objeto accesorio.

¿Qué sentido debiese tomar el programa de filosofía? ¿Es posible pensarlo desde uno de los dos sentidos? Comprenderlo desde el griego nos permite ver la lógica del parergon que opera en la filosofía, ya que, el programa como un apéndice (hors-d'œuvre) está fuera de la obra y, por lo tanto, no es parte de la filosofía, podríamos decir aquí que no es parte del trabajo de enseñanza, aunque lo posibilita, interfiere en él, lo enmarca, lo regula y le da lugar. En este sentido, opera como un preámbulo, como un texto preliminar (hors-d'œuvre), que introduce. Porque:

---

[334] *Ibíd*. p. 459.

[335] *Ídem*. « Chez Platon, le mot *parerga* indique les suppléments, mais selon Derrida les *parerga* coopèrent, […] ».

[336] *Ibíd*. p. 63. « Le grec confère ici une dignité quasi conceptuelle à la notion de ce hors-d'œuvre qui ne se tient pourtant pas simplement hors d'œuvre, agissant aussi à côté, tout contre l'œuvre (*ergon*) ».

> "Un *parergon* viene contra, al lado y más del *ergon*, del trabajo hecho, del hecho, de la obra pero no cae al lado, el toca y coopera, desde un cierto afuera, dentro de la operación. Ni simplemente afuera ni simplemente adentro. Como un accesorio que se está obligado a recibir en el borde, a bordo. Él está primero al borde."[337]

Entonces el programa no debiese ser considerado ni como aquello que encuadra la filosofía, ni tampoco como aquello que sueña con la ausencia pura y simple del marco. Porque no se trata de una manera de comprender, como lo afirma Derrida, refiriéndose a la escritura como "suplemento" del lenguaje o como técnica al servicio del lenguaje: "[…] no recurrimos aquí a una esencia general de la técnica que nos sería familiar y nos ayudaría a *comprender*, como si se tratara de un ejemplo, el concepto estricto e históricamente determinado de escritura".[338] El programa como escritura o la lógica del parergon no se reduciría a un instrumento técnico ni a una forma de limitar y determinar la filosofía. Excede al campo del pensamiento, de interpretación y de análisis, excede a la filosofía en cuanto tal, aunque la implica.

Desde esta perspectiva, el programa como marco curricular, nunca está ni dentro ni fuera del trabajo de enseñanza, de la obra de formación o de la práctica filosófica, porque es *parte* "secundaria" del programa general, sino que está en relación con el programa general, la cuestión del marco, del cuadro, es ya la condición de la filosofía que hace posible y necesaria la existencia del programa. La lógica del *parergon* no se agota en la singularidad del programa, ni tampoco nos podemos referir a él sólo como un universal, sino que en su singularidad actúa también como "hors-d'œuvre" respecto a su universalidad.

---

[337] Derrida, Jacques, *La vérité en peinture*, *ed*. *cit*. p. 63. « Un *parergon* vient contre, á côté et en plus de *l'ergon*, du travail fait, du fait, de l'œuvre mais il ne tombe pas à côté, il touche et coopère, depuis un certain dehors, au-dedans de l'opération. Ni simplement dehors ni simplement dedans. Comme un accessoire qu'on est obligé d'accueillir au bord, à bord. Il est d'abord l'à-bord ».

[338] Derrida, Jacques, *De la gramatología*, *ed*. *cit*. p. 13.

. Sin embargo, el programa sólo anuncia su marco. Reafirma y valora sus propios límites que son también los del programa general de la metafísica. El programa intenta ir más allá de sus márgenes, romper sus propias estructuras, pero no sabe que este mismo movimiento es el que vuelve y rearma el marco desde sus bordes. Por ejemplo, cuando se afirma que: "Argumentar filosóficamente en la sala de clases es el objetivo básico, más bien que memorizar el orden histórico de doctrinas y sistemas. Para lograrlo es necesario dominar los métodos de la filosofía […]".[339] Las referencias al argumento, al orden histórico, a las doctrinas, a los sistemas, al dominio y al método, son el objetivo básico, el punto de partida, lo mínimo que debiese poder llegar a alcanzar un alumno que esté sometido al marco curricular de filosofía en la enseñanza secundaria en Chile. Estos elementos son el borde, el inicio y el fin al mismo tiempo, el marco y el traspaso del límite. Partiendo desde estas determinaciones, hasta "lo que viene", corresponde a la obra, el trabajo, la práctica, la actividad, etc.

¿No están estos elementos delimitando la enseñanza de la filosofía y, a la vez, no son ellos producto de una delimitación o marginación anterior? ¿No pertenecen todos a un programa anterior, a una "introducción" a la filosofía?

Por lo tanto, no se tratará de salir del programa ni de renunciar al él, sino que habrá que ver sus dimensiones más allá de la posibilidad dada por sus límites: desde esta perspectiva, el profesor repetidor no se reduciría a lo que repite dándole cabida a la filosofía de lo no-programable, a aquello que no está dentro de las posibilidades del marco.

El programa general o parergon es el resultado necesario del "desenvolvimiento de las prácticas de información [que] extiende ampliamente las posibilidades del mensaje, hasta tal punto en que éste ya no es la traducción "escrita" de un lenguaje, vehículo de un significado que podría permanecer

[339] Ministerio de Educación, República de Chile, *Filosofía y Psicología, ed. cit.* p. 8.

hablado en su integridad".[340] Desde que el programa no transmite el significado de la filosofía, ni se reduce a los contenidos implicados en su estructura, la intención de ordenar la institución, –del orden ampliamente comprendido: lógica, argumentación, método, sistemas, objetivos, jerarquías, selección, etc.– responde a la función programática, la que hoy,–tiempo de la escritura– llega a ser in-programable.

2.5. La aporía y el doble deber: la antinomia

Las figuras de profesor repetidor y de programa no deben ser descartadas. Al contrario, deben ser asumidas como necesarias y como partes constituyentes de lo que implica la antinomia de la filosofía. Así lo muestra Derrida en El séptimo mandamiento de *Las antinomias de la disciplina filosófica:*

> "Por una parte, los alumnos, los estudiantes, como los profesores, deben tener la posibilidad, es decir, las condiciones de la filosofía. Como en toda otra disciplina, y esto puede ir desde las condiciones llamadas, para ir rápido, externas (el tiempo, los lugares, los puestos, etc.) hasta la condición "interna" y esencial, el acceso a lo filosófico en cuanto tal".[341]

No se trata de renunciar o de intentar de terminar con las figuras antes mencionadas, sino que habrá que luchar por conservarlas. El profesor y el programa son hebras necesarias para que tenga lugar la filosofía. Son las condiciones de base que la institución asegura para que haya una escena

[340] Derrida, Jacques, *De la gramatología*, p. 16.

[341] Derrida, Jacques, *Les antinomies de la discipline philosophique*, *en* : *ed. cit.* p. 520. « D'une part, les élèves, les étudiants, comme les enseignants, doivent se voir accorder la possibilité, autrement dit les conditions de la philosophie. Comme dans toute autre discipline, et cela peut aller des conditions dites, pour faire vite, externes (le temps, les lieux, les postes, etc.) à la condition « interne » et essentielle, l'accès au philosophique en tant que tel ».

filosófica. No nos referimos aquí solamente a las llamadas condiciones externas sino que, como lo hemos mostrado más arriba, el profesor representaría a la condición interna, es decir, "el acceso filosófico en cuanto tal". Así Derrida continúa: "Un maestro debe iniciar, introducir, formar, etc. al discípulo. El maestro que habrá debido ser en principio formado, introducido, iniciado, sigue siendo otro para el discípulo".[342]

La estructura antinómica implica un doble deber: por una parte hay que resguardar la identidad de la filosofía en tanto disciplina, cuidar los espacios filosóficos, su historia, su pensamiento, incluso su orden, y, por otra parte, hay que mantener la filosofía ligada siempre a su enseñanza, es decir, arriesgarla a su fracturación, a desbordarla a tal punto que conservar su identidad implique diferenciarla de sí misma. Hay que ponerla en escena, en suspenso para cuestionarla y así exponer la fragilidad de sus bordes. En otras palabras habría que comprender a la filosofía "[…] como un mismo deber que se desdobla y se contradice sin dejar de ser el mismo: el doble imperativo contradictorio".[343]

Como ya hemos afirmado, al mismo tiempo que se repite el programa, se transmite –fuera de programa– por contrario-bando, es decir, se cuelan premisas que no pertenecen al espacio institucional y, más aún, lo perjudican de manera más o menos evidente. La vuelta, el regreso, incluso el redundar más fiel esta estructura compleja, formada por filosofías, políticas, reglamentos, etc., deja escapar una fuerza que la contrarresta, que la contradice. El programa se repite. Porque el repetidor enseña y forma en ciertos discursos ya caducos, que se muestran –desde un espacio-escena institucional también caduca– sin sentido a los jóvenes constreñidos a cumplir las exigencias del mismo sistema de poder que se contradice muchas veces con las demandas impuestas a la disciplina filosófica. Al repetir, también se transmite el

[342] *Ídem*. « Un maître doit y initier, introduire, former, etc., le disciple. Le maître, qui aura dû y être d'abord formé, introduit, initié lui-même reste un autre pour le disciple ».
[343] Contreras, Carlos, *op. cit.* p. 85.

desacuerdo con lo que se nos exige enseñar "[…] la filosofía o, digamos por comodidad, la ideología implicada en la demanda",[344] se escapa entonces, una fuerza contrapuesta que habría que tener siempre a la vista. Aplicando el programa, repitiendo la historia de la filosofía, pensamientos y conceptos, es decir, en el mismo hecho de enseñar y, apuntando alcanzar los objetivos propuestos por el programa, se contradice lo mismo que se entrega. Porque el programa se aplica por un profesor que desarrolla su labor desde una formación determinada y bajo condiciones y circunstancias que hacen que la programación, ya sea, la llamada institucional, como la programación personal y propia del curso, se vean modificadas, incluso contrarrestadas y contradichas por el tiempo de su aplicación.

¿Cómo se vuelve contradictoria o aporética la enseñanza o la repetición de la filosofía? Porque se trata de enseñar filosofía, de enseñar la posibilidad de cuestionamiento y de crítica. La aporía: el profesor enseña un programa que repite, que repite la repetición, repite repitiendo una estructura que se interroga a sí misma, se critica y se debilita. Enseñar filosofía es ir en contra de la filosofía misma, de su programa y del poder que la instituye. Es repetir el poder de su vulnerabilidad. Lejos de ser la aporía un impedimento o un obstáculo, es para Derrida una especie de detonante del pensamiento.

Aceptaremos, entonces, para entrar en la conjunción enseñanza de la filosofía, antinomia y deconstrucción que, más que reparar y detenerse en la matriz de la repetición, en el cuestionamiento de su poder estructural, es el acto de enseñar filosofía que tiene en sí mismo una estructura aporética, contradictoria desde la cual se debe identificar y transitar por la experiencia "[…] del doble imperativo, la del doble deber, en definitiva, [por] la experiencia de la *antinomia*. Y no se trata sólo de aceptar y no denegar esta experiencia, sino de asumirla plenamente, de reivindicarla".[345] Experiencia que, al mismo tiempo, es

[344] *Ibíd*. p. 72.
[345] *Ibíd*. p. 87.

una contradicción, ¿cómo es posible que a partir de la experiencia, que "significa una travesía, un viaje, el hallazgo de un paso, por lo tanto, […] posible", y, "[…] por su parte, la aporía [que] indica el no-paso",[346] podamos hablar de la experiencia de la aporía, es decir, de un tránsito de/en lo imposible?

3. La antinomia: una forma de compromiso y de responsabilidad.

3.1. La filosofía como formación: un mundo certero y el respeto a la diferencia.

Bajo este cuadro[347] antinómico el profesor tendría entonces, un rol fundamental si bien, contradictorio: por un lado, en él se conjugarían los programas, y en ellos los conceptos, el pensamiento y las determinaciones creadas en otro momento de la institución, es decir, el marco definiría todo lo que es la disciplina filosófica y, por otro lado, –a la vez– la posibilidad que da la enseñanza, la entrega, el dar-la-filosofía. "Porque al ser este campo, [el marco] ciertamente, una multiplicidad de antagonismos siempre sobredeterminados, la correa de transmisión trabaja y atraviesa toda clase de resistencias, de contra-fuerzas, de movimientos de deriva o de contra-bando".[348]

La filosofía como disciplina está delimitada por el marco institucional, que viene a instalar la idea de lo filosófico y lo no filosófico, pero, al mismo tiempo,

---

[346] *Ibíd*. p. 82.

[347] Giacomelli, Marco Enrico, *Cadre*, *en*: *Abécédaire de Jacques Derrida*, *ed*. *cit*. p. 26. "En efecto, el cuadro encuadra una topología que organiza la metafísica de la presencia. Se trata del problema de la distinción entre adentro y afuera, así como de la estructura del borde". « En effet, le cadre encadre une topologie qu'organise la métaphysique de la présence. Il s'agit du problème de la distinction entre dedans et dehors, ainsi que de la structure de bord ».

[348] Derrida, Jacques, *Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente*, *ed*. *cit*. pp. 69-70.

–y esto es lo paradójico– constituye la posibilidad de poner en cuestión la autoridad de los límites. Es el marco institucional que aporta con la matriz estructural que por sí misma fisura sus márgenes. Aunque no se acepte la filosofía sin programas, sin establecimientos, sin determinaciones diferenciales, en definitiva sin institución, Derrida ha demostrado que por su misma estructura antinómica tampoco ella se podría reducir a la interioridad del marco.

Pero, ¿qué riesgos trae el no estar atentos a la lógica de la aporía? ¿Qué se arriesga, y también, qué se sufre cuando se enseña sólo desde un programa y sólo regido por la lógica interna del marco?

Nos parece interesante insistir, a propósito de la función repetidora del profesor –que enseña desde un marco–, en lo que se establece en el *Programa de Estudio de Cuarto Año Medio de Filosofía y Psicología* acerca de las "aspiraciones" que se inscriben en nombre de la enseñanza de la filosofía:

> "Contribuir a la preparación de la juventud chilena para vivir en un mundo que a muchos se presenta como cambiante e incierto y en el cual la libertad humana enfrenta desafíos y preguntas respecto de cuyas respuestas hay un debate intenso. Trabajar con preguntas filosóficas supone aprender a reconocer que respecto de ellas (incluida, desde luego, la pregunta acerca del sentido de la vida humana) hay un rango abierto pero acotado de respuestas que son igualmente inteligibles, susceptibles por igual de defensa racional y, por lo tanto, al menos para propósitos filosóficos, dignas de ser tratadas con igual respeto. Así, la práctica de la filosofía tiene un impacto formativo básico: desarrollar la capacidad de tratar con respeto a personas que viven de acuerdo a respuestas distintas de la propia […]".[349]

Insistimos sobre la repetición y su rol necesario en la aporía: enseñar filosofía abarcaría las dimensiones temáticas, metodológicas e históricas que se expresan bajo la idea de pregunta y respuestas filosóficas las que de alguna u otra manera intervendrían *el sentido de la vida humana.* Por ejemplo: la

[349] *Ministerio de Educación, República de Chile, Filosofía y Psicología, ed. cit.* p. 7.

dimensión temática determinaría los problemas "propios" de la filosofía, es decir, se identifican los cuestionamientos filosóficos en el pensamiento. Respecto a la dimensión metodológica, se establecen como forma de enseñanza y como forma propia de la filosofía, el diálogo, la argumentación racional, el análisis de los conceptos, etc. Y, por último la "dimensión histórica se expresa en los 24 filósofos estipulados en el marco curricular"[350], lo cual rigidiza aún más los márgenes de la disciplina filosófica.

¿Habría que desechar esta delimitación del marco curricular? Porque aquí, el profesor ya estaría guiado, tendría de antemano el proyecto de enseñanza, la proyección filosófica, el plan a seguir. Porque "[…] cuando la vía de paso está dada, cuando por adelantado un saber posibilita el camino, la decisión está ya tomada, lo que es tanto como decir que no hay ninguna que tomar: irresponsabilidad, buena conciencia, aplicación de un programa".[351]

No se trata de que la enseñanza de la filosofía esté inscrita en un/el deber del enseñar. Ni tampoco se trata de establecer ciertos parámetros y dimensiones abstractas que nos permitan trazar lineamientos para una *debida* enseñanza de la filosofía, sino que se trata de un revenir a la filosofía y a su estructura y establecer como punto de partida una experiencia un tránsito por lo inenseñable.

---

[350] *Ídem*. La delimitación de la cantidad mínima de filósofos que se debe enseñar, no es una característica solamente de los programas chilenos de filosofía, sino también del programa de filosofía francés, en él están referidos 57 filósofos de las distintas épocas de la historia. También se encuentra una estructura temática más amplia, pero más definida que en los programas chilenos. *En*: Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, *Programme de philosophie en classe terminales des séries générales,* Paris, 2003. Recuperado de: http://www.education.gouv.fr/bo/2003/25/MENE0301199A.htm.

[351] Derrida, Jacques, *El otro cabo. La democracia, para otro día*, del Serbal, Barcelona, 1992, pp. 38-39. *En*: Contreras, Carlos, *op. cit*. p. 86.

3.2. El poder del concepto en el pensamiento.

El poder y la filosofía tienen una historia en común de interdependencia que la deconstrucción se ha propuesto intervenir. El devenir de esta relación ha llegado más allá de los campos ideológicos, políticos e, incluso, religiosos que transitan en las altas esferas intelectuales y académicas. La relación filosofía-poder, entendida desde el logocentrismo, ha desplegado todas sus astucias de manera tal que ha llegado a homogeneizar el acto del pensar occidental. Podríamos decir que esta es una de las consecuencias filosóficas más profundas –incluso psicológicas– que ha causado el logocentrismo en los diversos procesos de formación del pensamiento.

> "[…] la historia de la metafísica que ha impuesto y no cesará jamás de imponer a toda ciencia semiológica esta instancia fundamental de un 'significado trascendental' y de un concepto independiente de la lengua; esta instancia no viene impuesta desde el exterior por algo como 'la filosofía', sino por todo lo que liga nuestra lengua, nuestra cultura, nuestro 'sistema de pensamiento' a la historia y al sistema de la metafísica".[352]

La centralidad y supervaloración del *lógos* ha reducido los campos de exploración filosófica a una unidad originaria, a un principio incuestionable y hermético, es decir, a la presencialidad del concepto. A través de la razón, el hombre puede conocer y entender el orden de la realidad presente y, por lo tanto, puede enseñarla (decirla, hablarla). Razón, realidad y palabra coinciden en un mismo significante y significado, es decir, en el signo del *logos*. El signo se vuelve representante de un significado trascendental que existe

[352] Derrida, Jacques, *Sémiologie et Grammatologie, ed. cit.* p.30. « […] l'histoire de la métaphysique qui a imposé et ne cessera jamais d'imposer à toute la science sémiologique cette requête fondamentale d'un 'signifié transcendantal' et d'un concept indépendant de la langue ; cette requête n'est pas imposée de l'extérieur par quelque chose comme 'la philosophie', mais par tout ce qui lie notre langue, notre culture, notre 'système de pensée' à l'histoire et au système de la métaphysique ».

independiente de la posible heterogeneidad de significantes. En esta perspectiva Derrida asegura lo siguiente:

> "Cuando hablo, no solamente tengo conciencia de estar presente en lo que pienso, sino de guardar en lo más íntimo de mi pensamiento o del 'concepto', un significante que no cabe en el mundo, que oigo tan pronto como emito, que parece depender de mi pura y libre espontaneidad[…]".[353]

Como el poder del significado trascendental lo ha tenido la razón, el campo filosófico se ha visto cercado y delimitado por el sentido dado por la presencia del significado en el signo. El concepto, en tanto significado, es independiente del significante, puesto que, el primero se afirma en su trascendentalidad y el segundo queda sujeto a la materialidad, por lo tanto, el signo tiene como tarea principal unificar a la palabra y al concepto para otorgarle presencialmente su sentido.

De este modo, el pensamiento logocéntrico *habla*: conoce la realidad y en ella des-cubre la verdad, y luego, la transmite a través de signos lingüísticos. El logocentrismo no tiene fallas, neutraliza y suspende al concepto de la historia para decirlo y hablarlo sin errores ni fisuras. La filosofía, por lo tanto, ha tenido y aún conserva, el poder del concepto, reservado a un nivel trascendental que mantiene el orden de la verdad de su discurso.

Desde aquí que la filosofía no sólo haya modelado las distintas realidades y figuraciones del pensamiento, como discursos y relatos, sino que también y más profundamente, el poder de la filosofía ha llegado a limitar y delimitar el acto mismo del pensar. Esto porque la "actitud" tradicional de la filosofía ha permitido que su enseñanza sea desde una posición de poder del

[353] *Ibíd*. pp.32-33. « Quand je parle, non seulement j'ai conscience d'être présent à ce que je pense, mais aussi de garder au plus proche de ma pensée ou du 'concept' un signifiant qui ne tombe pas dans le monde, que j'entends aussitôt que je l'émets, qui semble dépendre de ma pure et libre spontanéité […] ».

concepto, por lo tanto de la verdad, lo cual reduce inmediatamente la reflexión a la comprensión del significado.

La palabra escrita, en cuanto materialidad, queda marginada del valor del signo que posee la verdad oculta por esto no habrá posibilidad de intercambio y de diálogo en la medida en que la filosofía *dice* el concepto, en su habla lo realiza y lo vuelve presente. Porque la escena de la enseñanza de la filosofía (logocéntrica) en cuanto escena que comunica "[…] implica la transmisión encargada de traspasar, de un sujeto al otro, la identidad de un objeto significado, de un sentido o de un concepto separables por derecho propio del proceso de pasaje y de la operación significante".[354]

Desde este punto de vista hay una entrega efectiva, hay una donación concreta, un contenido, un signo patente y, por lo tanto, una recepción lógica que ayuda al orden del pensamiento. Se da, se entrega y se transmite lo que se posee, lo que se tiene. En este sentido la tradición filosófica asegura la mantención de la posesión de la verdad y de la trascendentalidad.

3.3. La formación filosófica.

En el programa de estudio de nuestra asignatura encontramos lo siguiente: "[…] la filosofía contribuye a la formación de una actitud reflexiva y crítica, tanto respecto de las propias creencias, como de las creencias ajenas".[355]

Desde aquí que sea habitual entender la filosofía como una disciplina que forma el pensamiento y que, en su enseñanza y en su conocimiento, se lleva a cabo su principal propósito. ¿Por qué resulta contradictorio esperar que

[354] *Ibíd*. p. 34 « […] implique la transmission chargée de faire passer, d'un sujet à l'autre, l'identité d'un objet signifié, d'un sens ou d'un concept en droit séparables du processus de passage et de l'opération signifiante ».
[355] Ministerio de Educación, República de Chile, *Psicología y Filosofía, ed. cit.* p. 9.

la transmisión filosófica sea un acto de *formación*? ¿Es la formación del pensamiento un intento por transformar lo diferente a algo igual o idéntico? Pensemos un momento en la reflexión aristotélica acerca de la identidad:

> "Además, la esencia, cuyo enunciado es definición, también ella se dice que es la entidad de cada cosa. Sucede, por demás, que la entidad se denomina tal en dos sentidos: de una parte, el sujeto último que ya no se predica de otra cosa; de otra parte, lo que siendo algo determinado es también capaz de existencia separada. Y tal es la conformación, es decir, la forma específica de cada cosa".[356]

La forma, en cuanto esencia de la cosas, las determina a ser lo que son. Desde la existencia in-forma, le da su "razón de ser" a cada individualidad. La *forma* en este sentido, es la impresión del orden, disposición y relación que hay entre las partes de un todo. De este modo, el hombre reconoce, conoce y "sabe" las cosas en la medida en que la forma le dice su esencia, le dice lo que es. ¿Bajo qué respecto la forma in-forma a las cosas y a los individuos?

Si ponemos atención en el prefijo –in observamos que in-formar podría ser entendido desde dos dimensiones distintas. La primera corresponde a una interioridad; la forma da su modo de ser hacia dentro (*in*), le con-forma su estructura base. En este sentido hay un dar lo que debe ser, dar su manera de existir. Desde este in-formar, desde el dar lo que debe ser algo o alguien, vamos a pensar la filosofía como formación del pensamiento.

Asumir la educación como ejercicio de *formación* y, además, aceptar que la tarea principal de la filosofía es la *formación* del pensamiento, es asumir a priori y de derecho, que la transmisión se debe llevar a cabo desde una estructura trascendental, (llámese concepto, forma, esencia o logos) que marca los bordes dentro de los cuales se deben desarrollar las habilidades del pensamiento. La escena de transmisión logocéntrica parte desde un principio

[356] Aristóteles, *Metafísica,* Libro V, Cap. Octavo, Gredos, Madrid, 2007, p. 167.

trascendental, entrega y da *forma* a otro. El movimiento es lineal-descendente. Tiene un principio y un objetivo. Bajo este movimiento de transmisión la escena de la enseñanza de la filosofía se vuelve asimétrica, partiendo siempre desde un mismo principio: el significado trascendental, la verdad, el concepto, la palabra, la atemporalidad, se muestran bajo los signos de las/los profesoras/es, los contenidos, la voz, la historia del concepto, la razón. Es en este ambiente que comprendemos que la *forma,* en cuanto in-formación, introduce algo otro idéntico, como modelo de existencia a una subjetividad.

Desde el momento en que la escena formativa da al otro lo que legítimamente ha sido propuesto en las expectativas que impulsan su proceder, la filosofía deja de preguntarse, de interrogarse y de reflexionar. Los distintos disfraces que representan y contienen formación (profesor/a, filósofa/o, verdad, contenido) han desarrollado su empresa en función de reafirmar su legitimidad y fortalecer su poder.

La con-textualización de los signos de la filosofía, es decir, la pregunta por el sentido y pertinencia del profesor, del poder del filósofo, de la verdad de la historia de la filosofía, implica darle una residencia a la transmisión filosófica. Ya no en el poder del logos, sino en una escena escrita, expuesta a una infinitud de representaciones. "[…] es necesario sustituir al modelo del logos al de escritura, porque la forma escrita permite disociar un texto de su contexto de origen y lo hace estar disponible para una descifrabilidad y legibilidad infinitas".[357]

Esta imagen del logocentrismo fisurado es lo que podríamos entender como el comienzo de una deconstrucción de la enseñanza de la filosofía: será necesario pensar la filosofía desde su tiempo y espacio presentes, desde su ahora, para comprender su enseñanza como un problema filosófico. Habrá que,

[357]Vermeren, Patrice, *El tiempo de lo mismo. El momento <<Derrida>> de la filosofía contemporánea francesa, la democracia que se adviene y la cuestión del derecho*, *en:* Cuaderno del Seminario, Vol. II, Ediciones Universitarias de Valparaíso, 2006, p. 212.

constantemente, interrogar al discurso filosófico tradicional para inaugurar la legitimación de otros espacios y movimientos de la filosofía.

La otra dimensión desde la cual vamos a comprender in-formar es desde el sentido privativo del prefijo –in: éste niega lo que es, lo in-determina, y lo diferencia de aquello que es, de lo que tiene forma. Este sentido, que lo encontramos en la palabra latina *informis*, es el revés de como hemos venido entendiendo el prefijo en cuestión. "In", ya no mentará un "hacia dentro" y una determinación, sino que este segundo sentido mienta desorden, negación y apertura.

De este modo comenzamos a transitar por los márgenes de la formación. Allí, encontramos la filosofía como movimiento constante, sin una dirección determinada ni un objetivo específico, sino que responde más bien a un movimiento de *revolución*[358] y de cambio permanente. En este sentido, in-formar es negar la forma, privar de límites y de determinaciones. Y desde su lado positivo, *informis* tiene la fuerza de dar, pero no como una entrega efectiva, sino en cuanto *don*. Esta es la residencia de la filosofía: se dona, se da como posibilidad de existencia, trasmite posibilidad inesperada, lo no-posible, dona in-formación.

> "Y esto es así porque lo imposible que aquí parece que se da a pensar es que las condiciones de posibilidad del don (alg«una» persona da alguna «cosa» a «otro» alguien) designan simultáneamente las condiciones de la imposibilidad del don. Y de antemano podríamos traducir de otro modo: estas condiciones de posibilidad definen o producen la anulación, el aniquilamiento, la destrucción del don".[359]

[358] La palabra "revolución" ha sido trabajada por Derrida a propósito de la posibilidad del <<don>> y de su movimiento: "Nos dejaremos arrastrar por esa palabra de revolución. Ésta se refiere a cierto círculo cuya figura precipita tanto al tiempo como al don hacia la posibilidad de su imposibilidad." *En*: *Dar (el) tiempo. La moneda falsa*, Paidós, Barcelona, 1995, p. 16.
[359] *Idíd*. p. 18.

Si entendemos la enseñanza filosófica desde la reflexión derridiana del don, ésta implicaría que en el mismo acto de entrega, la filosofía se des-apropie, se fisure y se des-integre. La posibilidad de su entrega termina con ella misma, porque ella es movimiento, revolución y des-(in) formación, y construye su espacio y su residencia en la imposibilidad. Este movimiento no cesa, es circular y revoluciona, cambia y transita por los bordes. Es por esto que, podríamos afirmar que la filosofía debiese transmitirse en función de a-morfear o de de-formar el contenido del don, es decir, enseñar sin formar.

4. La *différance* como exposición de la estructura interna de la matriz de la repetición.

4.1. La *différance* en escena: Derrida y la brecha con la institución filosófica.

La escena de *La différance* lleva a cabo un montaje que tiene como escenario el ícono de la institución de la filosofía francesa y, como guión, la afirmación, y a la vez, el cuestionamiento de la filosofía misma. Esto nos hace sostener e intentar demostrar la idea que "desde ese momento [Derrida cava] una brecha con la institución filosófica francesa".[360]La brecha queda trazada no tan solo por la propuesta teórica y discursiva sino que también por las consecuencias académico-políticas que esta presentación trae consigo.

Aún asumiendo las distinciones que se han hecho respecto a la localización de la política en el pensamiento de Derrida, creemos que esta escena particular, tiene una carga política y simbólica importante. Ella nos permite reafirmar la idea que la deconstrucción no se ha reducido a una serie

[360] Peeters, Benoît, *op. cit.* p. 236. « On peut probablement dater de ce moment le fossé qui va se creuser avec l'institution philosophique française ».

de textos académicos sin vinculación con la realidad, como por ejemplo, con lo político o con lo institucional. Desde aquí, no es aceptable la hipótesis que sugiere que en los últimos años la obra de Derrida tuvo un giro político.[361] Esta escena es una prueba de ello, y también –ya ha quedado demostrado más arriba– al menos desde el trabajo que hizo Derrida de Saussure en *De la gramatología*, esto es en 1967, es decir, del problema de la institución de la lengua, la deconstrucción no ha estado distanciada de la institución. Como lo quiso establecer Foucault después de la crítica a *La historia de la locura* que hizo Derrida: "la escritura de Derrida seguiría sin embargo demasiado al margen de las instituciones que habría que analizar".[362] En contra de la idea que la deconstrucción es la "reducción de las prácticas discursivas a las trazas textuales; elisión de los acontecimientos que se produce allí para no conservar más que las marcas de una lectura […],"[363] la gramatología será –al menos, a estas alturas de la investigación– la evidencia de que los textos y la escritura de Derrida están más cerca de lo político en la medida en que se constituyen en un

[361] Existen diversas posiciones tomadas respecto a Derrida político: "En primer lugar, hay autores que señalan que la deconstrucción derridiana no aporta nada al pensamiento de lo político, es decir, que el ámbito propio de su desarrollo es la esfera privada o ética. […] En segundo lugar, es posible ubicar una perspectiva que encuentra en la deconstrucción una apuesta política de tintes reaccionarios. Para una tradición, […] el ejercicio de la deconstrucción, […] disolvería cualquier posibilidad no sólo de crítica sino de acción política con vistas a la transformación del orden dado. […] En tercer lugar, están aquellos que indican que la deconstrucción, tal como es elaborada y reelaborada por Derrida, efectúa un aporte relevante para pensar la política. […] Ahora bien, es posible indicar que una discusión ha hegemonizado buena parte de las aproximaciones a la cuestión: se trata del debate sobre la existencia o inexistencia de un giro ético-político en Derrida. […] en este caso se debate si la aproximación a problemas éticos y políticos en el autor se debe a un giro en su pensamiento o, por el contrario, son derivas desde sus primeros textos". *En*: Biset, Emmanuel y Penchaszadeh, Ana Paula, *Derrida Político*, *en*: *Derrida Político*, Colihue, Buenos Aires, 2013, pp. 6-7. Remitimos también a la cita 26 del capítulo primero.

[362] Llevadot, Laura, "Democracia y mesianicidad: consideraciones en torno a lo político en el pensamiento de Derrida", *Enrahonar. Quaderns de Filosofía,* 48, Barcelona, 2012, p. 95.

[363] Foucault, Michel, *Mi cuerpo, ese papel, ese fuego*, *en Historia de la locura II*, México, F.C.E., 1976, p. 371. *En*: *Ídem*.

intento por comprender la constitución e institución de la cultura a través del lenguaje.[364]

Como es de esperar, la conferencia no fue bien recibida por los académicos presentes, que con sus críticas no hacen más que confirmar un modelo ya conocido. Vinculada a una teología negativa, en cuanto sería la "fuente de todo" y, que "no se puede comprender", la exposición de *La différance* es reducida a "un cierto estilo filosófico contemporáneo" que "hubiese sido mejor que pasara desapercibido",[365] puesto que la utilización de la lengua evidenciaba la influencia sostenida del pensamiento alemán. Estas aseveraciones, habituales dentro de la institución filosófica, reproducen la lógica del cierre, determinando como un discurso, ya conocido, un pensamiento que no está sometido a la clausura, que no se determina ya que está por venir. Junto a esto, las críticas a la forma de utilización de la lengua, en cuanto estilo e influencia idiomática no tan solo son el conjunto evidente de una repetición, sino el resultado de la forma del pensamiento logocéntrico. Sin embargo, habría en esta escena algo más que la voz de la Sociedad francesa de filosofía, algo que hace posible la exposición de *La différance,* pero que no se reduce a ella, pero que la pone en/con-texto. Hay en ella una matriz filosófica.

La matriz es la forma, el molde o el modelo que causa la existencia de pensamientos y discursos que se le ajusten y que por tanto tengan, al menos, algo de filosóficos. ¿En qué consiste esa matriz? ¿Por qué Derrida la considera riesgosa? ¿Cuál es el riesgo? ¿Qué es lo que se pasa por alto cuando se repite una matriz? ¿Quién o qué corre el riesgo?

Derrida insiste en estas interrogantes años después de las luchas políticas contra la arremetida del liberalismo en la escuela francesa: el riesgo no

[364] Una lectura política posible que dejamos para una posterior investigación va en directa relación con la escritura de Derrida. Sus textos, sus formas, sus llamados neologismos y sus publicaciones bajo el marco de la deconstrucción, deben ser considerados como una intervención y una transformación del campo del lenguaje en cuanto cultura. ¿No es acaso esto un punto de partida político?

[365] *Cfr*. Peeters, Benoît, *op. cit.* p. 236.

sólo consiste en repetir la matriz sino que, más bien, en no ver y no tener presente su estructura que nos mantiene en una contradicción. De hecho, el riesgo se hace aún más grave cuando, tanto nosotros, los compañeros de lucha, como nuestros adversarios, no somos capaces de ver, ni menos de analizar, ni de interrogar a la matriz en "la estructura de su autoridad, en las aporías que ella reproduce sin cesar, en su procedencia o en su porvenir".[366]

Hay en los primeros párrafos de *La différance* un indicio de lo que Derrida está llamando a pensar –la estructura interna de la matriz–, indicio que, al mismo tiempo, nos permite ir demostrando que la deconstrucción no comprende "etapas" y que su condición práctica-política no está limitada a la fundación de nuevas instituciones filosóficas. En efecto, Derrida hace referencia al "entre" de la matriz y la repetición, en fin, a la estructura interna del arquetipo de la filosofía, a partir de:

> "[…] esta diferencia gráfica (la *a* en el lugar de la *e*), esta diferencia señalada entre dos notaciones aparentemente vocales, entre dos vocales, es puramente gráfica; se escribe o se lee, pero no se oye. No se puede oír, y veremos también en qué sentido sobrepasa el orden del entendimiento".[367]

¿Cómo es posible que haya algo que no se pueda oír, pero sí leer y escribir? ¿Cómo acceder al silencio de la letra? ¿Qué relación hay entre esta matriz filosófica, la *différance* y la enseñanza de la filosofía?

Una forma de comenzar a responder sería que la diferencia gráfica representa, o, más bien, es la evidencia de "[…] una contradicción aparentemente insuperable, […]; se puede ver también una ley dividida, una

---

[366] Derrida, Jacques*, Les antinomies de la discipline philosophique*, *en*: *ed*. *cit*. p. 515. « […] dans la structure de son autorité, dans les apories qu'elle reproduit sans cesse, dans sa provenance ou son avenir ».

[367] Derrida, Jacques, *La différance*, *en*: *ed. cit.* p. 40.

doble ley o un *double bind*, una *antinomia*".[368] Por el momento dejaremos de lado la referencia directa, siempre implícita, a la escritura y a la voz, para quedarnos en la contradicción: por un lado, cualquiera que se piense en cualquier tipo de relación con la filosofía, estaría sujeto a reproducir su matriz y la estructura de ella misma. Y por otro lado, hay una situación aún más grave, la estructura además de implicar una antinomia, implica la incapacidad de los filósofos de criticar, analizar e interrogar a esta antinomia estructural del discurso filosófico. Interrogar esta contradicción, ¿es esencialmente filosófico?, este cuestionamiento, ¿tiene lugar en la disciplina? ¿Le da lugar a la disciplina filosófica?

La exposición de la conferencia acerca de la *différance* representa un hecho propiamente deconstructivo en cuanto es desde la sociedad francesa de filosofía, es decir, desde la misma institución filosófica que Derrida y su pensamiento comienzan transitar entre la institución y su destrucción. Porque la deconstrucción "se las emprende no solamente con la edificación interna, a la vez semántica y formal, de los filosofemas, sino con lo que se le asignaría sin razón como su alojamiento externo, sus condiciones de ejercicio extrínsecas: las formas históricas de su pedagogía, las estructuras sociales, económicas o políticas de esta institución pedagógica".[369]

[368] Derrida, Jacques, *Les antinomies de la discipline philosophique*, *en*: *ed. cit.* p. 515. « […] une contradiction apparemment insurmontable, […] on peut y voir aussi une loi divisée, une double loi ou un *double bind*, une *antinomie* ».

[369] Derrida, Jacques, *La vérité en peinture*, *ed. cit.* p. 23. « […] s'attaque non seulement à l'édification interne, à la fois sémantique et formelle, des philosophèmes, mais à ce qu'on lui assignerait à tort comme son logement externe, ses conditions d'exercice extrinsèques : les formes historiques de sa pédagogie, les structures sociales, économiques ou politiques de cette institution pédagogique ».

4.2. La différance en escena como posibilidad del acontecimiento.

Hay, en el pensamiento de Derrida, una palabra, una expresión que marca su obra de tal manera que le imprime un sello propio. Este sello, más que una definición y una delimitación, más que una diferenciación, es una actitud política, es un punto de partida. La inclusión de la *différance* representa una estrategia reflexiva que la entenderemos como indispensable para la transmisión filosófica. Su proyección no implica establecer nuevos espacios de discusión sino que representa una mirada distinta, pretende afinar el oído para rescatar lo silenciado. Es decir, se trata de llevar a cabo una reflexión que en su devenir constate las infinitas posibilidades que tiene la filosofía para abrir espacios de discusión. A partir de esto se acuñará en nuestra reflexión la idea que, desde Derrida, la filosofía tiene como tarea general rescatar, desde el centro de la institución, todo aquello que ha quedado fuera de sus márgenes. En este sentido, podríamos afirmar que lo que agrupa o sintetiza esta marginación son las preguntas y los discursos que nacen desde fuera de la institución, es decir, se le ha restado mérito filosófico, quitándole cierta legitimidad intelectual, a toda aquella reflexión que no haya nacido del centro de las inquietudes académico-filosóficas.

Entonces, ¿qué se transmite cuando este movimiento implica in-formación? ¿Qué se dona cuando la consecuencia de este movimiento es la indeterminación? ¿Dónde reside la (in)formación?

El discurso o el habla del profesor constituye un texto. Para que éste no funcione como un movimiento que refuerza la idea de formación y de todas sus implicancias, es decir, para que “lo que dice” el profesor no sea sinónimo de concepto apoyado en el significado trascendental, tendremos que detenernos en el valor del texto en cuanto tejido de signos: una hebra requiere otra, y ésta, otra, y así sucesivamente. No se trata simplemente de olvidar el concepto y transmitir la filosofía como diferencia respecto a la tradición logocéntrica y

asumir la entrega como algo absolutamente otro que se agota en su presencialidad. Sino que esta estrategia consiste en re-valorar el significado del signo como huella de la *différance* que, a su vez, lo hace estar diferido. "La marca *différance* (interposición activa del aplazamiento, operación incesante del diferir y generación, sin origen, de las diferencias) deconstruye los valores del concepto, de palabra y de significante".[370]

En esta escena, el texto y la palabra valen en cuanto signos que se conforman de otros signos, anteriores y posteriores. Se transmite un contenido cuya presencia es parcial, porque el significante no está todo presente. Por esto se entiende el signo como aquello que en su presencia remite a la ausencia. La *différance* marca la traza, traza las marcas y los espacios en espera: los intersticios, los puentes que se construyen entres los signos de un texto.

Desde esta idea entenderemos la escena de la enseñanza filosófica como lo que Derrida llamó el juego de las diferencias: "Un juego tal, la *différance*, ya no es entonces simplemente un concepto, sino la posibilidad de la conceptualidad, del proceso y del sistema conceptuales en general".[371]

Por esta razón, deberemos poner atención en el juego y no en la diferencia misma. Porque la intención de jugar es in-determinar, es in-formar creando espacios de de-formación conceptual, y no de transmitir una entrega de la diferencia misma. En la entrega, en la transmisión del texto debe ir contenida la privación, es decir, lo que no muestra, lo que no revela. Por esto la in(de)formación hace referencia al juego, al vaivén entre las tramas del texto y no, como lo podríamos entender desde el logocentrismo, desde el valor del signo en cuanto símbolo de un significado trascendental. Esto haría referencia más bien a la in-formación como la entrega efectiva del signo, de la forma, de la diferencia, de lo otro.

[370] Derrida, Jacques, *Tener oído para la filosofía*, *en: ed. cit.* p.39.
[371] Derrida, Jacques, *La Différance*, *en*: *ed. cit.* p.43.

La *différance* es la huella de la filosofía. Nos recuerda que no todo está allí y que debemos hacer advenir lo inesperado, lo imposible. La *différance* en tanto marca no puede volver a ser lo que fue, es un acto irremediable, infinito. En el texto, en lo que dice el profesor la différance aparece en la medida en que éste dice significantes y comunica signos. Pero, detengámonos en el *decir*: en la escena de la enseñanza de la filosofía el profesor habla, dice filosofía, ¿qué *significa* esto?

La transmisión de la filosofía, nuevamente, la vamos a abordar desde dos dimensiones distintas y que, a su vez, también las vamos a problematizar con la palabra *formación.* Puesto que el texto que se crea y se mueve en la escena de la enseñanza de la filosofía da espacio a la posibilidad de la conceptualidad. Por un lado, lo que dice el profesor lo dice desde lo que sabe en relación a la ignorancia de los alumnos, en este sentido el decir en cuanto texto es nuevo para los jóvenes. A esta forma de decir la filosofía como acontecimiento Derrida la llamó habla constatativa que la vamos a poner en relación con dar in-formación desde la connotación positiva, es decir, dar algo efectivamente, realizar la entrega. En este caso el profesor dice lo que sabe, lo comunica y lo enseña. "[…] hay un habla que se llama constatativa, que es teórica, que consiste en decir lo que es, en describir o en constatar lo que es […]".[372]

Por otro lado, afirma Derrida, hay un habla, un decir que en su desarrollo hace, este es el habla performativa. Esta la pondremos en relación con el concepto de in-formar desde su connotación negativa: se da algo, pero en su realización ese algo se agota y se desvanece. En este sentido la in-formación es performativa, ya que, in-determina y posibilita espacios inhabitados por la filosofía, en su decir, hace filosofía. "Cuando prometo, por ejemplo, no digo un acontecimiento, hago el acontecimiento mediante mi compromiso, prometo o

[372] Derrida, Jacques, Soussana, Gad, Nouss, Alexis, *Decir el acontecimiento, ¿es posible?*, Arena Libros, Madrid, 2006, p. 87.

digo".[373] Desde este punto de vista, vamos a entender la enseñanza filosófica, como un decir performativo, es decir, cuando enseñamos filosóficamente hacemos filosofía, el texto en juego se configura para darle espacio a la sorpresa, a lo impensado e inesperado: a la filosofía como acontecimiento.

Enseñar filosofía es hacer y crear un acontecimiento. Más bien, la enseñanza de la filosofía debiese consistir en crear las condiciones necesarias para hacer advenir lo imposible, lo que nunca antes había sido pensado, lo que sorprende, lo que no se espera. Y esto gracias a la marca que deja la différance en el texto, que nos recuerda que no todo está dicho sino que está por decirse y por lo tanto por hacerse.

"Es preciso deconstruir el sistema de la presencia, del origen, de la arqueología o de la producción para hacer llegar, y no solo para pensar o enunciar, el acontecimiento. Habría que decir: el acontecimiento (es lo que) deconstruye".[374]

¿Qué hace el profesor cuando dice el acontecimiento de la filosofía? En la formación la filosofía no es cuestionamiento, es una recepción y una obediencia. Este decir lo que el profesor sabe es un decir constatativo, a diferencia del decir performativo que lo podríamos asociar al termino in-formación desde la dimensión privativa, es decir, que da abiertamente, dona, cuando habla hace o dice haciendo.

5. La institución como condición de la enseñanza filosófica.

Pensar la enseñanza de la filosofía es pensar lo que la hace posible y cuándo se hace posible. Habrá que continuar, entonces, por reflexionar acerca de las condiciones institucionales que ésta tiene.

---

[373] *Ídem*.

[374] Derrida, Jacques, *Tener oído para la filosofía*, *en: ed. cit*. p. 44.

El escenario de enseñanza filosófica en el que hoy llevamos a cabo nuestra práctica, evidencia una constante polarización de sus miembros. Si lo observamos en su magnitud institucional, podremos advertir que los fundamentos filosóficos de una institución de enseñanza muchas veces no coinciden con los principios intelectuales del transmisor de filosofía, lo que hace que el profesor, por un lado, intente neutralizar sus fundamentos teóricos dejando su clase sin la base de un discurso propio y consecuente y, por otro, pretenda entregar filosofía a través de un corpus teórico determinado basado en la historia de ésta. Podemos encontrar la construcción de esta escena polarizada, en la mayoría de las instituciones en las que se pretenda llevar a cabo la transmisión filosófica: polarización de la institución de enseñanza respecto a los requerimientos y acontecimientos históricos; polarización del maestro, en cuanto subjetividad, respecto de la institución que lo alberga; polarización del maestro, en cuanto discurso, respecto a los contenidos que enseña; polarización del maestro respecto a los alumnos; polarización de los alumnos respecto a la filosofía. Sobre esta perspectiva ¿qué es lo que se enseña en nombre de la filosofía? Esta escena, ¿representa su transmisión? ¿Qué responsabilidad tienen las instituciones respecto a la enseñanza filosófica?

A partir de la observación de esta escena podemos afirmar que tanto en la universidad como en los liceos, se lleve a cabo la bizca y miope tarea de contener la reflexión filosófica dentro de los márgenes de una institución sedentaria y hermética que se subordina a poderes políticos, sistemas sociales y procesos históricos que hacen, a su vez, que la posibilidad de la enseñanza filosófica esté entrampada en el movimiento natural de la institución tradicional.

> "Al hacer pasar por naturales (fuera de dudas y de transformaciones, por consiguiente) las estructuras de una institución pedagógica, sus formas, sus normas, sus coerciones visibles e invisibles, […] se encubren con miramientos las fuerzas y los intereses que, sin la menor neutralidad, dominan –se imponen– al proceso de enseñanza desde el interior de un campo agonístico heterogéneo, dividido, dominado por una lucha incesante".[375]

Si, la enseñanza de la filosofía y la enseñanza en general, se desarrollan y se imparten desde el movimiento natural y necesario de las instituciones, impidiendo observar las fuerzas de choque, los sistemas de poder y las diversas estructuras que la posibilitan, ¿será necesario rechazar la institución como condición de posibilidad de la filosofía? ¿Será posible la enseñanza filosófica fuera de la institución?

A este respecto, Dominique Grisoni llama Institución "a lo que abarca el ámbito social, lo regula, lo organiza, le confiere un modo de funcionamiento preciso, etcétera, en resumen ese amplio conjunto que rige tanto la vida colectiva como la individual"[376]. Lo interesante que se debe advertir en esta afirmación es "el funcionamiento preciso" que caracteriza a la institución: la filosofía en cuanto tal estaría comprendida como un todo cerrado que contiene la verdad trascendental y que dedica su existencia a neutralizar y naturalizar su funcionamiento. Entonces, todo aquello que no forme parte del movimiento institucional, es decir, de la organización y regulación precisas, será excluido transformándose en lo externo y en lo absolutamente otro.

Según este modo de entender la institución todos los "otros" discursos filosóficos que no se orienten según aquellas normas y leyes formarán parte del Margen o de aquellos otros textos que se puedan constituir más allá de los límites de la Filosofía. Para Grisoni el Margen se diferencia absolutamente de la Institución, está más allá de sí, y por lo tanto, se configura como lo

[375] Derrida, Jacques, *Dónde comienza y como acaba un cuerpo docente*, *ed. cit.* p. 60.
[376] Grisoni, Dominique, *Obertura*, en: *Políticas de la Filosofía*, *ed. cit.* p. 19.

"topológicamente" otro. Margen e Institución son opuestos. El Margen es lo que queda, lo que resta y lo que está fuera como un mundo textual aparte, con su propio funcionamiento: "El Margen es la exterioridad de la institución y su contrario".[377] Si seguimos la lógica del cierre y la oposición entre los conceptos en juego, apresuradamente se podría invertir el orden de los factores convirtiendo el Margen en Institución, lo que permitiría que el "otro" discurso filosófico se volviera hermético, al igual que su opuesto, pero desde otro lugar y otro ángulo. La filosofía como Institución, pasaría a ser "marginada" por el Margen que se ha diferenciado legítima y suficientemente de ella, provocando así un nuevo cierre y una nueva condición de naturalización o momificación, pero, esta vez, del margen.

Al mismo tiempo, cuando Grisoni denomina a la Institución como "máquina sedentaria y de sedentarización"[378] y al Margen como "máquina nómada y de nomadización"[379] está haciendo hincapié en lo móvil de la máquina y del tipo de movimiento que provoca. Inclusive, cuando hace referencia al sedentarismo, deja entrever que la Institución no se desplaza, pero sí se construye de movimientos internos que permiten, y a la vez, cierran su arquitectura. El que las llame máquinas, hace referencia a dos estructuras que se superponen, que se excluyen y se diferencian entre sí; la institución tiende a homogeneizar su movimiento apegándose a su origen y manteniendo su estructura principal y, el Margen tiende a desplazarse continuamente para evitar la parálisis de la institucionalización ¿Es posible que el Margen, siendo parte del movimiento social, y siendo consecuencia de la Institución, pueda desarrollarse y desplegarse como movimiento social, sin institucionalizarse?

Es aquí donde el acuerdo con Grisoni se rompe: el Margen no debe ni puede ser propuesto como lo contrario, distinto y externo a la Institución, sino más bien, y tomando los "movimientos" de ambos nombres, habría que pensar

[377] *Ibíd*. p. 20.
[378] *Ibíd*. p. 18.
[379] *Ídem.*

el margen como parte de la institución, pero como borde, es decir, como aquello que permite fluir infinitas posibilidades. Para precisar más esta idea tomemos en cuenta las siguientes diferenciaciones:

a) El borde es la parte extrema de la institución y, por lo tanto, parte de su estructura.
b) El borde como orilla hace que la institución tenga entradas y salidas legítimas, y que por lo tanto, no aguante cierre total ni hermetismo.
c) El borde en cuanto extremo abierto, permite que las fuerzas de choque entre institución y margen formen parte del movimiento de vaivén.
d) El borde nutre a la institución de infinitas posibilidades de funcionamiento.

Entonces, si entendemos por borde aquello "otro" de la institución, es decir, aquello que le anuncia la diferencia en medio de su funcionamiento, podremos admitir que el margen no padecerá de la condición hermética de la filosofía, sino al contrario permanecerá como la señal constante de cambio y movimiento, formando parte de un todo de infinitas posibilidades.

Es por esto que la posibilidad de la enseñanza de la filosofía, en cuanto enseñanza del borde, va más allá de una Institución formal, amparada bajo nombres y leyes que la justifiquen, ya que su posibilidad entra en juego en el momento en que la práctica de enseñanza o, la educación en sí misma, se legitiman como una necesidad social. El profesor de filosofía, la disciplina misma y el aprendizaje significativo de los principiantes representan elementos fundamentales de los bordes de la institución. A partir de lo cual, la enseñanza filosófica tendrá que ser entendida como una institución que *per se* despliega su práctica en una contradicción:

> "El docente de filosofía se encuentra en la paradoja de la demanda institucional de cumplir con el objetivo ´político` de la enseñanza (la normalización) y la pretensión a la que la práctica filosófica no debería renunciar, que es la de formar personas con actitud crítica, capaces de "desnaturalizar" el orden social".[380]

Cuando el gesto político de Derrida se lleva a cabo ya se ha puesto en marcha el paulatino desmembramiento de la institución logocéntrica, lo que al mismo tiempo, permitiría que el margen de la filosofía asentara sus primeros cimientos en la práctica política y, por lo tanto, iniciara una aguda crítica de la enseñanza. Es por esto que, podemos afirmar que la deconstrucción como gesto, estrategia y compromiso ha permitido que la filosofía se "institucionalice" como margen, es decir, que se entienda como la experiencia que legitima y justifica la nomadización, la crítica y el borde. La filosofía comienza a ser, de suyo, margen. Es ella en cuanto deconstrucción quien asume el rol político de marginalizar a las instituciones y volverlas permeables.

A partir de este fenómeno político, Derrida asume esta problemática desde el centro mismo de la institución. No pretende oponerla a la propuesta deconstructora, ni menos al compromiso intelectual ya asumido, sino más bien, pretende entender el funcionamiento institucional desde una práctica del desmembramiento de sus propios márgenes, no como si fueran límites, sino como si se tratara de un movimiento lúdico de sus partes y bordes, y sus infinitas (im)-posibilidades.

La filosofía y, por lo tanto, su enseñanza, tienen su "condición" de ser margen en la institución, idea que difiere completamente de la exterioridad del margen, mencionado más arriba.

---

[380] Donda, Cristina, *La enseñanza de la filosofía en medios académicos y extra-académicos*, *en: La enseñanza de la filosofía en perspectiva*, comp. Cerletti, Alejandro, EUDEBA, Buenos Aires, 2009, p. 127.

Es decir, la filosofía es margen y borde en cuanto estrategia posible del movimiento institucional: observa, critica, escribe y transcribe su texto a partir de los bordes que la filosofía misma crea, no fuera de lo que la posibilita, sino dentro de un tiempo y un espacio determinado.

> "[…] Derrida creía en una institución universitaria que había de ser el espacio y el tiempo de la promesa de pensar más allá de la propuesta de coyunturas políticas, jurídicas, pedagógicas o éticas, de consensos pactados por interés, de intereses que reducen el pensar a su mínima expresión".[381]

No hay subordinación, ni hay relación de dominación cuando se entiende a la institución como condición de la enseñanza de la filosofía, sino que, podríamos decir, es su condición de ser; una mínima condición que implica legitimación y justificación de su práctica y de su existencia en la sociedad. Desde aquí que espacio y tiempo sean los elementos que humanizan la filosofía y a la vez, la instituyen. Por esto, podemos afirmar que la filosofía está posibilitada por ella misma y desde ella misma como institución y, que, por lo tanto, no permite subordinación institucional más que a aquello que construye su estructura: a sí misma, a su tiempo propio y a su presente. Al respecto, y bajo el mismo cariz, Derrida afirma lo siguiente:

> "[…] como si una pregunta debiera estar siempre previamente autorizada por un lugar, legitimada de antemano por un espacio determinado que le dé a la vez derecho y sentido, haciéndola así posible y al mismo tiempo necesaria, a la vez legítima e inevitable".[382]

---

[381] Cohen, Ester, y Martínez de la Escalera, Ana María, *Introducción*, *en: Jacques Derrida: Pasiones Institucionales*, Universidad Nacional Autónoma de México, México DF, 2004, p. 6.

[382] Derrida, Jacques, *El derecho a la filosofía desde el punto de vista cosmopolítico*, *ed. cit*.

No se trata de elaborar una apología de la institución, ni menos una reflexión filosófica que esté en contra, ni a favor de la institución, sino reflexionar desde ella, junto a ella y contra ella. En definitiva, entender la filosofía como institución no es entenderla como una única posibilidad, hermética, fundamentalista y atada a la tradición, ni tampoco se trata –a fuerza de entender la realidad institucional de hoy– de intentar acabar con cualquier atisbo institucional que podamos pensar. Nada más lejano de lo que Derrida se propuso hacer: entenderla sin límites y moviéndose desde el margen, abierta a las posibilidades del presente, lejos de la quietud y el sedentarismo.

5.1. Filosofar, tiempo de lo imposible.

Si volvemos a la concepción tradicional de Institución, y más aún, si pensamos en lo que implica hablar de institución filosófica, podremos reafirmar desde ella y con ella que, desde el desarrollo de los acontecimientos sociales de la segunda mitad del siglo XX, la filosofía comenzó a agrietarse y a dejar salir su humor para extender sus márgenes. La filosofía, con Derrida, inauguró su propio movimiento como una constante sospecha y cuestionamiento de sí. Asimismo, el viejo sedentarismo de la institución filosófica sigue en marcha, y, no debe dejar de hacerlo, para poder posibilitar su propio movimiento marginal. Esta *"máquina sedentaria"*[383]*,* es una estructura hermética que articula sus movimientos desde su natural intimidad pretendiendo estandarizar las prácticas, decisiones y desarrollos. Es por esto que, se hace necesario, desde las vicisitudes del mundo actual, que se interrogue cómo es posible hoy la enseñanza de la filosofía, y si es posible la filosofía desde lo que está en juego, la institución.

[383] Grisoni, Dominique, *Obertura*, *ed. cit*. p. 18.

> "La filosofía es un cuerpo de conocimientos constituido por obras e ideas filosóficas, que son un gran legado cultural e histórico. El objetivo de la enseñanza de la filosofía, desde esta perspectiva, es familiarizar a los jóvenes con este cuerpo de conocimientos, permanentemente vigente por su misma naturaleza".[384]

¿En qué consiste enseñar filosofía?, ¿se trata de lograr una "familiarización" con un cuerpo teórico? Observemos entonces, a partir de esta definición dada en el informe de la Comisión ad hoc de 2002 del Ministerio de Educación de Chile, la posibilidad que existe a priori de una transmisión filosófica en las instituciones escolares. ¿Cómo se enseña, tradicionalmente e institucionalmente, esta disciplina? No será necesario hacer una revisión muy profunda para afirmar lo que ya todos conocemos: el profesor enseña, a través de un corpus teórico determinado, extraído de la "Institución" de la historia de la filosofía que ha sido previamente establecido por la "Institución" que lo alberga.
La filosofía en su enseñanza, en su aparente práctica, se entrega al alumno, ya no desde una condición temporal (actual, presente, contemporánea) sino que el profesor la enseña desde su condición institucional, aparentemente abstraída del movimiento temporal y, en consecuencia, "*neutraliza*"[385] el lugar de la entrega. El efecto neutralizador que podemos desprender de la definición recién citada, nace de la intención de "*naturalizar*"[386] cualquier manifestación institucional, y por lo tanto, estatizar y momificar la práctica filosófica. De aquí que la condición temporal tenga crucial importancia para poder aventurar la posibilidad o imposibilidad una transmisión.

El movimiento, la oscilación, el juego, el diálogo, la inquietud, son elementos irrenunciables cuando se espera transmitir filosofía. Forman parte de

---

[384] Ministerio de Educación, República de Chile, "Filosofía en la educación escolar chilena", *en*: *ed*. *cit*. 281.
[385] Derrida, Jacques, *Dónde comienza y como acaba un cuerpo docente*, *en*: *ed*. *cit*. p. 60.
[386] *Ibíd*. pp. 61-62.

la mecánica estructural en la cual la deconstrucción colabora y, al mismo tiempo, se realiza en tanto práctica filosófica. Al respecto Derrida ha señalado: "[…] no imagino una filosofía ni una investigación disociada de la enseñanza. He intentado introducir en esa enseñanza nuevas pedagogías, nuevas escenificaciones, cambiar la política de la enseñanza y su relación con la sociedad".[387]

Concentrémonos en la escena de la enseñanza filosófica. ¿Qué implicaría entenderla desde su condición temporal? Si la filosofía –en cuanto borde– es una práctica marginal de la institución, si es una práctica absolutamente abierta y en movimiento, ¿qué se entrega cuando se enseña filosofía? ¿Qué se da a los alumnos si des-pegamos la escena de la entrega del saber filosófico de la neutralización institucional y la posicionamos en un estado de revolución permanente? ¿Dar filosofía, en qué sentido implica revolución en el movimiento institucional?

Para desarrollar esta idea acudiremos a la primera sesión del seminario "Dar (el) tiempo" de J. Derrida, llamada *"El tiempo del rey"*[388] cuya inquietud principal es la relación entre el tiempo y el don. La hipótesis de la reflexión deriva en la posibilidad de pensar el tiempo como el "espacio" de lo imposible y la pregunta que se pone en cuestión es *¿qué se da cuanto se da todo el tiempo?*[389] La razón por la cual se trae a colación este texto, es la relación que establece Derrida entre tiempo y don, y la posible lectura que podamos hacer de ella desde el tiempo como condición -institucional- de la filosofía y la (im)posibilidad de su enseñanza en cuanto entrega de sí misma.

¿Cuál es el punto de inflexión entre tiempo y dar?

El tiempo es condición de la filosofía en cuanto permite el movimiento institucional y la movilidad de la filosofía. Ésta se desarrolla y despliega su ser

[387] Derrida, Jacques, "La marcha de la institución", entrevista de Catherine Paoletti, *A voix nue*, 1998. Recuperado de: http://www.jacquesderrida.com.ar/audio/derrida_paoletti_3.htm.
[388] Derrida, Jacques, *Dar (el) tiempo. La moneda falsa*, Paidós, Barcelona, 1995.
[389] *Cfr. Ibíd*. pp. 11-14.

en un cuando; este "momento" filosófico permite que la reflexión esté instaurada en un presente, ya sea, momento histórico, momento de diálogo, momento de lectura, escena de la práctica, etc. Desde aquí que, el tiempo, en cuanto causa del movimiento institucional, permita que los discursos filosóficos se des-hermeticen y se des-estructuren formando articulaciones erráticas y "momentáneas" con otros discursos e, incluso, con otras disciplinas.

Es un movimiento que provoca una incesante alteración en la transmisión y recepción de conceptos, ideas, valores y afectos, puesto que está subordinado al presente, a lo contingente y a lo cotidiano. Por esto es un movimiento circular y de tránsito continuo gracias al cual la institución puede gozar de entradas y salidas, de intercambios, vaivenes y circuitos.

Entonces ¿qué circula? ¿Hay "algo" que circule? ¿Se entrega "algo" en la práctica filosófica? Lo que circula, lo que se entrega es cambio, una constante revolución: "Nos dejaremos arrastrar por esa palabra de revolución. Ésta se refiere a cierto círculo cuya figura precipita tanto al tiempo como al don hacia la posibilidad de su imposibilidad".[390]

La práctica filosófica implica un movimiento circular: en el "momento" de su despliegue hacia lo otro, en ese mismo instante, deja de ser lo que es, fluye para identificarse con lo que antes no era, con lo otro. La filosofía es circulación: se da, se enseña, se escribe, se hereda, se publica. El círculo conlleva infinitud, (des)marginalización, movimiento y cambio constante. Por esto, lo que se da es sólo posibilidad; el "algo" que circula revoluciona provocando un cambio infinito en el transmisor y en el receptor. ¿Qué se da en la práctica filosófica? Aquello que se entrega o se transmite ¿es la verdad, un corpus filosófico, un contenido, un discurso? ¿En esto consiste el filosofar?

Por esto, para pensar la posibilidad de la enseñanza filosófica será necesario asumir como indisociables el movimiento circular y el de revolución,

[390] *Ibíd*. p. 16.

ya que ambos le dan cabida a lo imposible, a lo inesperado y a lo irreconocible. Pero, ¿qué sentido tiene el movimiento circular? ¿Cuál es el sentido de revolución?

Tradicionalmente el sentido de la enseñanza filosófica ha sido vertical, unilateral y finito; tiene principio y fin. El profesor o el filósofo enseñan la verdad, muestran la filosofía y los alumnos, los oyentes y los lectores la reciben. ¿Se puede afirmar que este sentido "da" filosofía? Enseña, muestra y entrega "algo" en nombre de la filosofía, pero ¿da filosofía?

Antes de profundizar en la "donación" que hemos ido anunciando poco a poco, es preciso que revisemos el sentido del movimiento filosófico. La circulación de la práctica filosófica pretende hacer la escena permeable: el donante da y en ese don modifica, pierde-gana algo de sí, provocando una aparente recepción en el otro que, a su vez, deja de ser lo que era, es decir, adviene la escena del acontecimiento: "Esta palabra de *Ereignis*, que normalmente significa el acontecimiento, hace guiños hacia un pensamiento de la apropiación o de la despropiación que no puede carecer de relación con el pensamiento de don".[391]

Lo que Derrida propone entender como acontecimiento lleva consigo el efecto de la interpretación que hace desde Heidegger "[…] no se tratará de supeditar la cuestión del ser a la cuestión del *Ereignis*, palabra difícil de traducir (acontecimiento o propiación, inseparable de un movimiento de despropiación)".[392] La apuesta que hace aquí Derrida apunta al "sentido" del acontecimiento y no al acontecimiento mismo. Podríamos decir que el interés está puesto en la circulación misma, en el movimiento del acontecimiento y no en lo que sea o implique su comprensión.

El acontecimiento de la filosofía – o, dicho de otro modo – el movimiento de propiación y despropiación causado por el tiempo, orienta el sentido

[391] *Ibíd*. p. 28.
[392] *Ídem*.

institucional hacia un movimiento que roza y, a la vez choca con todas sus partes, sus estructuras y articulaciones; es un movimiento de cambio absoluto que deja de ser una y otra vez. Por esto se entiende también como revolución, porque es alteración constante en la institución y un movimiento orbital y rotatorio que acontece en todo aquello que hace posible la escena de la filosofía. Sólo allí puede devenir filosofía. Entonces, ¿es posible dar filosofía?

Volvamos al don y pensemos en su consistencia dentro del movimiento circulatorio y de revolución. Para que haya don, tiene que haber un donante, lo donado y un donatario. Sin embargo, si se cumple el sentido del don – ser donado – este deja de ser lo que es, porque ya está dado y, por lo tanto, pasa a ser una deuda; el donatario al recibir el don, quiere retribuir, por lo tanto, el don deviene contra-don. Si "lo" que se da es un don, la recepción del don es imposible.[393]

> "[…] lo imposible que aquí parece que se da a pensar es que las condiciones de posibilidad del don […] designan simultáneamente las condiciones de la imposibilidad del don. […]: estas condiciones de posibilidad definen o producen la anulación, el aniquilamiento, la destrucción del don".[394]

Veámoslo desde la conjunción del movimiento que el don implica: *propiación* y *despropiación* de "lo" transmitido en la circulación. Si el don se da, el movimiento cesa porque el don se convierte en entrega e imposibilita que continúe la circulación del "dar algo a alguien". Por lo tanto, lo que se da (el don), al momento en que se recibe, deja de ser lo donado y deviene deuda. Entonces, será imposible la entrega y recepción del don.

¿Qué posibilidades se abren cuando pensamos en "lo que se da" cuando se da filosofía? ¿Qué se da -se entrega- cuando "lo que" se dona es filosofía?

---

[393] *Cfr. Ibíd*. p. 19 y ss.
[394] *Ibíd*. p. 21.

La filosofía en cuanto práctica reflexiva, movimiento intelectual, diálogo crítico, conclusiones lógicas, etc., es un movimiento circulatorio, que implica a otros para que la actualicen y para que devenga acontecimiento. A este círculo le da su sentido aquello que se envía, que se entrega y que se da. Entonces, si la filosofía es continuo cambio, lo que se envía y circula, es don, de esta manera, resultará imposible dar la filosofía.

Tanto el don como el tiempo se entienden en función de lo que conllevan y no en función de sí mismos, lo que permite afirmar que el valor de la entrega está asociado al movimiento, a la circulación y a la recepción. Desde esta perspectiva, el don y, en efecto, la filosofía quedan imposibilitados en su entrega. Por lo tanto, dar es entregar una práctica, transmitir un sentido y una revolución. “Dar don” o, dar filosofía consistirá sólo en la intención y en el trayecto de la donación.

Desde esta perspectiva se intenta interpretar la filosofía como don. En su práctica, a través de sus distintas formas de enseñanza, de transmisión y comunicación, se podría, eventualmente, proyectar una nueva escena filosófica: los infinitos movimientos institucionales causados por la relación de sus miembros (estructuras, sujetos, herencias, margen, etc.) surcarían sus estructuras en función de la transparencia de los conflictos y de la apertura institucional. Para que esta tarea se lleve a cabo, tanto el tiempo como el acontecimiento tendrán que cumplir el rol de condición en esta escena para poder garantizar la transmisión de infinitas posibilidades.

Dicho de otro modo y más enfáticamente, cuando la propuesta consiste en comprender la deconstrucción como la estrategia para recuperar la institucionalidad de la pedagogía filosófica, no tan sólo se pretende recuperar la universalidad y transversalidad del filosofar sino que también se intenta legitimar y valorizar a través de un gesto político.

Es por esto que la responsabilidad del donante, del profesor de filosofía, no va por hacer de la práctica filosófica una herramienta para enseñar

posibilidades (discursos, ideas, conceptos, valores, etc.) sino todo lo contrario, el profesor de filosofía, el filósofo, junto con los aprendices, serán la condición de posibilidad para que la filosofía trate y haga advenir lo imposible.

¿Cómo llevar a cabo esta transmisión? ¿Qué metodología, texto o intención podrá crear filosofía? ¿Es posible la escena de lo imposible?

CAPÍTULO TERCERO

CRISIS, NECESIDAD Y PORVENIR DE LA (UNA) ENSEÑANZA FILOSÓFICA

1. La pregunta por la crisis desde el problema de la enseñanza filosófica.

1.1. El debate, momento de apertura (de la) crítica.

En Francia de los años '70, a propósito del proyecto de reforma educacional del gobierno de Giscard d'Estaing, se pone en el centro del debate filosófico, la enseñanza de la filosofía. La razón radica en que las nuevas modificaciones en la educación –que no entrarían en vigencia sino hasta 1981– ponen en riesgo el lugar de la filosofía en el liceo. Esta situación hace que el debate se extienda no tan solo a través de las distintas instituciones de enseñanza, sino que también llegue más allá de lo que lo llevó a la palestra. Profesores de liceo, de la Escuela Normal Superior, de universidades, alumnos y estudiantes hacen circular el debate logrando hacer pública la amenaza que sufre la filosofía. No tan solo a través de boletines internos, revistas y prensa escrita,[395] sino también a través de la televisión como es el caso de la emisión

[395] *Libération*, *Le Monde de l'Éducation, Revue Esprit*, *Revue Dialectiques*, *Revue Nouvelle Critique*, *Le Nouvel Observateur*, *Revue de l'Enseignement Philosophique*, entre otros. Por ejemplo, el 30 de marzo de 1975 en el *Nouvel Observateur* se señala la existencia del *Greph* y se publica un texto con su emplazamiento. Publicándose también éste en mayo, no extento de contratiempos en *Revue de l'Enseignement Philosophique*: "Los representantes del SNES (Sindicato Nacional de las Enseñanzas de Segundo grado) y del SNESup (Sindicato Nacional de la Enseñanza Superior) aceptaron abrir al *Greph* la 'Tribuna libre' de los órganos sindicales. En cambio, el presidente de la Asociación de P.P.E.P. no creyó poder o deber publicar, en la

del programa "*Apostrophes*" conducido por Bernard Pivot a través de la señal de Antenne 2.[396] Ante la amenaza que sufre la filosofía, sus representantes instalan no tan solo una defensa sino un debate interno de la institución filosófica. Así, se anclan dos discursos que predominan en la escena pero que no la agotan:

Revista de la Enseñanza Filosófica, sea a título de información, nuestro llamado contra el proyecto Haby. El último número (final de febrero) (…) no comporta ninguna toma de posición, ningún motivo de lucha contra el proyecto Haby; destaca solamente la adhesión al *statu quo* […], y el deseo de hacer parte de la comisiones organizadas por Haby". « Les représentants du SNES et du SNESup ont accepté d'ouvrir au GREPH la 'Tribune libre' des organes syndicaux. En revanche, le président de l'Association des P.P.E.P. n'a pas cru pouvoir ou devoir publier, dans la Revue de l'Enseignement Philosophique, fût-ce à titre d'information, notre appel contre le projet Haby. Le dernier numéro (fin février) (…) ne comporte aucune prise de position, aucun motif de lutte contre le projet Haby ; il marque seulement l'attachement au *statu quo* […], et le désir de faire partie des commissions organisées par Haby ». *En* : GREPH, *Document VII*, *Le problème de la presse*, en : Qui a peur de la philosophie ?, *op*. *cit*., p. 461. Citamos aquí el llamado del Greph a partir de dos publicaciones: GREPH, "Déclaration du G.R.E.P.H.", *Revue de l'Enseignement Philosophique*, nº4, Mai 1975, p. 31. Y, GREPH, *Qui a peur de la philosophie ?*, *óp*. *cit*. p. 459. Destacamos que la publicación en la revista no consta del último párrafo que sí podemos encontrar la compilación del *Greph*. Para conocer el texto completo en español ver Anexo II.

[396] La emisión tuvo una influencia importante en el círculo académico filosófico y en el de las ciencias humanas, de tal modo que "[…] no tarda en afectar las prácticas editoriales, favoreciendo la emergencia de una nueva generación de autores, que crecieron con la televisión, usándola con facilidad. Evitando las instancias clásicas de legitimación, ellos quieren dirigirse *en directo* a un vasto público. La convergencia de sus intereses con los de "Apostrofes" es tanto ideológica como mediática: lo que importa a Bernard Pivot, no es tanto los libros como el debate que ellos pueden suscitar". « L'émission ne tarde pas à bouleverser les pratiques éditoriales, favorisant l'émergence d'une nouvelle génération d'auteurs, qui ont grandi avec la télévision et s'en servent avec aisance. Contournant les instances classiques de légitimation, ils veulent s'adresser en direct à un large public. La convergence de leurs intérêts avec ceux d' « Apostrophes » est idéologique autant que médiatique : ce qui importe pour Bernard Pivot, c'est moins les livres que le débat qu'ils peuvent susciter ». *En* : Peeters, Benoît, *Derrida*, *op*. *cit*. p. 367.

> "Por un lado, se propone la imagen de una filosofía aventurera, que ha roto las amarras de la tradición universitaria para ir por todas partes a jugar a los fuegos fatuos de la negación crítica y despertar, con un lenguaje nuevo, los letargos positivistas de las técnicas y de los saberes sociales. Por otro lado, se reafirma en reacción la función de una filosofía seria, guardiana de los verdaderos valores de la interrogación fundamental y del pensamiento racional".[397]

A pesar de estos discursos predominantes, el objetivo de la estrategia filosófico-política que implementa el *Greph* como "una práctica de deconstrucción institucional"[398] no responde a ninguna de estas líneas de pensamiento. Ni defensores ni destructores de las condiciones actuales de la filosofía sino que más bien, continuos transformadores de la institución presente. Esto indica que la tarea del *Greph* no se reduce a responder a la contingencia política sino que, el haber asumido con anterioridad una crítica transformadora, es decir, deconstructora de la enseñanza filosófica, hace que su tarea no se reduzca al cuestionamiento de la situación actual de la filosofía. Bajo este contexto, el proyecto de la reforma Haby viene a apresurar y forzar las consecuencias de la crisis proponiendo la disminución de los cursos de filosofía en el liceo.

Con todo, la reforma actúa como una fuerza interna de la institución que con su presión "renovadora" hace que sus partes, su "cuerpo", se mire a sí mismo, se vea y se reconozca en la crisis. De aquí las interrogantes, ¿es la reforma la causa de la crisis? ¿Sólo hay crisis de la enseñanza filosófica si hay una fuerza, ya sea interna o externa, que la fragilice? ¿Cuándo hay crisis?

---

[397] Rancière, Jacques, *Nous qui sommes si critiques…*, *en : La grève des philosophes. École et philosophie*, *op. cit.* p. 110. « D'un côté se propose l'image d'une philosophie aventureuse, ayant rompu les amarres de la tradition universitaire pour aller partout jouer les feux follets de la négation critique et réveiller, d'un langage nouveau, les torpeurs positivistes des techniques et des savoirs sociaux. De l'autre se réaffirme en réaction la fonction d'une philosophie sérieuse, gardienne des vraies valeurs de l'interrogation fondamentale et de la pensée rationnelle ».

[398] Derrida, Jacques, "La langue de l'autre", entrevista con Tetsuya Takahashi, archivos IMEC, *en*: Peetres, Benoît, *op. cit.* p. 339.

1.2. *La crisis de la enseñanza filosófica*: una propuesta, ¿una fuerza crítica?

Así como la reforma Haby se propone a la institución filosófica francesa como un proyecto que desestabiliza la estructura de enseñanza, también, bajo una fuerza, se le propone a Derrida pensar la enseñanza de la filosofía en crisis. Tanto el proyecto Haby como la propuesta que hecha a Derrida, representan una fuerza interna y necesaria que, a pesar de sus diferencias superficiales, pero por lo mismo más notorias, vuelven nuestra reflexión a la posibilidad de la crisis, o, más aún, a cuestionar la necesidad de la crisis en la filosofía. ¿Es posible que la una fuerza sea una propuesta? O, ¿una propuesta por sí misma ejerce fuerza? ¿Toda fuerza filosófica es crítica?

Por las mismas palabras de Derrida en 1978, en el coloquio internacional *La philosophie et le développement des sciences en Afrique,* sabemos que, además de ser invitado a realizar una conferencia, se le "propuso" el título de su intervención:

> "La invitación con la que ustedes me han honrado se acompañaba de una propuesta. Ésta definía un título posible para una eventual comunicación. Feliz de rendirme a esta invitación, y por más de una razón, convencido también de la oportunidad de tal propuesta, retuve inmediatamente el título que comienzo por recordarlo: *la crisis de la enseñanza filosófica*".[399]

Este texto es un ejemplo de fuerza crítica, no tan sólo por la problemática que en él se trabaja, sino también por las condiciones que lo hacen posible.

[399] Derrida, Jacques, *Du droit à la philosophie*, *ed. cit*. pp. 155-179. Este texto es fruto de una conferencia de apertura del Seminario internacional sobre *La filosofía y el desarrollo de las ciencias en África*, el cual se llevó a cabo en diciembre de 1978 y reunió a filósofos africanos francófonos y anglófonos. « L'invitation dont vous m'avez honoré s'accompagnait d'une proposition. Celle-ci définissait un titre possible pour une éventuelle communication. Heureux de me rendre à cette invitation, et pour plus d'une raison, convaincu aussi de l'opportunité de telle proposition, j'ai aussitôt retenu ce titre et je commence par le rappeler : la crise de l'enseignement philosophique ».

Consideramos que es un texto que articula la crisis particular de la filosofía en Francia con la crisis en general. Es por esta razón que es ineludible a la hora de materializar las conceptualizaciones que hasta aquí se han trabajado. En efecto, nos permite identificar ciertos elementos que forman parte de la crisis, lo que más adelante, nos permitirá justificar nuestro propio juicio en el reconocimiento de situaciones, movimientos, fundamentos y objetivos de la enseñanza.

Desde aquí identificamos dos dimensiones que forman parte de esta conferencia que hacen de su lectura una tarea irrenunciable a la hora de pensar las condiciones actuales de la enseñanza filosófica:

La primera es de carácter metodológico. Este texto se presenta como el único escrito, de los que Derrida dedicó a la institución, donde habla de la crisis de la enseñanza filosófica de manera directa, deteniéndose particularmente –ya veremos las razones de esta decisión– con la situación provocada por la ley Haby[400]. Derrida había hecho anteriormente referencia a la crisis de la filosofía y, también, a la crisis de la disciplina, de una manera marginal, en el Anteproyecto del *Greph*. Pero esta referencia, que no se desarrolla en más de una página, sólo se limita y delimita a aquello a lo cual no debe reducirse el trabajo del grupo. Se podría caer en el error de pensar que la tarea del *Greph* "se trata esencialmente, incluso únicamente, de construir una especie de 'teoría crítica de la doctrinalidad o de la disciplina filosófica', o de reproducir el debate

[400] A pesar que Derrida dedica parte de esta conferencia a la situación de la enseñanza filosófica en Francia, su intención es sólo dejar un testimonio de su experiencia de la crisis y no dar una respuesta francesa al respecto: "No obstante seleccionaré en esta breve presentación algunos rasgos de la situación francesa cuyo análisis y discusión me parecerán poder, en razón de una cierta red de analogías que formo a través de hipótesis, extenderse en cierta medida más allá de Francia". «Je sélectionnerai cependant dans cette très brève présentation quelques traits de la situation française dont l'analyse et la discussion me paraîtront pouvoir, en raison d'un certain réseau d'analogies que je forme par hypothèse, s'élargir dans une certaine mesure au-delà de la France ». En: *La crise de l'enseignement philosophique*, *ibíd*. p. 168.

tradicional que la filosofía ha abierto regularmente acerca de su 'crisis'".[401] Esta referencia es, por un lado, una advertencia respecto al riesgo al cual se puede llevar al *Greph*, y, por lo tanto, no alcanza a constituirse en un análisis directo y profundo de la problemática. Pero por otro lado, esta referencia a la crisis de la filosofía y a la filosofía como crítica, forma parte del trabajo del *Greph*, pero esta vez como tarea transformadora de la reproducción de la crítica, y sobre todo, haciéndose cargo "de una situación 'presente', interrogándose en ella, analizándose en ella, y desplazándose desde lo que, en esa 'situación', lo vuelve posible y necesario".[402]

Y la segunda dimensión, que nos permite afirmar la importancia de la revisión de este texto, es de carácter conceptual. Por un lado, la idea de *topos* que trabaja Derrida, propone un punto de referencia crítico de amplio espectro, desde el cual se puede transitar por lo teórico y por lo práctico. Desde esta perspectiva, la concepción tópica de la crisis nos permitirá reforzar nuevamente que la enseñanza filosófica, en cuanto "bisagra" entre lo teórico y lo práctico, es decir, entre la disciplina y lo didáctico o, entre lo filosófico y lo pedagógico, representa el ser práctico-político de la deconstrucción. Por otro lado, este texto muestra la presencia de fuerzas externas y de choque necesarias para agrietar la superficie institucional y/o instituida de la enseñanza filosófica.

En efecto, consideramos que en esta conferencia llamada *La crise de l'enseignement philosophique*, hay tres fuerzas posibilitadoras de crisis: la decisión política del Partido de la Revolución Popular de Benín (PRPB) de subordinar la disciplina filosófica clásica a una disciplina nueva, la "filosofía-ideología". La ley Haby, que es una fuerza que busca liberalizar la filosofía. Y, el hecho que el título del texto haya sido propuesto por los organizadores del coloquio de Cotonou. Una propuesta que titula y que demanda trabajar el tema

[401] *Cfr*. GREPH, *Anteproyecto para la constitución de un grupo de investigaciones sobre la enseñanza filosófica*, *en*: Derrida, Jacques, *Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente*, *ed*. *cit*. p. 101.
[402] *Ídem*.

de la crisis. Es en esta última fuerza que nos vamos a detener ampliamente para pensar las posibilidades de la articulación crisis-crítica-enseñanza filosófica y pensar el horizonte argumentativo que se dispone para comprender la misma crisis tanto en el pensamiento de Derrida como en las condiciones actuales de la enseñanza de la filosófica.

1.3. El coloquio de Cotonou, *un* momento crítico.

A partir del relato de Paulin Hountondji,[403] sabemos que el coloquio *La philosophie et le développement des sciences en Afrique* fue organizado con el afán de enseñar al presidente comunista Mathieu Kérékou la posibilidad de otro marxismo. Afán riesgoso porque, hacer una crítica de las formas de enseñanza del marxismo en Benín, implicaba llevar al límite una instancia filosófica y política que había sido legitimada y apoyada por el mismo poder militar. Derrida tenía estos antecedentes, así como también archivó en su espíritu la respuesta del intelectual que había atraído la presencia de la máxima autoridad: "El marxismo no es una prisión intelectual".[404] Asimismo, Hountondji recuerda:

[403] Paulin Hountondji es un filósofo y político beninés. Sus estudios en la Escuela Normal Superior de París, entre los años 1963 y 1967, le permitieron elaborar un trabajo intelectual fuertemente influenciado tanto por la obra de Derrida como por el pensamiento de Althusser. Profesor *agrégé* de filosofía y doctor en letras, ha enseñado desde 1972 en la Université d'Abomey-Calavi en Benín. Fue Ministro de Educación de Benín y luego Ministro de Cultura y Comunicación. Fundó el Consejo Interafricano de filosofía. Desde 2009 preside el Consejo Nacional de Educación y en ese mismo año es nombrado director del Centro africano de Altos Estudios. Ha publicado numerosas obras como « La philosophie Africaine » en 1976 o « Economie et Société au Bénin » en el año 2000.

[404] Hountondji, Paulin, "Jacques Derrida, l'Afrique, le colloque de Cotonou", *Critique*, Minuit, n° 771-772, Paris, 2011, p. 731. « Le marxisme n'est pas une prison intellectuelle ».

> "Yo no dudo, […] que [Derrida] haya comprendido la apuesta de este debate un tanto surrealista que apuntaba en realidad, en los límites autorizados por la presencia y el control vigilante de una guardia armada, a indicar las pistas para salir del dogmatismo reinante, sin caer por tanto en los errores del pasado".[405]

En efecto, Derrida muestra desde el principio de su comunicación un juego de contra-bando. Su texto estaba, de alguna forma u otra, forzado por las condiciones políticas en las cuales se había organizado el coloquio. La situación es delicada en Cotonou, después de la fundación del Partido de la Revolución Popular de Benín, en adelante el partido único, todo contenido teórico que circulase por los organismos e instancias tanto pedagógicas, educativas como filosóficas, debiese limitarse a reforzar la "filosofía-ideología" marxista-leninista. Al parecer eran más dogmáticos los asesores del Centro Nacional de Educación Revolucionaria (CENER), que el mismo general Kérékou, que, según Hountondji, parecía un hombre consciente de sus límites y deseoso de aprender. Esto lo tuvieron en cuenta los organizadores al momento de trazar los objetivos del coloquio. Se trataría de "[…] mostrar, cada vez que la ocasión lo permitiera, la posibilidad de un marxismo inteligente, más creativo y liberador que aquel que difundía el CENER a través de sus 'estadías de formación ideológica y premilitar'".[406] Sin embargo, esta estrategia había sido puesta en marcha por el filósofo beninés, Paulin Hountondji, quien ya había comenzado su crítica al marxismo ideologizante del gobierno socialista, tanto a través de

[405] *Ibíd*. p. 732. « Je ne doute pas […] que [Derrida] ait compris l'enjeu de ce débat passablement surréaliste qui visait en réalité, dans les limites autorisées par la présence et le contrôle vigilant d'une garde surarmée, à indiquer des pistes pour sortir du dogmatisme régnant, sans tomber pour autant dans les errances du passé ».

[406] *Ibíd*. p. 730. « […] montrer, chaque fois que l'occasion le permettait, la possibilité d'un marxisme intelligent, autrement créatif et libérateur que celui que diffusait le CENER à travers ses 'stages de formation idéologique et prémilitaire' ».

instituciones gubernamentales[407] como de instituciones ligadas a la universidad, particularmente del Consejo interafricano de filosofía.

Un año después del intento de golpe de estado, este consejo, integrado por diferentes universidades africanas y asociaciones de filosofía, organizó en Cotonou el coloquio *La filosofía y el desarrollo de las ciencias en África*. Distintos representantes del marxismo de Europa y África y, de la filosofía, tuvieron parte en esa instancia. Uno de ellos, Imre Marton, "africanista húngaro que había pasado largos años en la Guinea de Sékou Touré",[408] fue la causa de la presencia del general Kérékou en el coloquio. Los militares y los sistemas de seguridad se sumaban al miedo que difundía el presidente. Este escenario, afirma Hountondji, en su conjunto ha debido impresionar a Derrida.

A pesar que podemos afirmar que tal escenario se desarrollaba jugando con los límites de los posible –por la tensión reinante y por la crítica de contra-bando que sostenía tal encuentro– en Benín no había una crisis legitimada de la enseñanza filosófica, sino por el contrario, se la buscaba armonizar con "la filosofía europea del siglo VXIII o con la ideología marxista"[409] prescrita en la constitución. Como afirmáramos anteriormente, son algunos pensadores de la revolución que siendo parte de ella intentan elaborar un crítica de la concepción "oficial" de la filosofía. Es desde esta óptica que se le propone a Derrida el título de su comunicación: *La crisis de la enseñanza filosófica*.

El coloquio es una instancia de contra-bando. Intentar transmitir un estado crítico de la filosofía al presidente Kérékou significa mostrar públicamente que la enseñanza filosófica de la república socialista de Benín ha sido diseñada de tal modo que ha puesto en suspenso la base crítica de la

[407] Hountondji fue invitado por el presidente Kérékou en 1974, a participar de la redacción de un manual de doctrina marxista-leninista, trabajo que formaba parte de los primeros objetivos del Centro Nacional de Educación Revolucionaria (CENER).
[408] *Cfr. ibíd*. p. 729.
[409] Ley fundamental de la República Popular de Benín, 1977, p. 464. Biblioteca Jurídica Virtual de la Universidad Nacional de México. Recuperado de: http://biblio.juridicas.unam.mx/revista/pdf/DerechoComparado/35/art/art5.pdf.

disciplina, puesto que ha sido reducida a las fronteras de la ideología marxista. De este modo, la nueva "filosofía-ideología" cierra las posibilidades críticas y discursivas de la filosofía clásica impidiendo que se desarrollase un "marxismo más libre y creativo". Entonces, ¿es posible afirmar que la intervención de Derrida, sometida a las fuerzas políticas imperantes –representadas en la propuesta del título– devele la crisis o, haga de ella una crisis legítima? ¿Es suficiente el contrabando para dejar en evidencia la situación crítica de la enseñanza filosófica? Y, por último, la situación singular de la crisis, esto es, el caso de Benín y de Francia, ¿puede ser concebida como una crisis general de la enseñanza filosófica?

1.4. Entre la generalidad y la singularidad de la crisis. Una crítica transformadora de contra-bando.

Derrida comienza jugando con la generalidad y con la singularidad de la crisis, lo cual no debe ser considerado –como él mismo lo afirma– como un recurso retórico de introducción al problema, sino por el contrario, habremos de considerarlo como uno de los instantes más claros que hay en esta conferencia en el cual se induce a los lectores y/o a los asistentes a transitar por un juego deconstructor. En otras palabras, el juego entre la singularidad y la generalidad de la crisis es lo que abrirá los márgenes establecidos por la disciplina filosófica africana lo que, al mismo tiempo, permitirá que ésta entre al juego por contrario-bando.

La pregunta por la generalidad y la singularidad no puede ser indiferente al tipo de crisis existente en una situación determinada o, en el contexto político de Cotonou. En 1975 se había puesto en marcha la transformación de la enseñanza de la filosofía en secundaria con la intensión de subordinarla a un programa de filosofía-ideología marxista-leninista. Así, lo recuerda Hountondji:

"[…] la filosofía debía dar el lugar, en los establecimientos secundarios, a una disciplina nueva, la 'filosofía-ideología'. Un nuevo programa de formación fue elaborado de prisa por el Centro Nacional de Educación Revolucionaria (CENER)".[410]

Ahora bien, las causas y el sentido de *esta* crisis parecen claros desde "fuera" de la filosofía-ideología, pero, desde la legitimidad del título nada de aquello se declara. Al mismo tiempo, la generalidad del título *La crisis de la enseñanza filosófica* se ve mellada por el contexto histórico y político.

Desde esta perspectiva, podemos comenzar a pensar el sentido de la crisis: si éste fuese singular, podríamos afirmar que la propuesta hecha a Derrida estaría en relación con la crisis como "la situación de un asunto o proceso cuando está en duda la continuación, modificación o cese"[411] y en este caso, Derrida debería hacer referencia directamente a la actual situación filosófico-política beninesa o, incluso a la francesa. Pero, si, el sentido fuese general, es decir, que lo que se está proponiendo para su análisis es la crisis *de* la enseñanza filosófica, habría que poner énfasis en lo crítico de la crisis, o, en la crítica a secas. ¿Es posible separar estas dimensiones de la crisis?, ¿cómo abordar estas instancias críticas abarcando todo su campo semántico? ¿Cómo aprehender la crisis desde su generalidad?

Una posibilidad es comprender la crisis en general como κρισις, es decir, desde la generalidad inicial, esto es, desde la etimología. Allí, crisis significaría ruptura, separación, disputa, y, a la vez, juicio, derecho y justicia.[412] Desde esta perspectiva, y desde su carga semántica, crisis podría contener la generalidad y la singularidad. Crisis, en cuanto ruptura, separación y cambio, denotaría la

---

[410] Hountondji, Paulin, *ed. cit.* p. 728. « […] la philosophie devait céder la place, dans les établissements secondaires, à une discipline nouvelle, la « philosophie-idéologie ». Un nouveau programme de formation fut élaboré en hâte par le Centre national d'Éducation révolutionnaire (CENER) ».

[411] Diccionario de la Lengua Española, Real Academia Española, 2014. Recuperado de: http://lema.rae.es/drae/?val=crisis

[412] Diccionario Manual Griego-Español, *ed. cit.* p. 356.

singularidad, puesto que estas palabras refieren algo por anticipado que deviene otra cosa, algo distinto, que llegue a ser diferente. De aquí que, "esta" crisis implique un aquí y ahora, y ciertas condiciones *ya* establecidas que reciben las fuerzas críticas. Ahora bien, desde su otra significación, crisis en cuanto juicio, derecho y justicia, podría estar significando generalidad, en la medida en que se apelaría a una relación conceptual, puesto que, tendría relación más bien con lo crítico de la crisis, con la idea que refiere la definición: "examen y juicio acerca de alguien o algo"[413], es decir, hacer, al menos, un enunciado de algo, afirmar algo general de alguna cosa.

Si, desde el análisis general, llegamos a la idea que el vocablo crisis puede significar tanto la generalidad y la singularidad o, más bien, que toda generalidad de la crisis implica una singularidad, ¿es posible determinar qué crisis significa el título *La crise de l'enseignement philosophique*?

La crisis en el título no enuncia nada directamente singular de la enseñanza filosófica sino más bien, al decir su generalidad, anticipa su singularidad. De este modo, el título –otorgado a Derrida– le da el derecho a hacer un juicio sobre ella. Y, a la vez, anticipa la singularidad presuponiendo la pregunta por el presente; interpela a lo instituido a revisarse y a preguntarse por la posibilidad de la crisis.[414] Porque "*Tener el derecho de*, *el derecho a*, es estar titulado, justificado a hacer, a decir, a hacer diciendo esto o aquello. Un título

[413] Diccionario de la Lengua Española, *ed. cit.*

[414] Estas interrogantes abren múltiples aristas referentes a la crisis y a la crítica en la enseñanza filosófica. Problema que implica una profunda investigación que iría más allá del mismo Derrida, de su época e incluso de la misma palabra. Es por esta razón que vamos a limitar nuestro análisis a lo que Derrida expone en el texto y a los cruces que se puedan desarrollar desde ese marco conceptual. Para más información consultar el trabajo de Derrida acerca de la universidad *en*: *Transfert ex cathedra: le langage et les institutions philosophiques* y *en: Mochlos: l'œil de l'université*, *en*: *Du droit à la philosophie, ed. cit.*

autoriza, *legitima*, *dona valor* y *reúne*".[415] Entonces, el título da derecho a hablar de la singularidad y la generalidad de la crisis a la vez.

En consecuencia, el momento, la instancia de la comunicación de Derrida, se despliega como el ejercicio del derecho a instituir la crisis general-singular de la enseñanza filosófica. Esta instancia en la medida en que es paradojal no se deja fenomenalizar puesto que, no es la crisis *misma* ni tampoco una representación de un análisis de una crisis en particular. La crisis deja de ser una cosa desde el momento en que está posibilitada por el poder del título, ya que, "[…] él reúne la obra nombrándola y permite que así identificada haga valer su derecho a la existencia y al reconocimiento: legalización o legitimación".[416] Si el título reúne la obra, esta conferencia, la singularidad, incluso la firma, y, por otra parte, reúne lo instituido, la herencia, la generalidad del tema, ¿acaso no le daría derecho a Derrida a hablar de una crisis común, a pensar una crisis desde un nosotros?

1.5. El *topos* de la crisis: singularidad y generalidad.

Anunciar una crisis es confirmar que hay un lugar desde el cual las condiciones habituales de enseñanza filosófica están en peligro de decaer o de renovarse, en proceso de cambio o mutación. La crisis entonces implica ciertos rasgos ya establecidos, una anterioridad, una memoria, pero también un *status quo*, un presente en el cual se despliegan las intervenciones a lo instituido. Así, Derrida describe el periodo de crisis:

---

[415] Derrida, Jacques, *Privilège. Titre justificatif et Remarques introductives*, *en* : *ibíd*. p. 15. « *Avoir le droit de, le droit à,* c'est être attitré, justifié à faire, à dire, à faire en disant ceci ou cela. Un titre *autorise*, *légitime*, *donne valeur* et *rassemble* ».

[416] *Ibíd*. pp. 15-16. « […] il rassemble l'œuvre en la nommant et permet qu'ainsi identifiée elle fasse valoir son droit à l'existence et à la reconnaissance : légalisation ou légitimation ».

> "En periodo de 'crisis', de decadencia o de renovación, cuando la institución está '*en el parpadeo'*, la provocación a pensar reúne en el *mismo* instante el deseo de memoria y la exposición de un porvenir, la fidelidad de un guardián suficientemente fiel para querer cuidar hasta la oportunidad del porvenir, dicho de otra manera la singular responsabilidad de lo que él no tiene y lo que no es todavía. Ni bajo su cuidado ni bajo su mirada. Cuidar la memoria y cuidar la oportunidad, ¿es posible?"[417]

¿Quién es el guardián que preserva la memoria y cuida el porvenir? Pensar el *mismo instante* de la crisis, no es pensar un presente inmediato, sino más bien, pensar las condiciones de la crisis implica pensar la diferencia radicada en un nosotros: el ahora es gracias a un antes. Este nosotros, está *ahora* en crisis, y lo sabemos porque somos fieles a una memoria y a lo que vendrá. Derrida deja ver rastros de esta idea en el inicio de su conferencia: "Ahora bien toda una red de rasgos contextuales *nos* permite, pienso, en principio decir 'nosotros' y de entendernos para entender este enunciado (*La crisis de la enseñanza filosófica*) […]".[418] La crisis conlleva un nosotros porque es la crítica de nosotros mismos, que implica también ciertas situaciones, fuerzas-políticas, estrategias-pedagógicas, herencia-teórica, en fin, rasgos contextuales inscritos en condiciones espacio-geográficas e históricas determinadas.

Por otra parte, *La crisis de la enseñanza filosófica* dice y expresa una generalidad, es decir, "no alcanza a ser ni siquiera un enunciado porque no dice

---

[417] Derrida, Jacques, *Les pupilles de l'Université. Le principe de raison et l'idée de l'Université*, *en* : *Du droit à la philosophie*, *ed. cit.* pp. 497-496. « En période de 'crise', comme on dit, de décadence ou de renouveau, quand l'institution est '*on the blink*', la provocation à penser rassemble dans le *même* instant le désir de mémoire et l'exposition d'un avenir, la fidélité d'un gardien assez fidèle pour vouloir garder jusqu'à la chance de l'avenir, autrement dit la singulière responsabilité de ce qu'il n'a pas et qui n'est pas encore. Ni sous sa garde ni sous son regard. Garder la mémoire et garde la chance, est-ce possible ? »

[418] Derrida, Jacques, *La crise de l'enseignement philosophique*, *ed. cit.* p. 156. « Or tout un réseau de traits contextuels *nous* permet, je pensé, d'abord de dire 'nous' et de nous entendre pour entendre cet énoncé (La crise de l'enseignement philosophique) […] ».

nada de la crisis"[419], no hay referencia alguna a una problemática particular, como podría ser el caso de un título como "La crisis de la enseñanza filosófica en Francia post '68". Sin embargo, Derrida, muy sutilmente afirma que la propuesta no supone solamente "algún título o alguna justificación particular para hablar de dicha 'crisis', y para hacerlo con pertinencia, lo que puede ya parecer incierto y problemático".[420] Sino que también deja ver que el título hace pasar otra justificación por el contrario-bando: el *topos*.

En efecto, no puede haber crisis sin un lugar que la confirme. Aún siendo afirmado el título como una generalidad, la crisis en cuanto tal siempre supondrá un *topos*, es decir, un lugar o condiciones que se dan por sentadas, establecidas e, incluso, naturalizadas. Aunque el título supone estos elementos, la afirmación que lleva inherente no los enuncia, "no dice nada" de ellos, no los singulariza. Desde aquí Derrida decida aceptar la propuesta, aceptar el derecho concedido para así llevar al límite estos supuestos, cuestionarlos y desplazarlos del título, transfiriéndolos más allá de él. Este gesto de aceptación de la generalidad del título, de la crisis, es, a la vez, la singularización de la crisis.

Una vez determinada la aproximación a *la* crisis, Derrida comprende, al menos desde dos perspectivas, el *topos* de la crisis: una, como el lugar común desde donde se habla y se debe hablar. Un lugar desde el cual se hace reflexión, desde el cual se desarrollan análisis, elaboraciones teóricas, incluso desde el que se práctica política. La otra *tópica* tiene relación con una crisis de la enseñanza filosófica en particular, aquella que tiene lugar, "cuyo acontecimiento y emplazamiento son asignables".[421] ¿Es posible comprender la crisis unilateralmente?

La cuestión es que el *topos* asignable a la crisis tiene que ver con suponer que ésta siempre, aún desde un punto de vista general, parte desde un

---

[419] *Cfr. Ídem*.
[420] *Ibíd*. p. 155. « […] quelque titre ou quelque justification particulière à parler de la dite 'crise', et à le faire avec pertinence, ce qui peut déjà paraitre incertain ou problématique ».
[421] *Ibíd*. p. 156.

presente, desde condiciones que la hacen posible, ya sea pensándola como lugar de análisis y reflexión, ya como instante de ruptura. Entonces, no hay crisis o, más bien, no hay pensamiento de la crisis sin una singularización de la misma. En efecto, el presente, las condiciones actuales, le indican a Derrida la urgencia que impone la crisis, la urgencia con que se debe pensar esta problemática, ya que, por el contrario, la crisis en general es vacía y apunta a evitar el aquí y ahora de la crisis singular.

1.6. La urgencia: herencia y porvenir.

Las condiciones en las que se desarrolla el encuentro reflejan la urgencia con la cual la problemática propuesta debe ser abordada. El título de la conferencia de Derrida, tanto desde lo que puede llegar a significar, como desde el hecho que tenga un origen "exterior" a su propio pensamiento, confirma, al menos, el punto de partida desde el cual se abordará la situación. Pero también, Derrida afirma la urgencia, más allá de hecho particular de Benín. Así, comienza a operar entre lo singular y lo general de la situación: "Los artículos definidos (*la* crisis de *la* enseñanza filosófica) operan en *este* contexto que se supone nos es común […]".[422] Porque no se trata tan solo de la urgencia *presente,* sino que también se trata de la urgencia que guarda (conserva, mantiene) como parte de la memoria, una crisis *común*. Una crisis que los ha reunido y que los hace interrogarse sobre ella misma desde un "nosotros" en virtud de la filosofía porvenir.

¿En nombre de quienes Derrida habla desde un nosotros? ¿Quién es ese "nosotros"[423] desde el cual se confirma una crisis en común? Estas

[422] *Ídem*. « Les articles définis (*la* crise de *l'*enseignement philosophique) opèrent dans *ce* contexte qui nous est supposé commun […] ».

[423] Para una reflexión más profunda del "nosotros", de la comunidad y del "pertenecer", *ver*: Derrida, Jacques, *El monolingüismo del otro* y *El otro cabo*.

preguntas se vuelven necesarias y urgentes en la medida en que se trata del cuestionamiento de un filósofo francés que se encuentra en un país donde recién se intenta salir de la colonización, después de un poco más de una década. Interrogantes necesarias e indispensables en la medida en que se trata de pensar la enseñanza de la filosofía en una doble crisis: una, evidente y superficial, que pretende restaurar al país después de décadas de dominio francés. Y la otra, más profunda y estructural que pone en cuestión el presente y el futuro de *la* filosofía.

Asimismo, no se trataría de un "nosotros" respecto a los africanos que han sido víctimas de la colonización, donde el discurso de Derrida –en cuanto discurso de un africano de origen– tendría legítima cabida, sino que se trata de un nosotros *general* que está percibiendo una crisis *particular* en un país y frente a una comunidad determinados. Ahora bien, –y esto es lo paradójico– el "acordar" la crisis es lo que, al mismo tiempo, singulariza el "nosotros". ¿Quién está sujeto a la crisis?

Vamos a poner en relación el "nosotros" con la lectura que hace Contreras[424] de la *comunidad de la cuestión*. En palabras generales esta

[424] La referencia a esta problemática está hecha a partir del trabajo de Contreras acerca de *la comunidad de la cuestión* y su relación con el *desplazamiento de la cuestión*. *En*: Contreras, Carlos, *Márgenes de la deconstrucción. Cuestiones, aporías y promesas*, *en*: *óp. cit*. pp.35- 54. Contreras menciona también el vínculo entre la crisis y la filosofía en el pensamiento de Derrida, en su ponencia *Comunidad de la cuestión. Filosofía, institución y deconstrucción*. Esta ponencia fue leída en la mesa *La filosofía y la crisis de las instituciones del saber*, como parte del *Seminario Internacional de Filosofía y Educación. Problemas actuales de la filosofía y su enseñanza*, llevado a cabo en Santiago de Chile del 8 al 13 de enero de 2007. De este seminario, se publicó las ponencias en un gran volumen de casi 600 páginas titulado: *Grafías filosóficas. Problemas actuales de la filosofía y su enseñanza.* Este seminario se realizó después de transcurridos casi tres años desde que en Chile se intentara suprimir las horas de filosofía en secundaria. Probablemente, esta situación fue una de las causas que motivó la realización de dicho encuentro y también lo que motivó a Olga Grau destacar la presencia de profesoras y profesores en este seminario –lugar tradicionalmente reservado para académicos– y la importancia de establecer lazos entre ellos. "La presencia entre éstos [entre los 120 asistentes] de 80 profesoras y profesores nos hizo saber de la necesidad de articulación del espacio de la escuela con el espacio académico y la demanda de una continuidad en ese propósito […]". *Palabras preliminares*, *en*: *Grafías filosóficas. Problemas actuales de la filosofía*

comunidad se reúne en torno a "cuestiones no filosóficas, problemas que la filosofía no puede responder o que no tienen posibilidad de respuesta".[425] Entonces, no se trataría en esta instancia de pensar el problema de la crisis, puesto que de alguna manera las políticas pedagógicas y educativas ya han respondido a ella, sino que se trataría más bien de la crisis de la crisis, problemática que reúne a la comunidad: nosotros, los organizadores del coloquio, los conferencistas, los que hablan *hoy* de la crisis en nombre de la filosofía; nosotros, los que interrogamos a la filosofía, los que percibimos una crisis común; nosotros, los herederos del pensamiento logocéntrico, los herederos de la crisis, de la lógica de oposiciones y de la metafísica de la presencia, tenemos que habérnoslas con este título, con *La crise de l'enseignement philosophique.*

En efecto, el título nos da derecho a la pregunta por la crisis. Pero este derecho, –que nace de una cuestión no filosófica porque es creado y propuesto por una *comunidad de la cuestión*– no es derecho a, *tout droit,* directo a la pregunta, sino que más bien el título nos da el derecho a la cuestión, es decir, derecho al "desplazamiento incesante de una cuestión". La crisis es una cuestión desplazada puesto que no está en el centro, no es fenomenizable, se escapa a la presencia y a la objetivación. De este modo, la crisis de la crisis está siempre en tránsito, sin lugar de arribo puesto que "el desplazamiento de la cuestión es el movimiento incesante de la cuestión, pero también enfatizando el carácter negativo del prefijo *des*, es el desplazamiento entendido como la imposibilidad de encontrar un emplazamiento en el que reposar".[426] La comunidad, el "nosotros", se reúne en torno a problemas imposibles de los cuales la crisis forma parte, así como:

---

y su enseñanza, Catedra Unesco, Universidad de Chile, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación del gobierno de Chile, Santiago, 2008, p. 12.

[425] *Cfr. Ibíd*. p. 44.

[426] Contreras, Carlos, *óp. cit*. p. 38.

> "[…] aquellas cuestiones que no tienen posibilidad de respuesta, aquellos problemas a los que la filosofía no puede responder: cuestiones en torno a la muerte o a la mortalidad de la filosofía. Sin embargo, cuestiones que, aunque exceden, rebasan o preceden a la filosofía, permiten que el pensamiento 'tenga un porvenir' o 'esté todo él por venir' o incluso 'que el porvenir tenga él mismo así un porvenir'".[427]

Recordemos que en Benín el lugar de la filosofía no está en riesgo, por el contrario, se trabaja arduamente por confirmar un tipo legítimo de filosofía lo que, por lo tanto, permite entender la organización del coloquio como el pensamiento de aquellos que cuestionan a la filosofía, pero transitando por sus márgenes. De este modo, la comunidad de la cuestión, en cuanto comunidad de herederos, transita y se desplaza por los límites de la filosofía, entre la memoria y el porvenir, entre su vida y su muerte. De aquí que el pensamiento de la crisis no se reduzca a la simple muerte-vida, o, pérdida-recuperación de la filosofía, sino que pensar la crisis es incluso pensarse a sí mismos en trayecto "siempre imbricando la herencia y el porvenir, la promesa y la guarda de la cuestión".[428]

En efecto, estamos todos "nosotros" implicados en cuanto herederos de la filosofía y, más aún, de su crisis. Y por tanto, hoy, debemos responder a la crisis de la crisis en la medida en que la herencia significa, también, guardar la cuestión. *Hoy día* la crisis es parte de la cuestión, *nuestro* hoy – la crisis francesa, la beninesa, incluso, la chilena– encarnan una crisis singular, expresión de la herencia y del porvenir común. Entonces, se trata de poner a la crisis en trayecto, en desplazamiento y asegurar así al menos tres sentidos:

[427] *Ibíd*. p. 44.
[428] *Ibíd*. p. 45.

> "Primero, la cuestión debe ser protegida, preservada, salvaguardada, conservada, resguardada. Segundo, la cuestión debe ser reservada para el futuro, guardada para el porvenir. Y tercer sentido: la cuestión debe ser observada fielmente, en el sentido de guardarle fidelidad".[429]

En efecto, pensar la crisis desde la comunidad de la cuestión es ponerla en crisis. Porque ésta en cuanto cuestión y en cuanto *lugar común* de un *nosotros* –que también estaría desplazado[430]– abarca todos los momentos del desplazamiento. De esta manera, la comunidad de la cuestión y el trayecto de esta última, oscilaría entre las dos interrogantes acerca del "pertenecer" que Evelyne Grossman ve a lo largo de la obra de Derrida:

> "En primer lugar: ¿qué permanece de nuestras pertenencias, de lo que, de una cierta manera y según vías múltiples sin duda, hizo *mantenernos juntos*? […] En segundo lugar: ¿hay que intentar reinventar nuevas formas de pertenencia, bajo qué condiciones, en cuáles límites?"[431]

Con todo, la crisis es el punto de partida heredado, es la filosofía en cuanto discurso que hay que resguardar y defender, y, que también, habría que conservar para el futuro. Ser fiel a la cuestión es al mismo tiempo serle fiel a la

---

[429] Contreras, Carlos, *Comunidad de la cuestión. Filosofía, institución y deconstrucción*, *en*: *Grafías filosóficas. Problemas actuales de la filosofía y su enseñanza, ed. cit.* p. 79. Encontramos también esta referencia modificada en el posterior libro de Contreras dónde hace la referencia a cuatro sentidos de la guardia, uno de ellos, el segundo, –que no forma parte del texto citado arriba– afirma que "la cuestión debe ser conservada, resguardada, retenida o incluso detenida (como cuando se habla de un prisionero: *garder un prisonnier*)." Hemos optado por no citar el texto modificado puesto que consideramos que la *cuestión* debe ser entendida en traslado, en trayecto, en movimiento y desde allí guardarla y mantenerla. Esto se puede comprender desde el trabajo que hace Derrida de la defensa de la filosofía.

[430] *Cfr*. Grossman, Evelyne, "Appartenir, selon Derrida", *Rue Descartes*, Paris, 2006/2 n°52, pp. 6-15.

[431] *Ibíd*. « Que reste-t-il de nos appartenances, de ce qui, d'une certaine façon et selon des voies multiples sans doute, nous faisait *tenir ensemble*? […] faut-il tenter de réinventer des nouvelles formes d'appartenance, sous quelles conditions, dans quelles limites? »

crisis, es decir, desplazarla, cuestionarla, responsabilizarse y comprometerse con ella.

Con todo, la relación que se ha podido establecer entre la comunidad de la cuestión y la cuestión de la crisis sobrepasa los límites del texto de Derrida, se extiende en la misma escena de la conferencia, frente a los oyentes, tanto a lo que defienden la filosofía marxista-leninista como única posible, como frente a los que defienden la (im)posibilidad de la filosofía. La crisis de la crisis es una cuestión que traspasa las fronteras de *la* filosofía. Desde aquí que la cuestión de la crisis, entrañe, desde su principio, una situación paradojal. Decimos desde su principio, porque el movimiento paradojal no se queda solamente en la *generalidad* del análisis etimológico, *textual* y *contextual*, sino que la cuestión de la crisis llega a desplazar a la filosofía *misma*. Poner en crisis a la crisis es (el) estar en trayecto de la filosofía forzando sus límites.

1.7. Crisis de la crisis, enseñanza filosófica y época de la deconstrucción.

Pero, ¿por qué la crisis de la filosofía está vinculada a la enseñanza? ¿Por qué no hablar mejor y directamente de la crisis de la filosofía o de la crisis de la institución filosófica? Una posible respuesta se puede comenzar a conjeturar a partir del hecho que Derrida nunca se acercó a la idea –ni a los que la defendían– que la filosofía después del estructuralismo estuviese en crisis, aunque más de alguna situación amenazara el lugar de la filosofía en las instituciones y el lugar de la filosofía como institución.[432]

Por el contrario, la crisis, en su carácter de urgencia, llama a otra época de sí misma y no refiere al estado discursivo en el que siempre ha vivido la

[432] Este desmarque lo hizo saber en los primeros textos consagrados al trabajo del *Greph*, y, sobre todo, en los escritos para la prensa. *Crf*. *Où commence et comment finit un corps enseignant*, *La philosophie et ses clases*, *Les corps divisés*, *en* : *Du droit à la philosophie*, *ed*. *cit*.

filosofía y desde el cual se esfuerza por conservarse. Este es el punto de partida derridiano: es sabido que la filosofía en la medida en que es crítica, está constantemente pensando su esencia y su significación, y proyectando su posibilidad desde "la instancia *crítica* donde se trataría de juzgar o de decidir (*krinein*)"[433] sobre su adentro y su afuera. Desde este sentido, la crítica o la filosofía en cuanto crítica, no sería más que un discurso que tiende a su propia conservación. Así, "la filosofía se repetiría y reproduciría su propia tradición como enseñanza de su propia crisis y como *paideia* de la autocrítica en general."[434] Entonces cuando se enseña filosofía, se enseña, en términos generales, crítica, o, lo que Derrida llamó, *onto-enciclopedia filosófica*.[435]

Es este esquema el que se repite y el que se está repitiendo también en los programas de la filosofía-ideología del Estado beninés y los desarrollados en el proyecto Haby. Y, a cambio, como desde la vereda contraria, se afirma una crisis de la filosofía desde el momento en que el discurso dominante comienza a ceder su hegemonía a otros venideros. Es por esta razón que la lucha se centraría en defender *una* filosofía. Defender *la* filosofía como un discurso que posee claras sus determinaciones, proyecciones y significado, no sería más que defender un intercambio; discurso por discurso. O, en términos derridianos, defender *la* filosofía implicaría la subordinación de una lengua a otra. Desde esta perspectiva, afirmar que la filosofía está en crisis no sería más que confirmar el discurso filosófico mismo, independiente de las singularidades y matices en los cuales él se pueda realizar. Entonces, ¿qué es lo que está en crisis?

---

[433] Derrida, Jacques, *La crise de l'enseignement philosophique*, *ed. cit.* pp. 157-158. « […] dans l'instance critique où il s'agirait de juger ou de décider (*krinein*) […] ».

[434] *Ibíd.* p. 158. « La philosophie se répéterait et reproduirait sa propre tradition comme enseignement de sa propre crises et comme *paideia* de l'autocritique en général ».

[435] Para un análisis profundo de esta categoría, *ver*: *L'âge de Hegel*, *en*: *Du droit à la philosophie*, *ed. cit.*

> […] esta continuación misma de lo filosófico como libertad autocrítica *y* (es *lo mismo*) como proyecto onto-enciclopédico ligado a la *universitas*, como repetición de sí a través del lenguaje del *krinein*, a través de la posibilidad de decisión, según una lógica de lo decidible, es decir de la oposición, sea o no dialéctica, y dialéctica idealista o materialista".[436]

La crisis, la crisis que hemos llamado *general*, corresponde al campo filosófico discursivo que la deconstrucción pretende intervenir y, por lo tanto, hacer "sacudir la autoridad de la filosofía, su autoridad a la vez autocrítica y onto-enciclopédica".[437]

Para enfrentar la urgencia de la crisis, Derrida da un rodeo antes de pensar el momento crítico por el que pasa la enseñanza filosófica. Este desvío del instante mismo de la crisis es necesario en la medida en que lleva a cabo la forma del "hacer" filosofía, una forma, un ejercicio que circunda lo general, lo que generalmente es denominado lo universal y que pretende ir directo, derecho a la filosofía. Con este rodeo comienza también a hablar de la crisis, pero denunciando dos coartadas, dos justificaciones desde las que habitualmente se habla de la crisis evitando mirar de frente las condiciones del aquí y el ahora. Es urgente pensar la crisis, pero para esto será necesario, en primer lugar, pasar por lo que generalmente se le atribuye a la relación crisis y filosofía. En efecto, la filosofía consistiría en ser siempre la experiencia de su propia crisis:

---

[436] *Ibíd*. p. 159. « […] cette perpétuation même du philosophique comme liberté autocritique *et* (c'est *le même*) comme projet onto-encyclopédique lié à *l'universitas*, comme répétition de soi à travers le langage du *krinein*, à travers la possibilité de la décision, selon une logique du décidable, autrement dit de l'opposition, qu'elle soit ou non dialectique, et dialectique idéaliste ou matérialiste ».

[437] *Ídem*. « […] vaciller l'autorité de la philosophie, son autorité à la fois autocritique et onto-encyclopédique ».

> "La filosofía ha sido siempre la experiencia misma de su propia crisis, ha vivido de interrogarse sobre su propio recurso, sobre su propia posibilidad, en la instancia *crítica* donde se trataría de juzgar o de decidir (*krinein*) su propio significado, como su supervivencia, y de evaluarse, de plantearse la pregunta sobre sus títulos y sobre su legitimidad".[438]

Es, precisamente, esta estructura autocrítica, generadora de crisis, estructura de interrogación a sí misma, la que, en cuanto *paideia*, se repite y se enseña en nombre de la filosofía. Así, se espera que se aprenda filosofía "como una forma de pensamiento crítico",[439] considerando que la crítica sólo es posible aprenderla a través de la filosofía, es más, a través de la historia del pensamiento, de autores y conceptos que han dado a esta estructura autoridad.

Es bajo esta óptica que la descolonización –que podría ser también la democratización de un país o de un Estado– evidencia la infertilidad de la crítica filosófica frente a las condiciones histórico políticas presentes. Infertilidad de la crítica, de lo filosófico, porque el intercambio de filosofías, que significaría continuar dentro de la lógica oposicional de lo filosófico, no haría más que prolongar y fortalecer a la filosofía desde un rol hegemónico. De aquí que Derrida asuma –no sin algún tipo de resquemor– que la dimensión pedagógica:

> "[…] va siempre a la par […] con una garantía […] *imperialista* de la filosofía. La filosofía es una ontología y su *paideia* una enciclopedia. Ella está en derecho de definir y de situar todas las *regiones* de lo existente o de la objetividad. […] Ella *domina* de manera justamente *crítica*, para asignarles sus límites y su legitimidad, todas las ciencias llamadas regionales".[440]

---

[438] *Ibíd*., pp. 157-158. « La philosophie aurait toujours été l'expérience même de sa propre crise, elle aurait vécu de s'interroger sur sa propre ressource, sur sa propre possibilité, dans l'instance *critique* où il s'agirait de juger ou de décider (*krinein*) de sa propre signification, comme de sa survie, et de s'évaluer, de se poser la question de ses titres et de sa légitimité ».

[439] Planes y programas, p. 13.

[440] *Íbid*. p. 158. « […] va toujours de pair […] avec une assurance […], *impérialiste* de la philosophie. La philosophie est une ontologie et sa *paideia* une encyclopédie. Elle est en droit de définir et de situer toutes les *régions* de l'étant ou de l'objectivité […] Elle *domine* de façon

Entonces, lo que está en crisis es más bien "el concepto mismo de 'crisis' en tanto que pertenece a una lógica de la oposición y de la decidibilidad".[441] Se trata en definitiva de una crisis de la crisis, donde el término no tiene en los dos casos el mismo sentido: en un primer sentido, la crisis haría referencia a la crisis del "modo de producción y reproducción *de lo* filosófico en tanto tal, de la autocrítica y de la onto-enciclopedia misma", y en un segundo sentido la crisis sería de "la enseñanza, de este elemento de la tradición que se llama en occidente *paideia*, *skholé*, *universitas*, etc."[442]

Como parte del proceso de descolonización en África, este particular debate filosófico pretende encontrar el núcleo de reflexión en el nuevo vínculo que deberá establecerse entre la filosofía y su práctica pedagógica. Se ha abierto la posibilidad de pensar el porvenir de la filosofía desde su práctica, desde su puesta en marcha, su transmisión y su posibilidad de recepción. M El coloquio de Cotonou singulariza la crisis, pero también permite que Derrida se "apropie" y, se haga cargo, directamente de la pregunta por la crisis.

Esto coincide, para Derrida, con el debate sobre la crisis de la filosofía que se está llevando a cabo en Francia desde principios de 1975 y que en un año verá su punto más álgido en *Los estados generales de la filosofía*. Se trataría, esta coincidencia, de la búsqueda de un nuevo vínculo con lo filosófico que no repita una lógica oposicional comandada por la lucha de hegemonías filosóficas, ni que trace el porvenir de la filosofía en el campo de lo decidible. Entonces, "¿cómo hacer más y otra cosa que invertir y (entonces) reapropiar? Esta dificultad –más que crítica– es común a los movimientos de

---

justement *critique*, pour leur assigner leur limites et leur légitimité, toutes les sciences dites régionales ».

[441] *Ídid.* p.159. « […] le concept même de 'crise' en tant qu'il appartient à une logique de l'opposition et de la décidabilité ».

[442] *Ídem*. « […] le mode de production et de reproduction du philosophique en tant que tel, de l'autocritique et de l'onto-encyclopédique lui-même, […] l'enseignement, de cet élément de la tradition qu'on appelle en Occident *paideia*, *skholé*, *universitas*, etc. ».

deconstrucción y a los movimientos de descolonización".[443] Porque se trata que esta nueva relación no sea ni colonización ni neocolonización, ¿cómo salir de este campo de oposiciones si, como ya hemos visto, *la* filosofía es *una* lengua originada en la cultura europea? ¿Es posible salir de la colonización del discurso, de *la* lengua de la filosofía? Estas interrogantes abren la posibilidad de pensar esta época como la época de la deconstrucción.

1.8. La enseñanza filosófica como posibilidad de descolonización general de la filosofía.

El título *La crise de l'enseignement philosophique* hizo posible la deconstrucción de la crisis. Le dio derecho a Derrida a ponerla al límite, a que cuestionara su forma y sus límites. Esta tensión llega a tal punto que topamos con ciertas consecuencias. Hacer una crítica de la crisis en aquel contexto histórico, hacer una deconstrucción –desestabilización teórica y práctica de la crisis institucional– lleva a la pedagogía como didáctica de la filosofía a sufrir un desplazamiento. La pedagogía queda desplazada del centro y la filosofía también. Lo que no implica que sea *la* deconstrucción la respuesta metodológica a la pregunta por la enseñanza de la filosofía. Sino, más bien Derrida va a dar muestras de la necesidad de la deconstrucción *hoy*, es decir, da evidencias de la infertilidad de la pedagogía filosófica frente a los procesos de descolonización.

La filosofía siempre ha estado ligada a su enseñanza. Esta afirmación, hecha por Derrida, más que delimitar el lazo entre ambas, – es decir, que se pueda establecer como un supuesto desde el cual se comience a definir un *tipo*

[443] *Ibíd*. p. 160. « […] comment faire plus et autre chose que renverser et (donc) réapproprier ? Cette difficulté –plus que critique– est commune aux mouvements de déconstruction et aux mouvements de décolonisation. »

de enseñanza filosófica o, incluso, a la misma filosofía – muestra lo complejo de su estructura dialéctico-pedagógica. Porque:

> "La filosofía ha estado siempre, por esencia, ligada a su enseñanza, decimos al menos a una *paideia* que ha podido convertirse en un momento dado de la historia en '*enseñanza'*, en el estricto sentido que liga la práctica educativa a un cierto concepto o a una cierta institución del signo".[444]

Hay en esta cita dos grandes elementos que nos parecen importantes para esta investigación y para una posible proyección: en primer lugar, Derrida afirma –como una coartada– que ha habido un momento determinado en la historia[445] en que la pedagogía o, la *paideia*, pasó a ser enseñanza. Y, en segundo lugar, afirma que –desde ese momento histórico– la pedagogía, como práctica educativa, se liga "a un cierto concepto o a una cierta institución del signo", es decir, a un pensamiento y a una lengua que permite llegar a ser enseñanza. Estos elementos vienen a confirmar y reafirmar lo que ha venido afirmando Derrida, que "[…] la crisis permanente, fundadora, institutora de la filosofía habría sido siempre simultáneamente una crisis de lo pedagógico".[446] Que la crisis fundadora de la filosofía haya sido simultáneamente una crisis de la pedagogía supone que la crítica filosófica, al ponerse constantemente en cuestión a sí misma, siempre buscando autodefinirse, pone en crisis su propia pedagogía. La pedagogía filosófica, en estricto rigor, no sería enseñanza, no

---

[444] *Ibíd*. p. 166. « La philosophie a toujours été, par essence, liée à son enseignement, disons au moins à une *paideia* qui a pu devenir à un moment donné de l'histoire 'enseignement', au sens étroit qui lie la practique éducative á un certain concept ou à une certaine institution du signe ».

[445] Reenviamos a algunos textos de los '70 donde Derrida trabajó el devenir de la pedagogía enseñanza y su vínculo con la ideología y el Estado. *Ver*: *L'archéologie du frivole*, Galilée, Paris, 1973. También *en* : *Le concept d'idiologie chez les idéologues français*, 1974-1975, seminario inédito *en* : Dossier Greph, Fonds Jacques Derrida, Archives IMEC, Caen. Y *en* : *L'age de Hegel*, *en* : GREPH, *Qui a peur de la philosophie ?*, *ed*. *cit*. y *en* : *Du droit à la philosophie*, *ed*. *cit*.

[446] *Ídem*. « […] la crise permanente, fondatrice, institutrice de la philosophie aura toujours été simultanément une crise du pédagogique ».

sería enseñar una enseñanza, sino más bien sería una enseñanza doctrinal e instructiva de la crítica.

Entonces, ¿cómo entender la articulación enseñanza filosófica, crisis e institución del signo?

Aun cuando ya se haya puesto en evidencia la problemática de lo singular y lo general de la crisis, y, aun cuando Derrida llame a singularizar la crisis de la filosofía y de su pedagogía, es decir contextualizarla y localizarla en una geografía, una historia y una política determinadas, es imposible aprehenderla absolutamente, de lado a lado, viendo su borde interno. No es posible conceptualizarla, puesto que son los mismos medios por los que se identifica la crisis, con los cuales se pretende terminar con su tendencia hegemonizadora.

La crisis de la enseñanza filosófica como crisis de la crisis es también, la crisis de la pedagogía. En la medida en que es un problema de la lengua, y, por tanto, del signo instituido porque se trata de "formación de pensamiento", sus consecuencias no se limitan al ámbito pedagógico y didáctico –aunque lo implican– sino que la fuerza crítica se extiende llegando a ser un problema de educación nacional, estatal y cultural, incluso, político. De aquí que la época de la descolonización como posibilidad que tienen los pueblos de reapropiarse de lo que les es propio, coincida con la época de la deconstrucción.

Es por lo anterior que la descolonización africana, tal como la crisis de su enseñanza filosófica, sirve a la filosofía en general. En este sentido, la coincidencia que afirma Derrida entre la época de la descolonización y la época de la deconstrucción implicaría siempre un pensamiento de la contradicción singularidad-generalidad y, por tanto, un pensamiento que se hace cargo, a la vez, de la heterogeneidad y la homogeneidad. Es desde esta contradicción que habría que pensar una filosofía que se ponga en crisis, que haga de su apropiación –de una supuesta identidad nacional– un constante movimiento crítico de la crisis. De esta manera, podríamos comenzar recién a comprender

la descolonización como un movimiento de realización y recomposición de lo *propio*. Aparentemente se trata de lo propio porque, ¿podemos hablar de identidad nacional, de apropiación de un pensamiento o filosofía propia como meta principal de la descolonización intelectual? ¿Es posible volver a lo propio de cada nación? Y más, ¿qué identidad se pretendería recuperar?

No se trata que el proceso de descolonización tenga como objetivo volver a lo propio, ¿quién querría renunciar a la memoria, a lo que nos ha permitido, ya sea para bien o para mal, ser *como* hoy somos? Por esto es que la descolonización debería coincidir con la época de la deconstrucción. Porque pone en evidencia la complejidad de la crisis, remitiendo constantemente a la heterogénea imbricación de su singularidad y su generalidad. La crisis como crítica filosófica y la crisis como desestabilización institucional de la filosofía.

No se puede volver a lo propio porque eso significa anular la lengua, terminar con ella en tanto lengua extranjera. Principalmente porque la colonización implica, en principio, la introducción de otra lengua. La transmisión de otra cultura conlleva la enseñanza de códigos de pensamiento alejados de la lengua materna a partir de los cuales se establecen políticas y prácticas de la filosofía que se concretizan en mecanismos y estrategias de enseñanza. Como es el caso de la filosofía europea y sus diferencias nacionales o, el caso, de la pregunta por la posibilidad de una filosofía latinoamericana.[447] Estos ejemplos, que como tales, no reducen el problema, representan ciertos aspectos de la crisis que es necesario dejar al menos planteados: si pretendemos formar a sujetos desde la memoria y para el porvenir, ¿cómo enseñar el pensamiento latinoamericano sin renunciar a lo que hemos heredado y de lo cual formamos parte? Es preciso enseñar pensamiento latinoamericano sin terminar con la filosofía para comenzar a trabajar en la descolonización sudamericana.

[447] *Cfr*. Santos-Herceg, José, *Filosofía en el nuevo mundo*, *en*: *Conflicto de representaciones. América Latina como lugar para la filosofía*, Fondo de Cultura Económica, Santiago, 2010.

Al mismo tiempo, estos ejemplos nos remontan a la generalidad de la crisis a partir de la coincidencia entre la diferencia de lenguas y las diferencias estatales y/o nacionales. Esta coincidencia pone en crisis la unidad de la filosofía, es decir, lo que cotidiana y habitualmente entendemos y nombramos como "filosófico". Porque las diferencias no se limitan a diferencias de estilo, de método o de contenido, sino que son diferencias tan graves que, aún dentro de la misma lengua, como es el caso de la filosofía anglosajona y la filosofía continental o la americana, no encuentran un contrato asegurado de comunicación y de entendimiento que no se reduzca a ser un elemento estrictamente lingüístico de estas reglas de intercambio.

La crisis que Derrida expone de la filosofía europea, la crisis de la unidad de lo filosófico dada por las diferencias nacionales, estatales y de lengua –que, en el caso de Europa, coinciden– coincide también con la pregunta por lo propiamente africano. Esto es porque las lenguas europeas, han determinado el devenir, no tan solo de los contenidos filosóficos, de la enseñanza filosófica, sino que más que todo de lo propiamente africano (la identidad). Porque si hay crisis de la filosofía europea, ¿cómo podemos hablar de crisis en países que no pertenecen a Europa? ¿Cómo se determina la crisis en países africanos, latinoamericanos, etc. que también hablan de la filosofía?

Hay que tensar la crisis hasta lograr su propia crisis. Porque la forma de dominación que tiene la crisis europea, es decir, el resto que queda de ella mientras otras formas de dominación se van en retirada, es la (una) lengua filosófica. De aquí Derrida establece el principio de una política de la lengua: no hay elección. Y la elección que no hay, no es entre una lengua u otra. Sino que todo monolingüismo siempre está, es hegemónico porque restaura el dominio de la crítica-filosófica, de la lengua. Siempre estamos enseñando, transmitiendo filosofía desde una lengua. El monolingüismo y el monologismo restaura el dominio, la maestría, la *maîtrise* o la magistralidad. Entonces, la época de la deconstrucción coincide con la época de la descolonización y con la época del

cuestionamiento de la autoridad de la filosofía y, por lo tanto, propone ya no una lengua nueva, una lengua propiamente deconstructiva, sino que propone tratar "otramente" cada lengua, injertando las lenguas, las unas a las otras, jugando con la multiplicidad de lenguas y de códigos que hay dentro de cada cuerpo lingüístico. De esta forma, se puede luchar contra la colonización y contra el principio colonizador en general, contra la dominación de la lengua por otra lengua. La hipótesis que plantea aquí Derrida es que la unidad de la lengua, es decir, que la lengua, cualquiera que sea, sea una y homogénea es un simulacro, una ilusión que ha sido investida y manipulada. Un simulacro de identidad en la diferencia, una pseudo-originalidad que hace a las naciones sentirse dueños de su pensamiento.

2. Groupe de Recherches sur l'Enseignement Philosophique: GREPH.

"*A mi modo de ver, el logro más interesante del GREPH, es que no disociaba nunca el análisis y una práctica específica, […]. Se trataba de un trabajo sobre la deconstrucción filosófica en el sentido más general".*[448]

J. Derrida

Los años que siguieron a la revuelta de 1968 estuvieron marcados por el carácter conservador de la universidad francesa. Y ciertas actitudes en contra de las nuevas tendencias filosóficas hacen que Derrida junto a un grupo de estudiantes, investigadores y profesores de filosofía de la École Normal

[448] González-Marín, Carmen, "Jacques Derrida: leer lo ilegible", Entrevista a Jacques Derrida, *Revista de Occidente*, 62-63, 1986, pp. 160-182.

Supérieur de París redacten y adopten por unanimidad, en abril de 1974, el Ante-Proyecto del Grupo de Investigaciones sobre la Enseñanza Filosófica (Groupe de Recherches sur l'Enseignement Philosophique, *Greph*), el cual fue aprobado en la primera asamblea general el 15 de enero de 1975. Fecha que se ha fijado como el día de su constitución. Esta incipiente institución o, como diría el mismo Derrida, contra-institución[449], representa la primera puesta en práctica del discurso político que ha venido elaborando desde hace ya varios años:

> "Es decir donde, después de quince años de práctica docente y veintitrés años de burocracia, comienzo apenas a interrogar, exhibir, criticar sistemáticamente […] -con miras a una transformación- los bordes de aquello en lo que he pronunciado más de un discurso".[450]

El *Greph* se constituyó desde la urgencia y necesidad por responder y replicar las políticas institucionales conservadoras manifestadas a través del informe del jurado del *Capes* y a través de la reforma Haby. Ambos, ejemplos e intervenciones institucionales que revelan el núcleo vital de la expresión y del sostén del legado de la metafísica occidental en la institución. Razones fundacionales que se habían definido en el ante-proyecto: "Así, sin excluir nunca el alcance de esos problemas fuera de Francia, se insistirá primero masivamente en las condiciones de la enseñanza filosófica 'aquí-ahora', en la Francia de hoy día".[451]

En una primera instancia, la urgencia fue responder y protestar contra las políticas institucionales aplicadas en el reclutamiento de profesores de filosofía: "[…] el *Greph* es una protesta contra el informe particularmente reaccionario

---

[449] *Cfr.* Derrida, Jacques, *Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente, ed. cit.*, p. 64.
[450] *Ibíd.* pp. 61-62.
[451] GREPH, *Anteproyecto para la constitución de un grupo de investigaciones sobre la enseñanza filosófica*, en: *Políticas de la filosofía*, *ed. cit.* p. 102.

que publica el jurado del *Capes* de filosofía, en marzo de 1974".[452] En efecto, el *Greph* responde con un llamado a todos aquellos que consideran que la situación es intolerable y que ven en el jurado su intención:

> "[…] el jurado […] quiere imponer dogmáticamente, contra lo que él llama 'la moda' y 'las universidades actuales' las normas oficiales de un discurso en el cual se puede reconocer una antigua moda convocada trivialmente por las necesidades de la causa: analizado en todas sus implicancias (económicas, políticas, ideológicas), este informe es a la vez un efecto y un programa".[453]

Y, posteriormente, este ante-proyecto se presenta y se discute en una asamblea compuesta por un grupo de profesores, estudiantes de filosofía y de otras disciplinas, así como también por participantes ajenos a la escuela y a la universidad. Aunque el *Greph* dio mayormente a conocer sus objetivos, sus programas de investigación ante la urgencia política que imponía la Reforma Haby, su constitución encontraba sus causas en la crítica al *status quo* de la enseñanza filosófica francesa post 68. En su primera asamblea general "ya circulaban numerosas informaciones probables, suscitando por todas partes la inquietud, el descontento y la cólera"[454] a propósito de la propuesta de reforma a la educación *Pour une modernisation du système éducatif*[455] manifestada, ya

---

[452] Benoît, Peeters, *óp. cit.* p. 340. « […] le Greph est une protestation contre le rapport particulièrement réactionnaire que publie le jury du CAPES de philosophie, en mars 1974 ».

[453] GREPH, *Document II, Protestation contre Le Rapport du jury du Capes (concours 1973)* en: *Qui a peur de la philosophie ?, ed. cit.* p. 439. *Ver* : ANEXO III. « […] le jury […] il veut imposer dogmatiquement, contre ce qu'il appelle « la mode » et « les universités actuelles » les normes officielles d'un discours dans lequel on peut reconnaître une ancienne mode trivialement convoquée pour les besoins de la cause: analysé dans toutes ses implications (économique, politique, idéologique), ce rapport est à la fois un effet et un programme ».

[454] GREPH, *Actes Premiers*, en: *óp. cit.* p. 428. « […] nombre d'informations officieuses circulaient déjà, suscitant un peu partout l'inquiétude, le mécontentement et la colère ».

[455] Haby, Rene, *Pour une modernisation du système éducatif*, Ed. La documentation Française, Paris, Février, 1975. Este documento, de un formato amplio y llamativo en su diagramación, contiene 147 páginas.

formalmente el 12 de febrero del mismo año, por el ministro de educación René Haby.

Dos son los motivos políticos-institucionales de la constitución del GREPH: uno que dice relación con los criterios de selección para asignar el cargo de profesor de filosofía que favorecían la disminución de vacantes y de la cantidad de profesores que circulaban en el sistema. Y, la reforma educacional que atañe a la investigación filosófica y al lugar de filosofía en el liceo. Ambos elementos ligados a la enseñanza filosófica dejan ver, no tan solo, la desvalorización de la filosofía después del movimiento de mayo del 68, sino manifiestan también el *status quo necesario* desde el cual se podría estructurar una estrategia deconstructiva: la delimitación y definición de criterios "objetivos" para devenir profesor de filosofía y la determinación del lugar y del tiempo de la filosofía en el liceo. En efecto, la constitución del *Greph* no tiene un punto de partida fundacional, ni un marco referencial básico, sino que parte de una crítica, una respuesta y una réplica. Esta contra-institución en cuanto tal, es un temblar en la universidad francesa.

Esta nueva institucionalidad que "no tiene identidad corporativa ni disciplinaria", es creada con una estructura lo suficientemente permeable y móvil como para estar en constante apertura y transformación: está integrada por todo aquel que le dé importancia a la enseñanza filosófica, independiente de que forme parte del ámbito de la filosofía y/o de la academia. Llamada a desplegarse y, por lo tanto a descentralizarse, en un principio, no tan solo en París, sino a lo largo de toda Francia[456] y el mundo[457] para consagrase en un

[456] La idea de descentralizar sistemáticamente los trabajos del GREPH se materializa en la asamblea general del 8 de noviembre de 1975 donde se vota por la autonomía de los diferentes grupos. Sin embargo, este nuevo estatuto no deja de lado la función asignada desde un comienzo, a la secretaría general: "[…] una función de coordinación de los diferentes grupos y de difusión 'de las informaciones y de las propuestas venidas de esos diferentes grupos". « […] une fonction de *coordination* des différents groupes et de *diffusion* 'des informations et des propositions venues de ces différents groupes' ». *Ver*: *Document IX*, *en*: *Qui a peur de la philosophie?*, *ed*. *cit*. pp. 465-467.

trabajo a través de diversos grupos autónomos tanto en su lugar y su modo de funcionamiento como en las problemáticas a tratar. De este modo, la singularidad de esta contra-institución se desplegaba más allá de un frente de izquierda que defendiera las condiciones actuales de la filosofía:

> "El *Greph* se opuso simultáneamente a las fuerzas representadas por la posición gubernamental – y entonces a la política que apuntaba a la desaparición de la enseñanza filosófica – y a las fuerzas que parecían bajo un modo conservador querer defender el statu quo y le último año de secundaria tal como estaba."[458]

En los principios de constitución y funcionamiento que se afirman en los estatutos del *Greph* se encuentra una especificidad de esta agrupación: no se limita a una investigación teórica, sino que "insiste en la indisociabilidad teórica de las posturas y de las intervenciones prácticas". Desde esta idea, los trabajos del *Greph* se referirán a la enseñanza filosófica más que a la enseñanza de *la* filosofía, subrayando la relación inseparable que ésta tiene con la enseñanza en general. De este modo, el *Greph* no se contentará con la reflexión teórica de ciertos problemas históricos institucionales, sino que también formará parte de su tarea analizar e intervenir sobre las condiciones actuales de la enseñanza filosófica a través de un análisis transformador de programas, del reclutamiento de los profesores, de la inspección general, de las formas y normas de

---

[457] "En el extranjero, por todas partes en Europa del Este, América del Sur y del Norte, en África, el GREPH ha suscitado manifestaciones de solidaridad. Grupos análogos fueron creados, intercambios organizados, reencuentros fueron previstos". « A l'étranger, partout en Europe de l'Ouest, en Amérique du Sud et du Nord, en Afrique, le GREPH a suscité des manifestations de solidarité. De groupes analogues y ont été créés, des échanges organisés, des rencontres sont prévues ». *Ver*: *Actes Premiers*, *en*: *ed. cit.*, p. 432.

[458] Derrida, Jacques, *La crise de l'enseignement philosophique*, *ed. cit.* p. 172. « Le *Greph* s'est opposé simultanément aux forces représentées par la position gouvernementale — et donc à la politique visant à la disparition de l'enseignement philosophique — et aux forces qui semblaient sur un mode conservateur vouloir défendre le *statu quo* et la classe de Terminale telle qu'elle était ».

apreciación o de sanción[459], de los organismos de investigación, de los instrumentos y de los lugares de trabajo, etc.

Este grupo, aunque formado desde dentro de la universidad y para ella, instituido a partir de la organización moderna del saber en la cual resulta estar comprendida la universidad, y donde la filosofía a la vez, tiene su marco referencial, se mantiene alerta a las implicancias filosóficas-políticas-institucionales que conlleva pertenecer a ella misma. En efecto, "el ante-proyecto lo precisaba muy rigurosamente pero también muy precisamente"[460] que:

> "[…] *en la medida por lo menos* en que el objeto de este trabajo no puede localizarse más que en el espacio filosófico universitario, hay que admitir que la práctica de grupo, *en esa medida al menos*, sigue competiendo a la crítica filosófica. […] En esta medida, por cierto, pero tan solo en esta medida, el Greph procede, para delimitarlo, a partir de cierta interioridad de la universidad filosófica. No puede ni quiere negarlo, viendo en ello por el contrario una condición de eficacia y de pertinencia".[461]

Se trata de una institución fundada en función de intervenir constantemente su propia posibilidad de hermetismo y estabilidad. Lejos de constituir una estructura que suponga la posibilidad reformismo interno, el anteproyecto trazará los lineamientos de una estructura institucional que esté

---

[459] En el sistema de la Educación Nacional francesa las formas y normas de apreciación o de sanción a los profesores tienen al menos dos momentos institucionalizados: 1º para alcanzar el grado de profesor los postulantes deben rendir un examen nacional, el CAPES (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré), o la *agregación,* concursos que son evaluados y sancionados por un jurado calificador. 2º durante todo el ejercicio de la profesión hay diversas evaluaciones a la práctica pedagógica hechas por la inspección general. Para mayor información ver el segundo capítulo, apartado titulado *El profesor repetidor: entre heteronomía y autonomía* y ss.

[460] « L'Avant-Projet le précisait très rigoureusement mais aussi très prudemment […] ». *Ver*: *Actes Premiers*, en: *ed. cit*., p. 429.

[461] Derrida, Jacques, *Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente, ed. cit*. p. 104. *Ver* también: *Du droit à la philosophie*, *ed. cit*. p. 150.

abierta al cambio y transformación de aquello que la hizo posible. Esta desestabilización estructural estaría fundada en el diferir de lo instituido, característica que Bennington refiere al *Greph* y al *Ciph* como parte fundamental de la deconstrucción:

> "No hay que ver en ello simplemente una actividad secundaria o marginal, relacionada con el estatuto socioprofesional de los profesores de filosofía, por ejemplo, sino un esfuerzo por reexaminar la filosofía en sus relaciones con sus propias instituciones. Es parte integrante del significado de 'deconstrucción'".[462]

Ser una contra-institución es crearse desde dentro de la universidad, dentro de la institución filosófica, deconstruyéndola y, a la vez, de-construyéndose a sí misma sin reducir la universidad a ella misma, sino comprendiéndola en su universalidad.[463]

En el Anteproyecto se han establecido dos grandes preguntas que orientarían la organización del *Greph*: ¿Cuál es el vínculo de la filosofía con la enseñanza en general? Y, ¿Cómo se inscribe la didáctica-filosófica en los ámbitos llamados pulsional, histórico, político, social, económico?[464]

Sin embargo, Derrida venía ya trabajando con anterioridad los conceptos y/o pensamientos que hacían posible la institución de la filosofía francesa. Junto con la constitución del *Greph*, Derrida desarrollaba en la Escuela Normal Superior el seminario *Le concept d'idiologie chez les idéologues français* durante el año académico 1974-1975. En este seminario, Derrida dedica gran parte de su investigación y, por lo tanto de su enseñanza, a repensar el pensamiento de reconocidos filósofos franceses como Lagneau, Canivez, Diderot, Cousin, Lamennais, entre otros, que han sido parte de la

---

[462] Bennington, Goeffrey, *Derridabase*, *en*: *Jacques Derrida*, Bennington y Derrida, Cátedra, Madrid, 1994, p. 265.
[463] Para profundizar el problema de la universidad *ver*: Derrida, Jacques, *La Universidad sin condición*, *ed. cit*.
[464] *Cfr. Ibíd.* pp. 99-100.

institucionalización de la filosofía en Francia. Así como también dedica las últimas sesiones a Marx, Hegel y Gramsci en las cuales destaca la importancia de la transmisión de la filosofía y la relación maestro-discípulo. En la última sesión del seminario, dedicada a la Teleología Dialéctica, Derrida se refiere a Hegel:

> "[Él] dice comenzando que no escribe ni por aquellos que saben ni por aquellos que no saben o que mal saben. Él se dirige entonces, a la gente joven que sabe bien lo que no sabe, o que sabe bien que no sabe, o más bien que sabe bien que sabe lo que sabe o que sabe bien que sabe lo que no sabe. He aquí el estatus del joven hombre filósofo".[465]

Al año siguiente de su constitución, el *Greph* publica su primer ejemplar llamado "Políticas de la filosofía". Uno de los textos de esta compilación,[466] producto de la pluma de Derrida, titulado *Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente* representa una reflexión fundamental a la hora de pensar el problema de la enseñanza filosófica. Este texto resulta definitivo ya que por primera vez Derrida se embarca en una reflexión directa y sistemática de la institución pedagógica través de dos ejes fundamentales: primero, posiciona la cuestión de la enseñanza filosófica, ya no como un problema ajeno a la academia, ni como un problema propiamente pedagógico, sino como un problema filosófico, transversal a toda la enseñanza. Y, segundo, y como consecuencia del anterior, penetra en lo profundo de la estructura de las diversas instituciones filosóficas que se ponen en juego en la práctica pedagógica.

---

[465] Archivos IMEC, *GREPH. Le concept d'idiologie chez les idéologues français (1974-1975)*, séance 9, p. 11. « [il] dit en commençant qu'il n'écrit ni pour ceux qui savent ni pour ceux qui ne savent pas ou savent mal. Il s'adresse donc à des jeunes gens qui savent bien ce qu'ils ne savent pas, ou qui savent bien qu'ils ne savent pas, ou plutôt qui savent bien qu'ils ne savent pas ce qu'ils savent ou qui savent bien qu'ils savent ce qu'ils ne savent pas. C'est là le statut du jeune homme philosophe ».

[466] Grisoni, Dominique, *Politiques de la Philosophie*, Grasset & Fasquelle, París, 1976.

Si bien es cierto, el *Greph* es considerado una contra-institución, no podríamos afirmar que ésta representa una nueva etapa, una etapa política-institucional del pensamiento derrideano. Por el contrario, nos atrevemos a proponer aquí que el *Greph* representa la materialización del objeto de la deconstrucción: "el aparato y la función de enseñanza en general, el aparato y la función filosófica en particular y por excelencia". Y Derrida agrega: "[…] diré que lo que ahora se emprende no es más que una etapa por salvar en un trayecto sistemático".[467]

¿Es, entonces, la preocupación por la enseñanza filosófica que lleva a la deconstrucción a realizar un "desplazamiento de énfasis hacia lo político, lo jurídico y lo institucional?"[468] O, ¿podría ser considerado como el primer motivo deconstructivo que lleva a Derrida a adentrarse en una crítica teórica y práctica de la institución filosófica?

3. Statu quo: Logocentrismo en el liceo.

3.1. C.A.P.E.S o el devenir profesor de filosofía francés.

Como ya se ha dicho más arriba, las reacciones de la filosofía desde los lugares de poder llegan al extremo del límite, cuando se conoce el informe del *Capes* (Cerfiticat d'Aptitud au Professorat du l'Enseignemet du Seconde degré) del año 1973.

El *Capes* es un concurso del Ministerio de la Educación Nacional de Francia para optar a la certificación de profesor de secundaria. Este examen es por disciplina y correspondería a la titulación en pedagogía que se hace en

[467] Derrida, Jacques, *Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente*, *en*: *ed. cit.* p. 66.
[468] *Cfr.* Contreras, Carlos, *óp. cit.*, p. 58.

Chile. La diferencia es que, los candidatos se preparan para aprobar este examen después de haber concluido sus estudios de la especialidad en la universidad. La prueba "se trata de explicar un texto que, en principio, no se conoce, extracto de una obra que no se está obligado de conocer".[469] Los candidatos se enfrentan en el momento del examen a un extracto de un texto filosófico que no han visto antes. En efecto, "[…] la explicación de texto no supone el conocimiento del autor […]".[470] Respecto a la evaluación, al tratarse de un concurso, hay un jurado que delibera y elije los mejores trabajos en función de ciertos criterios. Luego, esta deliberación, el análisis y las observaciones generales acerca del universo que ha rendido el examen son publicadas anualmente en un informe que redacta el jurado.

En lo que a las causas de la adopción del Anteproyecto del *Greph* se refiere, el *Capes* de 1973 tiene una importancia de raíz institucional. Sobre todo en la realidad que refleja el Informe del jurado (*Rapport du jury de Capes)* de marzo de 1974: en primer lugar, los resultados de la selección para reclutar a profesores son *catastróficos*: "[…] menos del 4% de admitidos, produce sobre todo una masa de desempleados y mantiene el escándalo de los profesores auxiliares".[471] Y, en segundo lugar, el informe asegura que "algunas contribuciones son propiamente miserables"[472] y que "los candidatos no saben ortografía ni sintaxis y que su cultura filosófica es indigente".[473] Esto hizo que rápidamente un grupo de profesores y alumnos se reunieran y discutieran "[…]

[469] Douailler, Stéphane, *Pieds de nez*, *en*: *Le Doctrinal de Sapience*, nº 1, 1975, pp. 2- 4. «[…] il s'agit d'expliquer un texte que, en principe, l'on ne connait pas, extrait d'une œuvre que l'on n'est pas non plus tenu de connaître ».

[470] *Ibíd*. p. 3. « […] l'explication de texte ne suppose pas la connaissance de l'auteur […] ».

[471] GREPH, *Protestation contre le rapport du jury de Capes (concours de 1973)*, *en*: *Qui a peur de la philosophie?*, *éd*. *cit*. p. 439. « […] moins de 4% d'admis, produit surtout une masse de chômeurs et entretient le scandale de l'auxiliariat ». *Ver :* Anexo III.

[472] *Ibid*. p. 2. « […] certaines prestations sont "proprement misérables" ».

[473] *Cfr*. *Ibid*., p. 2.

en torno a los ataques repetidos del poder actual contra la enseñanza filosófica"[474] y redactaran una "protesta" contra el informe del jurado.

Los criterios de evaluación que se revelan en este informe guardan relación más con la técnica filosófica que con el trabajo filosófico mismo. "Lo incorrecto de la forma, la indigencia o la vulgaridad de pensamiento, la ausencia del menor sentido común"[475] son las causas principales por las que el jurado reprobó a más del 90% de los candidatos. La referencia a la forma es lo que parece aquí más influyente. La forma en cuanto ortografía y sintaxis, pero también, lo que parece más grave, es la exigencia de una forma específica de leer y de escribir filosofía. En efecto, "[…] lo que importa no es la extensión positiva del saber, sino la manera de saber, incluso la ortografía".[476]

Como se ha dicho anteriormente, la explicación de texto asumiría en principio que se desarrolle un análisis filosófico desde una ignorancia "parcial", es decir, no será necesario conocer al autor del texto al cual el candidato se enfrente. Sin embargo, esta condición "no los autoriza a saber nada de nada".[477] La exhortación a conocer ciertos autores de las distintas épocas de la historia, a relacionar el extracto con la obra y con otros temas que pueda desarrollar el autor, es considerar la ignorancia sólo como un recurso metodológico. Además, la importancia que se le da al contenido más que al problema filosófico, responden en su conjunto, a la valorización de la forma, del significado presente inherente al texto.

En el informe se describen las exigencias que el jurado tiene en cuenta al momento de evaluar. Éstas parecen reducirse a cuestiones de técnica y metodología. Para desarrollar una buena explicación el candidato deberá

[474] GREPH, *Actes Premiers*, *en*: *éd. cit.* p. 427.
[475] Douailler, Stéphane, *óp. cit*. p. 2.
[476] *Ibíd*. p. 2. « Ce qui importe n'est pas l'entendue positive du savoir, mais la manière de savoir, même l'orthographie ».
[477] C.A.P.E.S. Philosophie 1973, p. 13, *en*: Douailler, Stéphane, *óp. cit.* p. 3. « […] ne les autorise pas à rien savoir du tout ».

"apegarse al texto", cuidando de no caer en una consecución de paráfrasis, ni tampoco en desarrollar una opinión personal.

Stéphane Douailler[478] en *Le Doctrinal de Sapience*[479] hace una lectura crítica del informe del *Capes* y de los criterios de selección para devenir profesor de filosofía. En este análisis, Douailler afirma que el texto presentado por el jurado, al cual los candidatos se enfrentan el día del examen, es un texto afásico. Un texto que no habla, que es cortado de su vida y que se impone como sacado de su propio contexto. Sin hablar de sí mismo, se presenta como

[478] En el artículo *Pied de nez,* Douailler hace un análisis de los Informes de la agregación y del Capes de filosofía (Rapports de l'agrégation et du Capes de philosophie) en el cual parte desde la diferencia formal que implica cada uno de ellos en tanto examen: "Tres pruebas participan de este ejercicio: en el C.A.P.E.S., la explicación de un texto filosófico; en la agregación, el comentario 'explicativo y crítico' de un texto o documento de apoyo sobre un cuestionamiento al programa y el comentario de un texto de un autor del programa." (« Trois épreuves participent de cet exercice: au C.A.P.E.S., l'explication d'un texte philosophique; à l'agrégation, le commentaire 'explicatif et critique' d'un texte ou document portant sur une question au programme et le commentaire d'un texte d'un auteur au programme »). Sin embargo, Douailler afirma que "un único efecto es producido por las tres pruebas según las modalidades diferentes". (« Un unique effet est produit par les trois épreuves selon des modalités différentes »). Es decir, "[…] la prueba se acerca entonces también al comentario explicativo y crítico. La explicación de texto del C.A.P.E.S. une las dos figuras del comentario separadas en las pruebas de la agregación. En estas pruebas, algunos rasgos indican esta unidad". (« […] l'épreuve se rapproche donc aussi du 'commentaire explicatif et critique'. L'explication de texte du C.A.P.E.S. unifie les deux figures du commentarire séparées dans les épreuves de l'agrégation »). *Cfr. óp. cit.* pp. 2-3. Explicación y comentario explicativo y crítico serán considerados como portadores de una misma exigencia del jurado. En este trabajo hemos hecho referencia a la explicación de texto partiendo de la similitud que encuentra el autor entre las tres pruebas.

[479] Aunque Stéphane Douailler no formó parte del grupo de profesores y estudiantes que aprobaron el Anteproyecto del GREPH, sí formó parte del Collectif de Rédaction de "Le Doctrinal de Sapience, Cahier d'Enseignants de Philosophie et d'Histoire", revista trimestral que se interroga sobre la naturaleza de la filosofía y de la historia poniendo en cuestión sus prácticas pedagógicas, así como la constitución de sus condiciones de posibilidad. El primer número de esta revista fue publicado en enero de 1975 por filósofos que recién habían pasado "l'agregation de philosophie", como es el caso Georges Navet, Patrice Vermeren, Pierre Weirich, Jean-François Wiedemann y Stéphane Douailler. Esta publicación coincide en su fecha con la constitución del GREPH, el 15 de enero de 1975. El hecho haber devenido profesores de filosofía después de Mayo del '68 y durante la reforma Giscard-Haby, y, tener convicciones políticas de extrema izquierda, los mueve a publicar esta revista como acción política en contra del liberalismo en la Educación Nacional Francesa.

un cúmulo de palabras que no hacen más que presentarlo reduciéndolo a su forma física. Extracto, escritura, impresión, son aquellas categorías en las cuales un texto cae en la sala de examen y desde las cuales se comienzan a elaborar incipientes criterios de selección. El texto físico es considerado como "conjunto bruto de enunciados que no significan, es incluso anónimo, ya que el que lo escribió no es más en ese lugar un otro social".[480] No será más que una cosa física que se limitará sólo a su presencia, a ese momento que resulta del corte de una continuidad. Douailler lo comprende desde la categoría jakobsoniana de "problema de contigüidad".[481] El candidato se presenta así, a esta escena, constituida por un texto sin contexto, aislado y arrojado en una sala de examen, desde una supuesta ignorancia desde la cual debería trabajar para encontrar una verdad oculta tras la materialidad de las palabras. De este modo, se evitará una paráfrasis sólo si el candidato es capaz de desarrollar una búsqueda a través de la cual pueda encontrar la verdad que está detrás del texto permitiendo a su vez, que el texto salga de su composición física.

Que el informe exija, también, la utilización de *notions repères* (conceptos de referencia), es otro ejemplo de la demanda de un trabajo más bien lingüístico que filosófico. Se trata de un caso avanzado de lo que se ha denominado *problema de contigüidad*. Los conceptos de referencia, son palabras necesarias que el candidato debe utilizar en una explicación, forman parte del lenguaje o del código que forma la trama del texto escrito por alguien (por ejemplo, un texto de Kant o de Aristóteles) e incluso, aunque su procedencia sea olvidada, ellas muestran la pertenencia del texto a un lenguaje filosófico que presupone el "reaprendizaje de palabras que parecen

[480] Douailler, Stéphane, *óp. cit.* p. 3. « Assemblage brut d'énoncés qui ne signifient pas, il est même anonyme, puisque celui qui l'écrivit n'est plus en ce lieu un autre social ».

[481] La noción de Jakobson es "*trouble de contiguïté",* aunque la traducción más propia sería "trastorno de contigüidad", hemos querido considerarla desde la dimensión *problemática* que se abriría tomando al texto como un extracto que se habría de analizar fuera de una continuidad.

comunes".[482] Douailler las denomina palabras de naturaleza quasi-metafórica, es decir, estas nociones serían utilizadas como una metáfora que no transfiere sentido, sino que serían evidencia de un trabajo técnico-lingüístico.

Junto con las *notions repères*, la atención a la buena utilización de conectores revela la insistencia del jurado en exigencias formales que harían que el comentario de texto no tuviera una función racional de conocimiento. Sino, por el contrario, la utilización de determinadas palabras pretenden introducir al candidato en un juego lingüístico que lo haga formar parte de un cierto espacio cultural, recogiendo del texto, más que su sentido, las premisas que le permitan mostrar un dominio tal, que llegue a la erudición. En este sentido, lo que importa es el orden y la organización del discurso. Los conectores tendrán aquí un rol fundamental: el sentido del texto estaría aferrado "a las reglas de la lógica formal como a los rudimentos de la lógica moderna",[483] lo cual favorece que la palabra utilizada con rigor revele la verdad contenida tras el texto. El énfasis en la utilización de conectores y de disyunciones favorecería, según Douailler, la buena organización gramatical y la carga de sentido lógico que un texto filosófico debiese tener. Pero esto no es más, agrega Douailler, de lo que Jakobson entendería como un texto afásico, a un texto que "no dice nada".

El problema es aquí lo que el candidato debe o no debe saber. Y el informe en este sentido no es claro: "Que la explicación de texto no suponga el conocimiento del autor, no los autoriza a saber nada de nada".[484] Sin embargo, unos años antes el jurado había afirmado que:

[482] Douailler, Stéphane, *óp. cit*, p. 3. « Réapprentissage des mots qui paraissent courants ».
[483] C.A.P.E.S Philosophie 1970, p. 11, *en*: Douailler, Stéphane, *óp. cit*, p. 3 « aux règles de la logique formelle comme aux rudiments de la logique moderne ».
[484] *Ibíd*. p. 3. « Que l'explication de texte ne suppose pas la connaissance de l'auteur, ne les autorise pas à ne rien savoir du tout ».

> "La ignorancia es sin embargo inexcusable, en lo que concierne a las obras maestras de Platón, Descartes y Kant. Los candidatos no pueden además desconocer las líneas de fuerzas de pensamientos, como aquellas de Aristóteles, de Pascal, de Spinoza, de Malebranche, de Leibniz, de Hume, de Rousseau, de Hegel, de Marx, de Nietzsche, de Husserl, de Bergson".[485]

Como ya hemos dicho, la explicación se reducirá al texto mismo, a su contenido físico, en el sentido de explicarlo desde dentro de él mismo sin hacer referencia a su exterioridad. Se trata de explicar con un orden métrico, a través de una estructura formal que devele la verdad contenida tras las impresiones gráficas. En este sentido, el candidato estará autorizado a ignorar las causas y el cuestionamiento que construyen la contextualidad. El más allá del texto, los compromisos filosóficos, las prácticas concretas desde las cuales el texto ha sido escrito son parte de aquella ignorancia que el candidato está autorizado y -tensando un poco más la idea- obligado a ignorar. La libre interpretación permitida hace referencia a las diversas formas de explicar un mismo contenido: "muchas lecturas son posibles, ninguna es necesaria".[486] Lo que importa aquí son las formas en que puede ser enfrentado un texto y no lo que su contenido puede venir a cuestionar. El llamado a la multiplicidad, a la libre interpretación, está reducido a la lógica interna de la explicación.

Douailler se refiere a esta forma de escritura como rito: "el texto deviene sagrado y el libro objeto de culto".[487] Sacralizar el texto, ser fiel a él es responder a sus designios obedeciendo a sus leyes para ser digno con el encuentro de la verdad revelada. Esto es muestra del liberalismo desde el cual el jurado delibera. El apegarse a las normas es llegar a ser un comentador de

[485] *Ibíd*, p. 3. « L'ignorance est cependant inexcusable, en ce qui concerne les œuvres maîtresses de Platon, Descartes y Kant. Les candidats ne peuvent en outre méconnaitre les lignes de forces de pensées, comme celles d'Aristote, de Pascal, de Spinoza, de Malebranche, de Leibniz, de Hume, de Rousseau, de Hegel, de Marx, de Nietzsche, de Husserl, de Bergson ».

[486] *Ibíd*, p. 4. « Plusieurs lectures sont possibles, aucune n'est nécessaire ».

[487] *Ibíd*. p. 4. « Le texte devient sacré et le livre objet de culte ».

texto que no vaya en contra del texto mismo. El candidato deberá ser tolerante: "No está admitido tampoco el partido tomado que, profesando su fe, mancha la lectura de un a priori dogmático".[488]

Será profesor de filosofía, entonces, aquel que demuestre conocer y dominar el saber institucionalizado. Aquella persona que en su redacción, muestre objetividad y cercanía teórica con las ideas trazadas por el autor. El que no cometa "terrorismo intelectual", que no se salga de los márgenes de los conceptos establecidos y que no tome posición alguna. Características que Douailler las adjudica a un extremo liberalismo: "Él somete el tema a un montón de palabras y a la institución que las acumula".[489]

3.2. La reforma Haby.

El ambiente político en los años siguientes al 68, se enrarece aún más con la muerte del presidente Georges Pompidou, en abril de 1974. En mayo del mismo año sale elegido Valéry Giscard d'Estaing quien derrota al candidato de la Unión de Izquierda. Es bajo este período que ejerce como Ministro de Educación René Haby, quién dedica sus esfuerzos al desarrollo y creación de una reforma a la educación que sería propuesta a través de una *Loi permettant la modernisation du système éducatif*.[490] Reforma que por su carácter ambicioso dio lugar a un gran debate tanto en la sociedad como en la academia y el parlamento: "[…] nueve decretos, trece órdenes de aplicación y más de

[488] C.A.P.E.S. Philosophie 1973, p. 13, en: Douailler, Stéphane, *óp. Cit*. p. 4 « N'est pas admis non plus le parti pris qui, professant sa foi, entâche la lecture d'un apriori dogmatique ».
[489] *Ídem*. « Il assujettit le sujet au tas de mots et à l'institution qui en a le dépôt ».
[490] "Ley que permite la modernización del sistema educativo". Haby, René, *Pour une modernisation du système éducatif*, La documentation française, Paris, Février, 1975.

sesenta circulares vendrán a completar el cuadro general de la ley del 11 de julio de 1975 para formar lo que se acordó llamar 'reforma Haby'".[491]

Esta nueva propuesta del ministerio se presenta como una reforma que modernizará todo el sistema educativo, desde "el jardín infantil al bachillerato" "[…] ella concierne a la vez las estructuras de la enseñanza, la organización de los establecimientos y de la vida escolar, el estatuto, el reclutamiento y la formación de maestros".[492]

La transformación general que la ley pretende asegurar asienta su carácter modernizador en un fuerte fundamento psicopedagógico:

> "[…] las desigualdades del éxito escolar entre los niños son esencialmente dadas por las diferencias individuales de los ritmos de maduración. El sistema escolar debe entonces dejar de querer imponer un trayecto idéntico a todos los alumnos y debe adaptar los ritmos de aprendizaje a las capacidades individuales".[493]

Con todo, la reforma propone separar la escolaridad desde la primaria según las capacidades de los alumnos en función de la "maduración" de cada uno de ellos:

---

[491] Allaire, Martine, y Frank, Marie-Thérèse, *Les politiques de l'éducation en France. De la maternelle au baccalauréat*, La documentation française, Paris, 1995, nota 2, p. 212. « […] neuf décrets, treize arrêtés d'application et plus de soixante circulaires viendront remplir le cadre général de la loi du 11 juillet 1975 pour former ce qu'il est convenu d'appeler la 'réforme Haby' ».

[492] *Le monde de l'Éducation*, *éd*. *cit*. p. 3. « Elle intéresse à la fois les structures de l'enseignement, l'organisation des établissements et de la vie scolaire, le statut, le recrutement et la formation des maîtres ».

[493] *Ibíd*. p. 3. « […] les inégalités de réussite scolaire entre les enfants sont essentiellement dues à des différences individuelles dans les rythmes de maturation. Le système scolaire doit donc cesser de vouloir imposer un parcours identique à tous les élèves et il doit adapter les rythmes d'apprentissage aux capacités individuelles ».

> "Una preocupación por una justicia elemental: hacer ir a cada uno a su velocidad, los lentos lentamente, los rápidos rápidamente. Además, se va ayudar a los menos despiertos porque ellos no pueden seguir la escuela como la mayoría de sus congéneres".[494]

De este modo, la educación queda reducida a logros individuales los cuales deberán ser asegurados por una estructura pedagógica que permita a cada alumno potenciar y desarrollar sus propias capacidades. A partir de este objetivo, el sistema educativo será estructurado de tal forma que los estudiantes se vean lo menos perjudicados por la diferencia de ritmos o velocidad de aprendizaje que pueda haber en una clase. Uniformar lo más posible los contenidos de enseñanza y diversificar los tiempos impuestos, serán las maneras de beneficiar a los alumnos tanto en lo que aprenden como en su ritmo propio de aprendizaje.

Por otra parte, la organización curricular en esta reforma está propuesta en función de los intereses y capacidades de cada alumno. En el último año de "Collège", los estudiantes tendrán dos opciones para continuar sus estudios: el liceo de enseñanza profesional y el liceo de enseñanza general. En ambas opciones la enseñanza se enfoca a la vida laboral, en función de fortalecer la economía de Francia sin ningún cambio real estructural: "El nuevo objetivo de la escuela es preparar a los jóvenes, es decir, de *informarlos* y *formarlos* en vistas de lograr la sociedad del mañana, es decir, la economía tal como ella está".[495]

El lugar asignado a la filosofía dentro de esta organización curricular y, por lo tanto, dentro de la institución escolar, es reducido. En *première* (tercero

---

[494] Bresson, Françoise, *L'Élimination par la Psychologie*, *en : Le monde de l'Éducation*, nº4, Paris, 1975, p. 10. « Un souci de justice élémentaire: faire aller chacun à son allure, les lents lentement, les rapides rapidement. En même on va aider les moins éveillés puisqu'ils ne peuvent pas suivre l'école comme la majorité de leurs congénères ».

[495] Simha, André, *L'élève dans la réforme Haby*, *en*: *Revue de l'Enseignement Philosophique*, nº4, 1975, pp. 24-27. « L'objectif nouveau de l'école est de préparer les jeunes, c'est-à-dire de les *informer* et de les *former* en vue de réussir la société de demain, c'est-à-dire l'économie telle qu'elle est ».

medio) será una materia dentro de todas las que componen la parte común[496] y en *terminal* (cuarto medio) es opcional como todas las materias. Esta estructura pretende asegurar la "libertad" del alumno de elegir entre las materias que son de su interés, en función de sus proyecciones laborales futuras.

Los dos primeros años del liceo (segundo y tercero medio) serán consagrados "[…] para la adquisición de una *cultura general* constituida por el conjunto de saberes que todo alumno debiese poseer".[497] Y en el último año (cuarto medio) se obtendrá un grado de especialización en función de la vía que el estudiante haya optado:

> "El conjunto de este esquema, dando la posibilidad al alumno de usar su autonomía, asociándolo a la construcción de su futuro y ofreciéndole un amplio abanico de enseñanzas generales y tecnológicas, debería mejorar su motivación y disminuir el número de fracasos".[498]

Consideramos que los lineamientos más importantes que abordará Derrida en el análisis de esta reforma, encuentran su origen en la psicologización de la pedagogía y en la formación de especializaciones en los

---

[496] Esta parte de la propuesta ministerial fue reconocida por Derrida y el *Greph* como un aporte a la enseñanza de la filosofía, sin embargo: "consideramos que la enseñanza de la filosofía en 'tercero medio' podría, en otras condiciones (transformaciones de contenidos y de la práctica pedagógica entre otras) constituir un primer elemento positivo; sin embargo reivindicamos que la obligación sea mantenida en cuarto medio al interior de un tronco común". « […] nous considérons que l'enseignement de la philosophie en "première" pourrait, dans d'autres conditions (transformations de contenus et de la pratique pédagogique entre autres) constituer un premier élément positif ; mais nous revendiquons que l'obligation en soit maintenue en Terminale à l'intérieur d'un tronc commun ». GREPH, *Document VI, Prise de position contre la Réforme Giscard-Haby*, en: *Qui a peur de la philosophie*, *óp. cit.* p. 459. *Ver* : Anexo II.

[497] Haby, René, *Pour une modernisation du système éducatif*, La documentation française, Paris, 1975, p. 26. « […] à l'acquisition d'un noyau de *culture générale*, constitué par l'ensemble culturel que tout élève doit posséder ».

[498] *Ibíd*. p. 27. « L'ensemble de ce schéma, en donnant à l'élève la possibilité d'user son autonomie, en l'associant à la construction de son avenir et en lui offrant un large éventail l'enseignement généraux et technologiques, devrait améliorer sa motivation et diminuer le nombre de échecs ».

estudiantes, es decir, para el caso de la reforma Giscard-Haby, en la tecnificación de la educación. Estos objetivos pedagógicos encuentran su materialización en una nueva organización curricular donde la filosofía se considera como una base común y general en el penúltimo año, trabajo el cual no tiene continuación ni desarrollo en el último año de la secundaria. En éste, la filosofía es propuesta como una opción que permite que los jóvenes especializarse en vistas de su futuro laboral o universitario.

Es la reforma Giscard-Haby el horizonte problemático desde el cual Derrida fortalece su crítica a la institución y tradición filosófica reafirmando -otra vez- que es urgente y necesario comenzar a través de la enseñanza un trabajo estratégico-político-institucional de transformación de la filosofía.

4. Defensa y transformación de la filosofía.

Derrida no trabajará por una defensa ciega de la filosofía. En efecto, en este texto principal, o más bien inaugural, *La philosophie refoulée*, Derrida se desmarca de los que "defienden la filosofía". Defender *la* filosofía ha sido una actitud equivoca en la medida en que en ese absolutismo, en esa ceguera, no hay espacio para preguntarse qué filosofía se resguarda. Derrida da el ejemplo del Segundo Imperio, cuando, después de diez años, se restableció la clase de filosofía en los liceos con el objeto de "redirigir una juventud burguesa y protegerla de las 'doctrinas negativas'".[499] En este sentido, la defensa se vuelve ambigua: es el mismo poder que la defiende y la ataca, por lo tanto, finalmente no existe una defensa tal. En la ambigüedad, la defensa se disuelve. Por esta razón, la preocupación por la enseñanza de la filosofía y su defensa, no descansa en la idea de mantener, resguardar y cuidar a la filosofía de ataques

[499] Derrida, Jacques, *La philosophie et ses classes, éd. cit*. p. 232. « […] pour réencadrer une jeunesse bourgeoise et la protéger contre les 'doctrines négatives' ».

externos que provocarían riesgos de índole no-filosóficas, sino más bien, se tratará de pensar una transformación de la filosofía en cuanto transformación de la institución tradicional.

¿Qué se defiende, cuando se defiende a la filosofía?

Tal era la interrogación que se ponía en juego en los textos contestatarios dedicados a la Reforma Haby. En primer lugar, para Derrida defender la filosofía significaba de antemano defender su posición *natural* en la escuela: defender *la* clase de filosofía implicaba tomar partido por mantener los programas. Tanto profesores como estudiantes sabían de la imposibilidad que estos sean cubiertos por completo y que, además, tanto la estructura como el contenido no permitían ninguna progresión. También, defender la filosofía implicaba luchar por que siga en su lugar habitual y común (en el último año de secundaria[500]), aceptar que sea propicia a una edad psicológica-social determinada y afirmar que la filosofía puede ser enseñada sólo y legítimamente por profesores de filosofía.

Esto era, a grandes rasgos, lo que transmitía el discurso *defensivo* de las distintas asociaciones y sindicatos de profesores de filosofía[501], como también el del Collège de Philosophie de Paris.[502]

Por su parte, la respuesta de Derrida a "las propuestas por una modernización de sistema educativo francés" tiene un carácter más amplio y, por lo tanto, centrado en una fuerte y clara crítica a la institución filosófica. En efecto, las luchas defensivas partían de la idea de mantener el estado de clausura y de hermetismo de la filosofía para con otras disciplinas y para con las relaciones sociales-políticas dentro de la escuela. Esto conllevaba correr grandes peligros:

---

[500] En la Educación Nacional francesa se llama Terminal.

[501] Como por ejemplo, *Le Bureau national de l'Association des professeurs de philosophie de l'Enseignement public*.

[502] *Ver*: *Revue de l'Enseignement Philosophique*, *éd*. *cit*.

> "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".[503]

Tal efecto se vería reforzado por las condiciones filosóficas-discursivas en las cuales se encuentra la clase de filosofía en el último año: la "filosofía" de las fuerzas y discursos sociales dominantes ya estaría de algún modo instalada a través de las disciplinas de las llamadas ciencias humanas. Por un lado, las formas de enseñar/hacer/practicar filosofía estarían ancladas a la historia pedagógica de la escuela, historia que en su trayectoria afirma ciertos discursos dominantes, y por otro, el grupo de jóvenes que llegan al último año, y que por lo tanto, tienen acceso a la clase de filosofía, pertenecen a un grupo social que representa y reafirma el discurso dominante. De este modo, defender *la* filosofía en las circunstancias presentes implicaría conservar y fortalecer el rasgo ideológico y dominante de la filosofía.

En mayo de 1975, Derrida vuelve a hacer pública su preocupación por el devenir de la filosofía en Francia y, simultáneamente, a diferenciar su posición de los que han defendido la filosofía históricamente. Para él, tanto los que defienden como los que anuncian la muerte de la filosofía, comparten el mismo *pathos*: el mantenimiento del poder. Defender es mantener, conservar y resguardar la naturalización de la filosofía: "Es al contrario la defensa tradicional del *status quo*, defensa inmovilizada, inmovilizante, siempre ya en retiro, quien se encuentra por anticipado en situación de 'concertación' con el poder".[504] Mantener la-clase-de-filosofía será defender su sobrevivencia ante la supuesta

[503] Derrida, Jacques, *Du droit à la philosophie*, *éd. cit.* p. 233. « Concentrer tout l'enseignement philosophique dans une classe, à la fin des études secondaires, c'était d'abord le réserver 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 ».

[504] Derrida, Jacques, *Les corps divisés*, *éd. cit.* p. 246. « C'est au contraire la défense traditionnelle du statu quo, défense démobilisée, démobilisante, toujours déjà en retraite, qui se trouve d'avance en situation de 'concertation' avec le pouvoir ».

reforma “no filosófica” de la educación. Conservar el reinado y el *statu quo* de la filosofía al final de los estudios secundarios, es conservar el lugar privilegiado y querer asegurar la estabilidad de la filosofía en los límites y desde los bloqueos institucionales ante el riesgo que se desnaturalice y se salga del marco.

En cambio, Derrida aboga más bien por una “transformación fundamental de la situación general en la cual se instalan los problemas”[505] que causan la reacción defensiva. Se tratará más bien de trabajar por un cambio de *base* o *en la base* de lo que se ha llamado tradicionalmente filosofía.

En estos textos de 1975 Derrida esboza su desmarque de “aquellos que defienden a la filosofía” a partir de ideas pedagógicas con una fuerte fundamentación filosófica: la transformación general implicaría sacar a *la* filosofía de su cúpula, moverla de su hermetismo tradicional cuestionando así su poder dentro de las instituciones educacionales para lograr la recuperación y extensión de su espacio en la escuela y en la universidad (en la sociedad). Desmarcarse de los que defienden no es tampoco no defender a la filosofía y comprenderla como irremplazable, sino más bien se trata de transformar su irremplazabilidad por su capacidad de reemplazarse siempre.

Remover a la filosofía de su clausura, implicaría realizar movimientos de *extensión* dentro de la institución, fundados en el valor pedagógico de *progresividad*, pero en miras de una *transformación* general de la filosofía.

El movimiento implicaría extender la enseñanza de la filosofía a otros espacios. Enseñar filosofía en otros cursos, además del último año de la secundaria, comportaría cambios pedagógicos importantes, pero también, fisuras en la institución filosófica, sobre todo en lo que se refiere a la estructura de su poder. Establecer la filosofía como una materia obligatoria en los tres

[505] Derrida, Jacques, *Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente, éd. cit.* p.121.

últimos años[506] es sacarla de su clausura, de su cúpula y arrebatarle la corona de "la madre de todas las ciencias".

En efecto, Derrida parte de un supuesto: a pesar que su crítica apunta a la "totalidad de la filosofía" en cuanto "sistema-articulado-de-conceptos", acepta esta idea para diferenciar su lucha por la filosofía e instalarla en los márgenes de la institución: "Sin comprometernos en el difícil problema de una tal 'totalidad-sistemática', aceptamos esta hipótesis".[507] Luchar desde la idea de totalidad, a través de la progresividad para una transformación de la filosofía.

Aceptar la extensión de la filosofía a otros años de la secundaria es sacarla a una suerte de estado contradictorio, es decir, desde la posición extensiva se vuelve vulnerable, pero en ese mismo gesto se fortalece. Habrá que: aceptar que la filosofía puede ser enseñada por profesores que no tienen a su haber una "magistralidad filosófica". Trabajar para que la filosofía entre en relación (a través de profesores y de los estudiantes en distintos años) con otras disciplinas. Y terminar con la idea que existe una edad psicológica intelectual ideal para enfrentar los estudios filosóficos. Estos tres elementos representan los bordes de la interrogación derridiana, de la filosofía como un todo.

De esta forma Derrida propone trabajar con cautela desde la *progresividad*. Como ésta pertenece a la tradición clásica de la pedagogía podría arriesgar tomar formas a las cuales se está resistiendo. Es decir, pensar la filosofía como "progresiva" podría terminar en su fragmentación haciéndola menos consistente y más vulnerable a las ideologías imperantes. También, otro riesgo que conlleva la progresividad es que al ampliar la filosofía dentro de un

[506] En un texto colectivo de 1989 llamado « Rapport de la commission de Philosophie et Épistémologie » Derrida hace extensiva la obligatoriedad de la enseñanza filosófica hasta el penúltimo año de la secundaria: « Le temps d'initiation commencera au moins en première, à raison de deux heures obligatoires par semaine réparties selon divers modèles ou cours de l'année ». Derrida, Jacques, *Du droit à la philosophie*, *éd. cit.* p. 622.

[507] *Ibíd*. p. 247. « Sans nous engager dans le si difficile problème d'une telle 'totalité-systématique', acceptons cette hypothèse ».

contexto histórico-político determinado, se extiende más allá de sus límites naturales, se arriesga a reproducir *una* o *la* filosofía que se pretende transformar.

Es desde esta perspectiva que Derrida propondrá trabajar desde la progresividad sólo como un punto de partida estratégico y de lucha: comprender la filosofía como progresiva sólo es aceptable en la medida en que esto permite "[…] hacer aceptar prácticamente la extensión de la enseñanza de la filosofía en varios años, de hacerla coextensiva a otras enseñanzas por las cuales se admite 'naturalmente' la progresividad".[508]

Sólo luego de instalar a la filosofía más allá de sus límites naturales recibidos, se abrirán los debates e intercambios suficientes como para definir formas y contenidos de las enseñanzas y las relaciones entre ellos y fuera de la escuela. La progresividad estará sometida siempre a una contradicción: por un lado, el efecto de su extensibilidad le hace ir más allá de sus límites y, por lo tanto, hacer de la filosofía una constante reapropiación de sí, y, por otro lado, tal efecto puede arriesgar que los aprendizajes apunten a alcanzar un objetivo último, y, por lo tanto a obtener una "formación" determinada.

[508] *Ibíd*. pp. 248-249. « […] faire accepter pratiquement l'extension de l'enseignement philosophique sur plusieurs années, de le rendre coextensif aux autres enseignements pour lesquels on admet tout 'naturellement' la progressivité ».

5. La enseñanza de la filosofía en Chile: la filosofía de la globalización y las posibilidades de la *mondialisation*.

5.1. La reforma del ’98.

Desde los años noventa[509] hemos visto en Chile aplicarse ciertos dispositivos políticos-educativos que han facilitado la incorporación progresiva de la educación al mundo globalizado. Además de asignar más recursos para asegurar la conectividad de los estudiantes chilenos con el mundo de la información y la tecnología, también se propuso, como uno de los cambios más importantes, la educación en valores democráticos insertando en el currículum temas y objetivos relacionados con los derechos humanos, el medio ambiente y la democracia.[510] De este modo, niños y jóvenes chilenos, ya no sólo comenzaban a insertarse en un país que dejaba atrás la dictadura, sino que también, poco a poco, se iban formando como ciudadanos del mundo. “Durante estos diez años el currículum común tiene por propósito dotar a cada alumno y alumna de herramientas intelectuales y morales que los habiliten plenamente para su vida como personas, ciudadanos y productores en la sociedad del siglo XXI”.[511]

Los fenómenos globalizantes fueron incorporados progresivamente, así la educación chilena se fue aferrando a tres grandes líneas de cambio: el

[509] Se hace referencia a la Reforma curricular de la educación secundaria (1998 – 2002) puesta en marcha entre los años 1999 y 2004. *Ver*: Ministerio de Educación, República de Chile, *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media*, 1998. Y, también, el documento preparado para el banco mundial de Cristián Belleï, *Reforma de la Educación Secundaria en Chile,* junio de 2003. Recuperado de: http://info.worldbank.org/etools/docs/library/109282/Reforma%20de%20la%20Educacion%20Secundaria%20en%20Chile.pdf.

[510] Ministerio de Educación, República de Chile, “Filosofía en la educación escolar chilena”, *ed. cit*. p. 280.

[511] *Cfr. Ídem*. p. 280.

acceso a la comunicación y la enseñanza a través de la informática y la tecnología, lo que Derrida ha llamado *teletecnología*.[512] La importancia otorgada al desarrollo de "habilidades y actitudes relacionadas con la democracia y los derechos humanos y a la formación de valores y tensiones entre valores",[513] (evidencia del paso de una formación cívica a una formación ciudadana[514]). Y, el fortalecimiento del sistema de libre mercado (a partir de la privatización de la educación[515]).

Como contraparte, en este ambiente reformativo, entre los años 1997 y 2005, se llevaron a cabo ciertos acontecimientos que pusieron en cuestión principios filosófico-educativos como: "la Filosofía juega un papel insustituible en la educación"[516] y, "la enseñanza de la filosofía debe mantenerse, defenderse y ampliarse donde ya existe, implantarse donde aún no existe y reponerse allí donde ha sido dejada de lado por diferentes razones sean estas de carácter utilitario, tecnocrático o economicista".[517] Principios establecidos tanto, en la reforma aquí aludida como, en la "Declaración de París para la Filosofía", suscrita por la UNESCO.

En primer lugar, la reforma al currículum de educación secundaria propone la total supresión de las horas de filosofía para la educación técnica y de adultos y, al mismo tiempo, reduce la carga horaria a la educación

---

[512] *Cfr*. Derrida, Jacques y Stiegler, Bernard, *Ecografías de la televisión*, Eudeba, Buenos Aires, 1998.

[513] *Cfr.* Ministerio de Educación, República de Chile, "Filosofía en la educación escolar chilena", *ed*. *cit*. p. 283.

[514] *Ver*: Ministerio de Educación, República de Chile, *De educación cívica a formación ciudadana*. Santiago 9 de julio de 2003.

[515] *Ver:* Ruiz, Carlos, *De la república al mercado. Ideas educacionales y política en Chile.* LOM, Serie Republicana, Santiago, 2010, Cap. VI.

[516] Ministerio de Educación, República de Chile, "Filosofía en la educación escolar chilena", *ed*. *cit*. p. 277.

[517] *Declaración de Santiago de Chile a favor de la Filosofía. En conmemoración del Día Mundial de la Filosofía. 24 de noviembre de 2005*. *En*: *Palabra de Filósofo. Jornadas de reflexión en el día mundial de la Filosofía*. Editores: Colodro, Max, Foxley, Ana María y Rossetti, Carolina, Comisión Nacional Chilena de Cooperación con UNESCO, LOM, 2007, p. 436.

humanístico-científica.[518] En segundo lugar, el gobierno de Chile redacta un documento llamado *Filosofía para la educación escolar chilena*[519] donde rectifica la decisión y justifica la legitimidad de la filosofía en la educación secundaria, restableciendo, *parcialmente*, las horas de filosofía en el currículum. Y, por último, en tercer lugar, en Santiago de Chile, la UNESCO celebra por primera vez fuera de París, el "Día mundial de la filosofía", en el cual se redacta *La declaración de Santiago de Chile a favor de la filosofía*, manifiesto por el derecho y la defensa de la filosofía.

Según estos hechos, la condición de ser de la enseñanza de la filosofía se estructura a partir de acciones políticas-educativas contradictorias, las cuales inauguran un espacio y un tiempo para la filosofía que podrían ser entendidos como aporéticos. Esta condición contradictoria, por lo tanto, problemática, de la filosofía encuentra su materialización en la definición que se propone de filosofía en el documento *Filosofía en la educación escolar chilena"*:

[518] *Cfr*. Ministerio de Educación, República de Chile, "Filosofía en la educación escolar chilena", p. 274.

[519] Documento redactado como respuesta a las demandas realizadas por el Consejo Nacional de Directores de Departamentos de Filosofía, la Red de Profesores de Filosofía de Chile y la Coordinadora de Estudiantes de Filosofía frente a la iniciativa propuesta en 1999 por el Ministerio de Educación en el marco de la "Reforma curricular en la educación secundaria" que impulsaba la reducción de la horas de filosofía en la Enseñanza Científico- Humanista y la supresión de la totalidad de la carga horaria en la enseñanza Técnico-Profesional y la Educación para Adultos. *En:* Ministerio de Educación, *Filosofía para la educación escolar chilena*, *ed*. *cit*.

> "Como ejercicio permanente del pensar reflexivo que interroga por los fundamentos de toda representación de la realidad, como cultivo de una actitud crítica frente a las respuestas instituidas desde la mera opinión y la inercia del sentido común, como ejercicio de la duda que alcanza incluso a la propia facultad de pensar, la Filosofía juega un papel insustituible en la educación: sobre esta caracterización, **no hay discusión ni debate**.
>
> Sin embargo, como la definición y el propósito de la filosofía son en sí cuestiones filosóficas de discusión y debate, **debe valorarse el acuerdo** logrado entre los académicos y docentes de diferentes corrientes y persuasiones sobre las nociones filosóficas […]".[520]

La justificación de la existencia y permanencia de la filosofía en el currículum de secundaria de la enseñanza científico humanística, es de orden más bien político-pragmático que filosófico-político. Porque, tanto como actividad, ejercicio y cultivo intelectual y, como una disciplina en que su "definición y propósito" es siempre debatible, se establece la importancia y la permanencia de la filosofía en la educación a partir de un acuerdo. El *acuerdo*, que el lugar de la filosofía en la educación es una certeza incuestionable. Este acuerdo deja sin centro, sin corazón, a la misma filosofía. Ha querido inaugurar un espacio filosófico que, aparentemente, no parte del diálogo ni del debate.

De aquí que se afirmemos que las condiciones de la filosofía en la secundaria no tienen tan sólo un origen contradictorio, sino que lo que las posibilita es más bien una aporía. ¿Qué filosofía se institucionaliza sin debate anterior, en un acuerdo absoluto y desde la paradoja que establece el contexto histórico?

[520] Ministerio de Educación, República de Chile, "Filosofía en la educación escolar chilena", *ed. cit.* p. 277. Las negritas son nuestras.

5.2. El acuerdo: tono aporético de la filosofía.

En 1983 –año de fundación del *Ciph*– Jacques Derrida escribe también el pequeño texto *Sobre un tono apocalíptico adoptado recientemente en filosofía.* Esta coincidencia no parece fortuita. Ya Heidegger había escrito sobre el fin de la filosofía[521] y corrían los años donde los poderes del gobierno habían intentado crear políticas que poco a poco fueran poniendo fin a la institución filosófica tradicional. Derrida percibía un cierto tono apocalíptico de la filosofía.

> "Yo también me he preguntado pues por qué, con qué fines, en vista de qué, el apocalipsis mismo […] se había instalado poco a poco, sobre todo hace seis o siete años, como un tema, una preocupación, una fascinación, una referencia explícita […]".[522]

Se comenzaba a avizorar el fin de la filosofía. El fin de la verdad revelada como el destino y como secreto. La filosofía comenzaba a vivir su época final, la verdad será advenida, y los seres humanos podrán enfrentarse directamente a ella. El tono apocalíptico no significa la desaparición total de la filosofía sino más bien, viene a decir que hay algo de lo cual se tiene noticias, que *ya* se sabe, algo que era secreto, pero que hoy día, frente a la afirmación del apocalipsis, se conoce. Estaríamos frente al límite de la clausura, al conocimiento del borde interno de la verdad que nos permite saber que no todo se agota allí.

El tono apocalíptico también se deja ver y de forma grotesca a través de las políticas institucionales adoptada en los últimos años. Donde se ha pensado el fin desde la superficialidad, el fin ordinario, aquel que expulsaría a la filosofía de algunas formas institucionales pero que las afirmaría en otras vinculadas

[521] *Cfr*. Heidegger, Martin, *El final de la filosofía y la tarea del pensar*, *en*: *Tiempo y Ser*, Madrid, Tecnos, 2000.
[522] Derrida, Jacques, *Sobre un tono apocalíptico adoptado recientemente en filosofía*, Siglo XXI, México, 2006, p. 67.

más estrechamente con la tradición. El tono apocalíptico revela el fin del argumento, del sentido con el cual se pretende justificar los espacios de la filosofía.

Derrida ha propuesto considerar la palabra tono desde su etimología griega (*tonos*) como: "[…] ligamento tendido, la cuerda, el cordaje cuando está tejido o trenzado, el cable, la cincha, en resumen la figura privilegiada de todo lo que es sometido a constricción".[523] Así, tono tiene como carácter principal la idea de atadura y de voz. El tono pretende ir directo al nudo, tener conciencia de lo que lo constriñe y de lo que no lo deja ser de otra manera. ¿Qué resulta cuando el tono, es decir, la ligadura de la filosofía es paradojal, es de sentidos contradictorios?

El nudo aporético de la problemática del acuerdo se ha formado a partir de la relación que se ha establecido entre la filosofía en cuanto disciplina y la filosofía en cuanto objetivos fundamentales transversales de la educación: "Consecuentemente, las habilidades y destrezas, actitudes y valores centrales de una educación filosófica están actualmente presentes dentro de otras asignaturas y en contenidos intra-asignatura a lo largo de los diez años del currículum compartidos por todos".[524] Es decir, asumiendo el riesgo, se podría afirmar que, para poner en práctica una educación filosófica, no será necesaria la filosofía. No sería necesario "encerrar" a la filosofía en una asignatura, para lograr formar filosóficamente a los sujetos.

Por otro lado, para los defensores de la filosofía, ésta "debe ser preservada o extendida donde existe, creada donde no existe aún, y nombrada explícitamente 'filosofía'".[525] Desde esta perspectiva, los suscribientes de *Declaración de Santiago de Chile a favor de la Filosofía* debiesen defender el

---

[523] *Ibíd*. p. 23.

[524] Ministerio de Educación, República de Chile, "Filosofía en la educación escolar chilena", *ed. cit*. p. 248.

[525] Droit, Roger-Pol, *Filosofía y democracia en el mundo*, Colihue y UNESCO, Buenos Aires, 1995, p. 20.

lugar de la filosofía tanto como asignatura, tanto como la idea de educación filosófica a la cual apunta la reforma. Así, la parte más poderosa de los implicados defiende la importancia de la disciplina afirmándose en que:

> "[…] la filosofía es una de las instancias educativas que mejor responde a los desafíos planteados por la Reforma, particularmente los que tienen que ver con el desarrollo de un pensamiento crítico, el despertar de la creatividad, el reconocimiento de la autonomía y la valoración de la participación democrática".[526]

Sin embargo, la consecuencia de este privilegio, consiste en que la filosofía pierda el espacio institucional tradicional y deje de poseer las condiciones institucionales fácticas que implica una asignatura dentro del liceo. Con el mismo argumento con el cual se intentó suprimir las horas de filosofía, se ha luchado por su recuperación.

El acuerdo fue establecido dentro del marco de una comisión *ad hoc*, ordenada por el ministerio de educación. En ella se constituyeron tanto, representantes de las agrupaciones por la defensa de la filosofía (estudiantes, profesores, académicos, directores de facultades de filosofía, etc.), como representantes de la unidad de currículum del ministerio. He aquí la figura política del acuerdo, desde donde se debatió, durante meses, el lugar de la filosofía en la secundaria. Sin embargo, la decisión de su recuperación fue tomada no habiendo aún un informe final: "nunca hubo acuerdo de las partes en la redacción de un informe sobre el cometido de esa comisión, y, por lo tanto, dicho informe no existe".[527] En otras palabras, el acuerdo de preservar la filosofía no fue redactado ni firmado. Éste quedó inserto en el poder de la voz, donde su presencia es inmediata y homogénea. El lugar de la filosofía en la

[526] Ministerio de Educación, República de Chile, "Filosofía en la educación escolar chilena", *ed. cit*. p. 276.
[527] Langón, Mauricio, "Comentario sobre el documento Filosofía en la educación chilena", *Archivos*, nº 1, UMCE, Santiago, 2006, pp. 89-103.

secundaria se naturaliza y queda como una marca de pragmatismo ya que, la decisión se tomó en nombre de un acuerdo que no tomó en cuenta las diferencias.[528] El desacuerdo, en cuanto diferencia de argumentos, fue desestimado y subvalorado por la(s) autoridade(s), lo que impidió que la filosofía del acuerdo en desacuerdo haya sido escrita. Quedó sólo el registro de su voz.

El tono aporético lo silencia la voz de *la* filosofía, que, en tanto desacuerdo, no ha quedado escrito. No hay registro de la voz del desacuerdo más que en su tono.

El tono, hace referencia a una forma, un carácter, el ánimo el cual lleva o representa, en este caso, el acuerdo. Este tono se oye gracias a la voz, e impulsa a buscar las razones de su entonación. Como si el tono fuera apariencia, superficie. En efecto, Derrida dice refiriéndose al texto de Kant:[529] "Y además, él no analiza tanto un tono en filosofía como denuncia una manera de darse importancia; […]".[530] Kant acusaría la forma, el modo de presentarse de la filosofía, lo que inmediatamente la singularizaría diferenciándola respecto a "otras" filosofías. El tono anuncia la diferencia de la(s) filosofía(s).

Pero volvamos a la etimología propuesta por Derrida: "[…] ligamento tendido, la cuerda, el cordaje cuando está tejido o trenzado, el cable, la cincha,

---

[528] Jaques Derrida trabaja la idea de un consenso a partir de diferencias *en* : *Philosophie des États Généraux*, *en*: *Du droit à la philosophie*, *ed. cit*. p. 256. "Un consenso tal, si existe o está por venir, puede ser muy vasto pero no será una unanimidad o una voluntad general. Se trataría más bien hoy día de un frente amplio y de otro frente. Quizás ahí va lo que en una tradición que conocemos bien se ha llamado 'la necesidad de la filosofía' o el interés por la filosofía". « Un tel consensus, s'il existe ou s'il reste à venir, on peut le vouloir très large mais il ne sera pas une unanimité ou une volonté générale. Il s'agirait plutôt aujourd'hui d'un large front et d'un autre front. Peut-être y va-t-il de ce que dans une tradition que nous connaissons bien on a appelé 'le besoin de philosophie' ou 'l'intérêt pour la philosophie' ».

[529] En *Sobre un tono apocalíptico adoptado recientemente en filosofía* Derrida trabaja una pequeña obra de Kant llamada originalmente en alemán *Von einem neuerdings erhobenen Vornehmen Ton in der Philosophie* (1796), y que Ana María Palos traduce como *Sobre un tono gran-señor adoptado recientemente en filosofía*.

[530] Derrida, Jacques, *Sobre un tono apocalíptico adoptado recientemente en filosofía, ed. cit*. p. 18.

en resumen la figura privilegiada de todo lo que es sometido a constricción".[531] El tono del acuerdo lleva consigo una tensión que lo liga a un todo, a una trama que lo anuda a una aporía. Bajo este sentido del tono, éste ya no sonará para representar un estado de ánimo, ni un carácter, sino que el tono hará referencia al entramado de relaciones del cual él es la voz.

La voz del acuerdo dice sí a la *presencia* de la filosofía en el currículum. La voz de la autoridad, de la institución, de los que están autorizados a decir que sí, le da el tono aporético a esta cuestión. ¿Qué (filosofía) dice sí? ¿Cuál es la voz que a la vez, defiende y pone en riesgo a la filosofía? ¿Cuál es la *manera* de hacer filosofía?

El tono aporético del acuerdo se funda en lo que se ha llamado, a lo largo de todo el documento aquí aludido, filosofía. ¿Qué filosofía es la que defiende y recupera a la filosofía? Esta pregunta importa un riesgo que Derrida advertía en 1991.[532] Dentro de las políticas del sistema globalizado o en vías de aquello –que sería el caso de Chile–, hay filosofías que afirman y afianzan un sistema que no tolera críticas, cuestionamientos, ni evaluaciones y que, sin embargo, hacen posible el presente y el futuro de la misma filosofía.

> "[…] porque también son filosofías las que, en nombre de un positivismo tecno-económico militar, hasta de un "pragmatismo" o de un realismo, tienden a reducir, según diversas modalidades, el campo y las oportunidades de una filosofía abierta y sin límite, en su enseñanza y en su investigación, así como en la efectividad de sus intercambios internacionales".[533]

---

[531] *Ibíd*. p. 23.

[532] Nos referimos a la conferencia *El derecho a la filosofía desde un punto de vista cosmopolítico* pronunciada en el transcurso de una conferencia organizada por M. Sinaceur, bajo los auspicios de la UNESCO en París, el 23 de mayo de 1991.

[533] Derrida, Jacques, "El derecho a la filosofía desde un punto de vista cosmopolítico", *Endoxa: Series Filosóficas*, nº 12, Madrid, 2000. Recuperado de http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/derecho_filosofia.htm#_edn1

Desde la perspectiva del tono como cuerda, habrá que preguntarse por aquello que liga y a-cuerda el acuerdo. Éste representa, por un lado, el fin del conflicto, el triunfo de la defensa y la voz escuchada. Al mismo tiempo, y por otro lado del tono, el acuerdo representa, el inicio de un nuevo "momento" de la filosofía, y, también, de una nueva dimensión de la filosofía que es propia de estos tiempos. La cuerda del acuerdo, el tono, lo entrama a la tensión de un todo que será entendido como el todo global.

5.3. Filosofía en el currículum: entre globalización y hegemonía.

Las nuevas condiciones institucionales en la propuesta para la educación chilena evidencian tensiones ineludibles a la hora de comprender el puesto de la filosofía en una reforma que se abre al mundo globalizado. Esto, podría no tener tan solo origen en la propuesta educativa, sino que podría ser considerada como una hebra más de lo que implica la institución de la filosofía en el tejido del mundo.

El acuerdo, que representa, por un lado, el fin del conflicto y por otro, el inicio de un nuevo "momento" de la filosofía, podría ser leído como el síntoma, o quizá una pulsión, de lo que implica la filosofía en la educación en el mundo de hoy. Puesto que, este entraña una aporía: la urgencia de la filosofía en el mundo globalizado hace que no haya un lugar asegurado y específico para ella.

El consenso al cual se llegó en el 2004 hace que el tono la filosofía en el sistema escolar impulse a recuperar, estabilizar y neutralizar la filosofía en el currículum. Aunque la llamada comisión *ad hoc* estuviese compuesta por diferentes actores de la enseñanza de la filosofía en Chile, el acuerdo al no ser suscrito, es decir, al no inscribirse las diferencias, los argumentos y su

justificación, hace que la filosofía vuelva, una vez más, a confirmar su lugar a partir de supuestos racionales que indican que es necesaria en la educación.

Así, el acuerdo parece ser una decisión unilateral, un ceder al tono, ante las demandas de las organizaciones en defensa de la filosofía. El tono dado por la voz de los que defienden el espacio de la disciplina, lleva consigo una aporía que se funda en lo que se ha llamado, a lo largo de todo el documento aquí aludido, como *la* filosofía. Es por esta razón que se ha dicho anteriormente, que la reposición de las horas de filosofía tiene un origen más bien político-pragmático que político-filosófico, ya que, la voz de la defensa de la filosofía ha sido escuchada, y sólo se ha remitido al acto de presencia. Es decir, la voz representa la repetición homogénea de la autoridad como poseedora de la verdad de la filosofía. El acuerdo ha cedido a un argumento de autoridad. Razón por la cual, se pueden observar en el escrito contradicciones paradójicas: "[…] como la reforma propone una educación filosófica, la filosofía ya no será necesaria".[534] Esta voz ha defendido a la filosofía y como defensa ciega no ha visto la necesidad de inscribir y de tejer su tono. No hay registro ni inscripción de esa defensa. La voz le da el "tono" aporético a la aporía de la aporía.

¿Cuáles fueron los argumentos de la defensa? ¿Por qué es importante la filosofía para la educación según los que defienden la filosofía? [535] ¿Qué filosofía anuncia el tono de esta voz?

¿Es posible entregar educación filosófica perdiendo espacios de la filosofía? ¿Cómo es posible reivindicar el lugar de la filosofía sin filosofía? ¿Bajo qué principios o bajo qué fenómenos políticos se ha decidido restablecer, en parte, la presencia de la filosofía en la educación secundaria? ¿Qué riesgo corre la filosofía bajo estas condiciones?

---

[534] Ministerio de Educación, *Filosofía para la educación escolar chilena*, *ed. cit*. p. 270.

[535] Dejamos abiertas estas interrogantes que se trabajarán en una investigación distinta a la en curso, puesto que no se han encontrado publicaciones específicas donde se haga referencia a esta situación.

Esta discusión no es nueva, ya Kant dedicaba su última obra[536] a pensar la necesidad de un departamento de filosofía en una institución esencialmente filosófica como la universidad.[537] Es en este sentido que es preciso hacerse la pregunta: ¿qué filosofía, o, qué valores filosóficos están por detrás de esta reforma "esencialmente filosófica" que suprime y restablece el lugar de la filosofía en la educación?

El marco establecido en el documento *Filosofía en la educación escolar chilena*, representa las condiciones hegemónico-pragmáticas que la filosofía ha llegado a adoptar dentro de la educación chilena. No se trata tan sólo de una hegemonía llevada a cabo dentro de principios educativos (lo que estaría representado por la transversalidad de la filosofía dentro del currículum), ni tampoco consiste solamente en una hegemonía disciplinaria (no habría filosofía sin un lugar y un espacio que la contuviera), sino que se trata también de una hegemonía que va más allá de las políticas del estado.

El concepto de hegemonía queda desfigurado cuando Derrida lo pone en relación con la globalización. El poder hegemónico pierde el rostro y su figura queda difuminada en el tejido del sistema global. La globalización es hegemonía ramificada en el mundo. Sin embargo, a partir de la intraducibilidad de *mondialisation* Derrida muestra que se pueden identificar las figuras de la hegemonía si el mismo concepto de globalización es sometido a una deconstrucción. Al respecto, el filósofo afirma que la importancia de la palabra *mondialisation* es fundamental a la hora de comprender y conocer las reales dimensiones de lo que hoy se llama mundo global. La palabra intraducible, dice los aciertos y desaciertos del mundo de hoy, así como también dice los riesgos que esto conlleva. Dicho de otro modo, la *mondialisation* lleva en sí el tono, la ligadura aporética del cual se ha venido hablando.

---

[536] *Ver*: Kant, Immanuel, *El conflicto de las facultades*, Losada, Argentina, 2005.

[537] Derrida desarrolla un profundo análisis de esta obra *en*: *Cátedra vacante: censura, maestría y magistralidad*, *en*: *El lenguaje y las instituciones filosóficas*, Paidós, Barcelona, 1995. También *en*: *Du droit à la philosophie*, *ed. cit*. pp. 343-370.

En efecto, Derrida comienza por enfrentar su reflexión acerca del concepto de mundialización, en Coloquios del siglo XXI promovido por la UNESCO:

> "La inflación, incluso la ampolla retórica que la afecta, no solo en el discurso político sino también en los medios de comunicación, oculta a menudo una de estas **contradicciones** por las que quiero empezar y acerca de la cual, una verdadera cultura crítica, el contrato de una nueva educación, incluso de una reeducación, sería sin duda necesaria, tanto contra la veneración beata como contra la demonización del fenómeno de dicha mundialización".[538]

Es desde esta perspectiva que aquello a lo cual se ha denominado hegemonía (incluso se podría llegar a denominar hegemonía político-estatal-transnacional) se trabajará aquí como el signo aporético (contradictorio) de las implicancias de la globalización en la enseñanza de la filosofía de los liceos chilenos.

En efecto, la figuración de la filosofía en la educación secundaria responde a la necesidad sistemática de crear estrategias que fortalezcan y aseguren la estabilidad del sistema global. Este fenómeno representa la limitación y de-limitación de la filosofía como consecuencia de la gran contradicción en la cual se sustenta la globalización: la geopolítica de mercado y la democratización del mundo.

Vista la filosofía desde la lectura que hace Derrida de los riesgos que comporta la globalización, se podría sostener que ella desarrolla su "función" tanto desde una postura activa, como desde una pasiva. Con los efectos de la globalización, la tarea de la filosofía deviene contradictoria, puesto que ella se vuelve hegemónica y homogénea y, también, homogeneizadora.

---

[538] Derrida, Jacques, *La mundialización, la paz y la cosmopolítica*, *en:* Bindé, Jerôme, *¿Hacia dónde se dirigen los valores?, Coloquios del siglo XXI*, Fondo de Cultura Económica, México, DF, 2006, p. 144. Las negritas son nuestras.

La filosofía desde su rol pasivo se articula como un discurso que tiene su razón de ser y su condición de existencia en la globalización adaptándose al devenir global. Es decir, la filosofía desde su pasividad, sería una disciplina que forma parte de un sistema que prioriza por lo global más que por lo universal; por aquellos fenómenos que se aferran al globo, a la tierra, en cuanto espacio o lugar común de los seres humanos.[539] Allí, la estrategia filosófica se agotaría en aquellos dispositivos que forman y fortalecen este sistema donde el mercado, la tecnología, los medios de comunicación, la conectividad, la circulación de personas y de objetos representan su forma de ser instrumental. En efecto, el sistema político-educativo, en su misión de insertar a la educación en el mundo global y, por lo tanto, al sistema de mercado, reduce la condición de la filosofía en la secundaria a una sola posibilidad: una disciplina de las capacidades, una asignatura la cual tiene por objetivo "capacitar" moral y cognitivamente a los sujetos de aprendizaje.

> "En este sentido la filosofía **sirve** para promover en los alumnos una serie de destrezas y habilidades de índole cognitivas —por ejemplo, su capacidad analítica, crítica y reflexiva; además, ayuda al desarrollo de actitudes y valores particulares, muchas asociadas con la ética y la convivencia armónica, tales como la tolerancia frente a diferentes puntos de vista, y la resolución de conflictos a través del diálogo constructivo y razonado".[540]

Al mismo tiempo, se entenderá la filosofía, en tanto que rol activo en la educación, como una disciplina que busca homogeneizar a los individuos en formación. Esto se puede constatar a través de la propuesta curricular la cual induce a formar en los estudiantes ciertas "capacidades transversales" (dispositivo pedagógico que modernizaría la educación) a través del desarrollo

[539] Para más información *ver*: Li, Victor, "Elliptical Interruptios. Or, Why Derrida Prefers *Mondialisation* to Globalization", *The New Centennial Review*, vol. 7, Nº2, 2007, pp. 141-154.
[540] Ministerio de Educación, Gobierno Chile, "Filosofía para la educación escolar chilena", *ed. cit* pp. 277-278. Las negritas son mías.

de destrezas, habilidades y de actitudes y valores que corresponden a los objetivos fundamentales de la educación. Lo que, al mismo tiempo, coincide con los objetivos específicos de la asignatura de filosofía. Así, éstos tienden a fortalecer el "espíritu filosófico" del grueso currículum, y establecerse como orientaciones disciplinarias aplicables dentro de la clase de filosofía.

De este modo, la propuesta educativa, también posiciona a la filosofía en un rol hegemónico-pragmático dentro del dispositivo curricular. Puesto que representa el centro del saber *qué ser-hacer* en una sociedad globalizada. Así, se explica que la asignatura en vez de abrir los campos de discusión y debate, de representar una condición para la libre circulación de las ideas, o quizá ser posibilidad emancipadora, sea propuesta como una disciplina formadora y normalizadora de sujetos preparados para producir y adaptarse en el sistema global. De este modo, asegura su poder a través de un saber *qué ser-hacer* determinado representando, dentro del currículum, la hegemonía de un sistema que se fortalece a través de los espacios de la institución filosófica, educacional y pedagógica.

> "Consecuentemente, las habilidades y destrezas, actitudes y valores centrales de una educación filosófica están actualmente presentes dentro de otras asignaturas y en contenidos intra-asignatura a lo largo de los diez años de currículum compartido por todos. En otras palabras, sin tener clases de Filosofía durante estos diez años los alumnos gozan de un currículum entero que se preocupa de muchas de las destrezas y habilidades centrales de la asignatura Filosofía […]".[541]

Es, precisamente, este rol hegemónico-pragmático que representa el riesgo que Derrida advertía en su análisis de la globalización: la constitución de la reforma educacional sufre, manifiestamente, los riesgos que comporta la globalización y sus estrategias *homo-hegemonizantes*. Dicho de otro modo, las

[541] *Ibíd.* p. 284.

contradicciones del mundo global, como por ejemplo, pretender la democracia a través de la hegemonía del capital, se han insertado en la educación chilena por medio de la pregunta ¿es necesaria la filosofía para la educación escolar de hoy?

Ya se han conocido las respuestas a esta interrogante. Sea cual sea, la respuesta tiene un mismo origen fundado en la contradicción: una filosofía hegemónica y homogénea para globalizar y democratizar al país. Sin embargo, es indudable el hecho de que la filosofía hoy tenga un espacio conquistado dentro de la educación escolar en Chile. ¿Qué hacer de ese espacio? ¿Por dónde entrar en él para que se vuelva un espacio auténticamente filosófico?

5.4. Filosofía y mundialización.

Hemos visto ya, largamente que, a pesar de todo, la filosofía ha logrado mantener su espacio institucional. Aunque esto importe el riesgo de asumir estrategias y discursos de clausura, se han establecido condiciones de y para la filosofía, condiciones, también, institucionales y de resistencia a los desequilibrios y desigualdades lingüísticas, culturales y sociales causados por el sistema actual.

Desde esta perspectiva, la presencia de la filosofía en el currículum bajo condiciones que le impone el mundo globalizado, representaría un espacio de resistencia. Esta resistencia se deja ver a través del debate que ella concita, a través de la duda ante no saber de antemano cuál es su lugar; este ir y venir, el estar o no estar, el ser pertinente o no dentro de una propuesta educativa, hace que la filosofía desestabilice el sistema globalizado. Sin embargo, la fisura que esto provoca implica espacios de insuflación, espacios abiertos a lo que viene, a la posibilidad de lo imposible y, por lo tanto, se *da*, bajo condiciones que, a la vez, la contradicen y la hacen posible, es decir, bajo condiciones

homohegemonizantes. Desde esta perspectiva, la enseñanza filosófica como parte de los programas gubernamentales, muestra el doble rasgo al cual está sometida hoy: continuar y confirmar la fuerza homogeneizante del movimiento globalizador y, asumir la tarea de romper la clausura del movimiento global. Así, *la* filosofía se constituye en la disciplina que porta una dimensión paradojal al sentido general de la educación actual.

¿Qué es lo que viene a recordar la filosofía en el currículum? ¿Qué representa el espacio de la filosofía en la reforma?

5.5. El *mundo* de la filosofía.

Los programas chilenos de nuestra disciplina conciben a la filosofía en general como una herramienta cognitiva que da un *espacio* único al pensamiento que otras disciplinas no pueden dar. Es, también, considerada como una herramienta que permite crear habilidades para enfrentar la *actualidad* creando en los jóvenes la capacidad de formar un sustrato moral y valórico que les permita orientar sus vidas. El sentido de *la* filosofía de los programas chilenos tiende a considerarla como una virtud transversal que unifica los objetivos generales de la educación. Esta virtud, herramienta cognitiva, capacidad crítica, orientación ética, consistiría en lo esencial para enfrentar los desafíos del mundo actual.

Por otra parte, hemos visto con Derrida que es necesario emprender la tarea de defender la filosofía, así como también es necesario y urgente que se tense de tal manera la interrogación por la necesidad de la disciplina, que se llegue a poner en duda si realmente habría que defender a *la* filosofía. Este cuestionamiento general de la institución filosófica lo trataremos aquí particularmente en el problema que resulta de la articulación filosofía y globalización.

¿Cuál es la tarea de la filosofía hoy? ¿Qué lugar tiene la filosofía en el mundo globalizado?

Una forma de enfrentar estas interrogantes es abordando la idea de mundo que Derrida trabaja a propósito de la diferencia que habría entre las palabras globalización y mundialización.

> "Si creo importante distinguir los conceptos de *globalization* o *Globalisierung* (y advierto que la propia palabra 'globalización' se globaliza hasta el punto de imponerse cada vez más, incluso en Francia, en la retórica política mediática), es porque el concepto de mundo está vinculado con su historia. Lleva en sí una memoria que lo distingue del globo, del universo, de la Tierra, incluso del cosmos-[…]".[542]

Intentar defender y cuestionar a la vez la filosofía en y del mundo globalizado conlleva un movimiento que es problemático. La palabra *globalización* contiene la idea de movimiento circulatorio que puede ser comprendido como fuerza posibilitadora su propia clausura. En efecto, ésta representaría las consecuencias del movimiento del sistema de mercado global, reduciendo el movimiento del mundo a un sistema económico donde los intercambios culturales, lingüísticos y de mercancía, determinados por la comunicación, la tecnología, y los medios de transporte, actúan como dispositivos hegemónicos. De este modo, la idea de mercado global guiaría también, la circulación y expansión de la cultura, las lenguas, y el saber, través de estrategias homogeneizadoras. De este modo, *globalización* carga desde su significado etimológico –"globo, esfera; masa, montón compacto y asociación"–[543] sus límites tal como un *sello*: globalización "dice" el tipo de movimiento, la figura de su trayectoria y las formas de pertenencia. Este sello establece, tanto a través de la comunicación en general, como del derecho

[542] Derrida, Jacques, *La mundialización, la paz y la cosmopolítica*, *ed. cit*. p.146.
[543] Diccionario Esencial Latino-Español Español-Latino, Vox-Larousse, Barcelona, 2008, p. 182.

internacional, una apertura de fronteras que le permite resguardarse y proliferar en la perpetuación esférica de las fuerzas legislativas de las naciones.

Por un lado, la fuerza de la homogeneización funciona como una marca, un carácter particular que determina a la globalización imprimiéndole su *sello* propio. Desde este punto de vista, el sistema global crea un lugar común – una asociación – donde la humanidad se ve afectada, ya sea positiva, (a favor del movimiento) o, negativamente (en contra de la circulación) por los acontecimientos como ciudadanos de un solo mundo. Y, por otro lado, la homogeneización funciona como un *sello* hermético que se esfuerza por cerrar y volver impenetrable e infranqueable el espacio global. Este sello, además de limitar y cerrar, margina y discrimina en función de favorecer su propia trayectoria. "[…] la aparente homogeneización a menudo disimula desigualdades y hegemonías, lo que yo denomino 'homohegemonizaciones', antiguas y nuevas, que debemos aprender a descubrir y a combatir en sus nuevas formas".[544]

Es por esta razón que Derrida prefiere hablar de *mondialisation* en lugar de globalización, como un vocablo que, al contener el concepto *mundo* abre los límites *globales* y los extiende más allá de su circularidad, es decir, debilita, fisura y agrieta el movimiento circular del globo. *Mundo* es un concepto que lleva en sí una herencia cultural lingüística e histórica que permite abrir las posibilidades de comprensión y de cuestionamiento del devenir actual. ¿Es posible establecer una relación entre mundo y filosofía? ¿Qué espacios discursivos se abrirían en esta relación?

Como se ha visto anteriormente, tanto *la* filosofía – instrumentalizada – como el mundo – globo – han devenido como tal en la medida en que las articulaciones del sistema global los han forzado a entrar en su movimiento inercial. Esto quiere decir que, tanto la filosofía como el mundo y, tanto la filosofía en el globo, se resisten. Hay en el movimiento global-inercial dos

[544] Derrida, Jacques, *La mundialización, la paz y la cosmopolítica*, *ed. cit*. p. 145.

fuerzas que lo constituyen y que, al mismo tiempo, le oponen resistencia. Esta doble fuerza, que hace colapsar al sistema, le provoca fisuras por las cuales transita un flujo de escape y de retorno a la inercia.

Así como Derrida ve el riesgo del movimiento del mundo en las tendencias homogeneizadoras, la doble fuerza, es entendida por Stiegler como la causa que permite que el mundo esté cambiando constantemente: "[…] esto significa que siempre está en equilibrio inestable, al límite del desequilibrio: esto es lo que le permite trans-formarse. Esta trans-formación consiste en adoptar las fuerzas centrífugas, es decir: para hacer las fuerzas centrípetas".[545]

El movimiento de la globalización provoca un efecto centrípeto, es decir, obliga a conservar desde el centro su movimiento curvo y circular, su movimiento de globo. Hace resistir, aguantar y tolerar la inercia circular, en definitiva, mantener su curso. Hace que los intercambios tiendan hacia la atomización. Pero, al mismo tiempo, este movimiento tiene como consecuencia el desvío de su trayectoria, que corresponde a la fuerza centrífuga. En este caso, la resistencia de los intercambios hace que las "asociaciones" o, lo que Stiegler llama "procesos de individuación psíquica y colectiva"[546] tiendan por una parte a la atomización, haciendo que se replieguen hacia su propia identidad y, por otra parte, se eyecten hacia la diferenciación, buscando "oponerse a la acción o violencia de otra fuerza".[547] Ambas fuerzas actúan a la vez, es decir, a favor y en contra del sistema global y se fundamentan en la resistencia de estos conceptos: ya sea como oposición a cambiar de movimiento, es decir, apegarse a un estado inercial, ya como fuerza opositora al movimiento del sistema.

---

[545] Stiegler, Berdard, *Le jeu des forces du monde et nous, le peuple qui manque*, *en* : *La télécratie contre la démocratie*, Flammarion, Paris, 2006 et 2008, p. 79.

[546] *Ídem*.

[547] Diccionario de la Lengua Española, Real Academia Española, 2014. Recuperado de: http://lema.rae.es/drae/?val=diferenciaci%C3%B3n.

Ahora bien, según Derrida, la tradición y la herencia que implica el concepto mundo permitirían determinar la tarea de la filosofía en el mundo global. Para esto será necesario volver a la historia y confirmar que el *mundo* "[…] designa, en primer lugar, en una tradición abrahámica –es decir, judeo-cristiana-islámica, pero con predominio cristiano– un cierto espacio-tiempo, una cierta historia orientada de la fraternidad humana, lo que, en un lenguaje paulino […] denominamos 'ciudadanos del mundo'".[548] Esto quiere decir que habrá que tener presente que el mundo implica una tradición religiosa y cultural que determina ciertos conceptos éticos, políticos y jurídicos y que regulan el proceso de mundialización. Entonces, la tarea de la filosofía como enseñanza filosófica consistiría en identificar constantemente las fuerzas opositoras para crear ciertas condiciones que desestabilicen el poder hegemónico de la mundialización. Por un lado, la filosofía tendría que dar cuenta de aquellas fuerzas que tiendan a la "universalización efectiva, que se libera de sus propias raíces o limitaciones históricas, geográficas o estatal-nacionales" al mismo tiempo en que, por otra parte, "pone en marcha la mejor memoria de esta herencia y lucha contra los efectos de desigualdad y de hegemonía, de homohegemonización que esta misma tradición ha podido y todavía puede producir".[549]

La tarea de la filosofía es, entonces, debilitar hasta provocar interrupciones en los movimientos globalizantes para que fisuren la clausura que implica el globo. En este sentido, para determinar más puntualmente la tarea de la filosofía hoy, habría que pensar no tan solo el debilitamiento de la superficie sino que también habría que llegar a lo que liga los bordes de ese intersticio. El quiebre no es tan solo la apertura sino que también aquello que lo posibilita, un espacio, una magnitud, una extensión conservadas por algo que

[548] Derrida, Jacques, *La mundialización, la paz y la cosmopolítica*, *ed. cit*. p. 147.
[549] *Ibíd*. p. 148.

los soporta. La fisura es la separación, la apertura y también el espacio creado por el quiebre.

¿Cuáles son los límites entre el mundo y la filosofía? ¿En qué medida permiten resistir a la globalización?

5.6. La bisagra como posibilidad de resistencia.

Encontramos en el texto de Derrida *Ser justo con Freud. La historia de la locura en la edad del psicoanálisis*[550] el concepto *bisagra* el cual nos permite comenzar a concluir la apertura que surge en el vínculo filosofía mundialización. En primer lugar porque Derrida relaciona esta palabra con el hoy y, por tanto, nos permite posicionar el problema del lugar de la filosofía en el hoy en cuanto mundo globalizado y tecnificado. Y, en segundo lugar, la bisagra permite proyectar este trabajo pensando en la fisura que se encuentra entre la formación del pensamiento en cuanto racionalidad y entre el lugar que tiene hoy, y que la filosofía debiese legitimar, la irracionalidad. Por ahora, nos detendremos solamente en la idea de bisagra-hoy.

> "Y hoy como ayer –quiero decir en marzo de 1963– es esta cuestión del **hoy en día** lo que aquí me importa, tal como traté de formularla ayer, y ustedes me perdonarán (una sola vez no hace el hábito) que cite algunas líneas que definían entonces, en su forma general, una tarea que aún me parece necesaria, esta vez desde el lado de Freud más que desde el lado de Descartes".[551]

Vamos a dejar de un lado la disputa que motiva este texto, para centrarnos en la lo que le importa a Derrida: el hoy, la época contemporánea.

[550] Derrida, Jacques, *Ser justo con Freud*. *La historia de la locura en la edad del psicoanálisis*, *en*: *Resistencias del psicoanálisis*, Paidós, Buenos Aires, 1998.
[551] *Ibíd*. p. 108.

En efecto, afirma que el hoy es la locura. “Freud portero del día de hoy, guardián de las llaves, de las que abren pero también cierran la puerta que da al **hoy o a la locura**”.[552] Derrida piensa a Freud como el hoy en *La historia de la locura* de Foucault. Desde la tarea que se propone en el hoy. En ese hoy de 1991, nace la necesidad de entender la historia de la locura desde donde fue escrita, desde el hoy de Foucault, *desde* lo que habla y no *de* lo que habla. Es decir, su objetivo se centrará en lo que hizo posible la historia de la locura, en la influencia histórica que tuvo el psicoanálisis al momento de elaborar este proyecto.

Freud como bisagra, como intermediario entre una época y otra. Como lo que une la época clásica con la contemporánea, con la nuestra, con la de Foucault. Freud como bisagra, va y vuelve, se va desde el hoy al ayer, a la época clásica, retorna a recoger la locura para introducirla en una nueva época. Freud es un ir y venir, es “*puerta y portero*”[553], es puerta, porque conecta aquella locura de la otra época con la nuestra, pero también es el portero que cuida que la puerta no se vaya a abrir, es decir, impide que no se cuele semejante locura pasada.

Respecto a la bisagra, podemos afirmar:

> “Se puede entender esta palabra en el sentido técnico o anatómico de articulación *cardinal*, del gozne (*cardo*) o del pivote. La bisagra es un dispositivo axial en torno al cual se lleva a cabo la vuelta, el tropo o el giro de una rotación”.[554]

¿Puede ser entendida la filosofía *hoy* como una bisagra? El movimiento global, en cuanto movimiento inercial implica un círculo y una rotación. Recordemos que el movimiento rotatorio está influenciado por las fuerzas

[552] *Ibíd*. p. 116. Las negritas son nuestras.
[553] *Ibíd*. p.116.
[554] *Ibíd*. p. 115.

centrífuga y centrípeta, lo que hace que la circulación mantenga su forma y, por tanto, que el movimiento de la globalización se vaya confirmando siempre. Sin embargo, lo circular de la rotación, funciona también como estructura de soporte (un marco) para las entradas y salidas del sistema.

Es la filosofía la que tiene la tarea de hacerlas de portero. Igual que Freud. Las fuerzas de la globalización son contradictorias y hacen que el lugar de la filosofía hoy sea paradojal. Ella saca de quicio al movimiento globalizador, le recuerda el mundo y con eso trae al hoy la contradicción de la cultura. Pues bien, funciona ella en la fractura, en la separación o un espacio en el cual permanece como juntura, gozne o pivote. Ella misma es la globalización que permite la entrada y salida, en cuanto institución causa la posibilidad del movimiento, pero también en cuanto lengua se diferencia de ella. La bisagra como la filosofía, es lo que aguanta, lo que resiste las fuerzas contrarias tanto para hacer permanecer la estructura como para asegurar las entradas y las salidas.

CONCLUSIÓN

Concluir es poner término, finalizar, incluso, resolver. Entonces, en lo que respecta a la singularidad de este trabajo, lo que se debiese concluir es la pregunta por la posibilidad de la enseñanza filosófica. Es decir, debiésemos redactar una respuesta a lo que nos ha permitido, a lo que nos ha dado derecho a este texto. Responder correspondería a dar término, incluso a crear el límite inferior del superior titulado "La enseñanza filosófica como (im)posibilidad de la deconstrucción". Supongamos que hemos dado respuesta, y hemos cumplido la tarea, ¿es posible escribir la resolución a nuestra pregunta? ¿Es posible concluir, poner término a una enseñanza filosófica?

Si nos atrevemos a proponer estas preguntas, asumiendo que pueden llegar a ser muy pretenciosas, es, precisamente porque lo que se ha puesto en juego a lo largo de esta investigación, ha sido el intento por mostrar la posibilidad de una enseñanza filosófica en todo acto de *la* filosofía. Y desde esta perspectiva, este trabajo en cuanto pretende cumplir con el marco institucional que lo define como tesis doctoral en *filosofía*, debiese dejar una enseñanza filosófica. Pero, ¿cómo es posible que nos arrojemos a tal pedantería, poniendo en duda que este trabajo se pueda concluir porque en tanto enseñanza filosófica es una enseñanza sin cierre?

En lo sucesivo, primero –y antes de pensar en las conclusiones formales de esta investigación– volver sobre el título. ¿Se trata de *una* enseñanza filosófica o de *la* enseñanza filosófica? Como siempre, pensamos que es problemático responder directamente optando por una de las alternativas. Si titulamos con *una* estaríamos reduciendo el título, anunciando que este trabajo pretende mostrar que habría sólo *un* tipo de enseñanza filosófica vinculada a la deconstrucción. Afirmación que estaría muy lejos del vínculo consensual que Derrida se esforzó por establecer entre filosofía y deconstrucción y que, a

nuestro entender, coincidiría con el punto de partida que él trazó en los *États généraux de la philosophie.*

> "Un consenso tal, si existe o está por venir, puede ser muy vasto pero no será una unanimidad o una voluntad general. Se trataría más bien hoy día de un frente amplio y de otro frente. Quizás ahí va lo que en una tradición que conocemos bien se ha llamado 'la necesidad de la filosofía' o el interés por la filosofía".[555]

Ahora bien, si dejamos el título como está, es decir, con *la* enseñanza filosófica, caeríamos en el riesgo de presentar nuestro trabajo como un marco teórico y conceptual que intenta decir, es decir, definir y demostrar en qué consiste una enseñanza filosófica. Y, como consecuencia de esto, la deconstrucción quedaría relegada a un rol metodológico que nos permitiría, llevar a cabo esta demostración y, también establecer de ante mano una técnica para *lograr* una enseñanza filosófica *efectiva*. Como se trata en principio –y no siempre– de un consenso que pretende defender el derecho a la filosofía, titularemos esta investigación a partir de "(La) enseñanza filosófica…"

Antes de seguir con el título, volvamos a las interrogantes. Vemos, al menos, dos posibles respuestas –denominadas así sólo para seguir la lógica de la pregunta-respuesta– que llamaremos *aperturas* generales. La primera, guarda relación con conocer el desarrollo del movimiento deconstructor en el pensamiento de Derrida. Es decir, hemos intentado dar a conocer la importancia y el valor de la enseñanza filosófica como práctica de la deconstrucción. Y la segunda, tiene que ver con el deseo de revindicar la

[555] Derrida, Jacques, *Du droit à la philosophie*, *ed. cit.* p. 256. « Un tel consensus, s'il existe ou s'il reste à venir, on peut le vouloir très large mais il ne sera pas une unanimité ou une volonté générale. Il s'agirait plutôt aujourd'hui d'un large front et d'un autre front. Peut-être y va-t-il de ce que dans une tradition que nous connaissons bien on a appelé 'le besoin de philosophie' ou 'l'intérêt pour la philosophie' ».

importancia del pensamiento acerca de la enseñanza de la filosofía e instalarlo, en consecuencia, como un problema filosófico.

Sin embargo, en este intento por organizar o, categorizar las dos grandes dimensiones que cruzan esta investigación, y, en vistas de una posible estructuración de esta conclusión, estas *aperturas,* aunque autónomas, no se dejan aislar ni delimitar totalmente, sino que se muestran, a ratos, como una sola. Como una sola dimensión siempre abierta dispuesta de tal modo en que las respuestas e incluso esta conclusión, estén dadas para llegar a ser pura (im)posibilidad. Esto quiere decir, que a medida en que hemos ido conociendo el devenir del vínculo Derrida-enseñanza filosófica, hemos ido *concluyendo* que no puede haber tal sin un movimiento deconstructor. No hay enseñanza filosófica si no hay una estrategia deconstructiva que esté continuamente, es decir, en la transmisión misma, deconstruyendo lo instituido por la filosofía e, incluso, deconstruyendo la misma institución filosófica. La enseñanza filosófica sería entonces la puesta en práctica de la deconstrucción o, que es lo mismo, que ella estaría cruzada siempre por una práctica deconstructiva. Es decir, no habría enseñanza filosófica sin deconstrucción.

Una posible objeción a nuestra hipótesis podría venir de la idea que el pensamiento de Derrida no siempre fue ni es práctico. Sobre todo cuando se hace alusión a sus primeros escritos,[556] de lenguaje complejo, lo cual hace que se ponga mayor atención en tratar de descifrar qué quiso decir Derrida, más que a preguntarse por qué esa forma de escribir. Sin embargo, es el mismo Derrida que pone en duda esta objeción abriendo la concepción de práctica deconstructiva también a sus primeros textos. Esto lo confirma en 1975 cuando comenzaba a llevar a cabo, lo que se conoce habitualmente como, su trabajo filosófico y político junto al *Greph*, momento el cual se ha institucionalizado

[556] Nos referimos a los textos anteriores a 1975, año que se ha institucionalizado como el comienzo de la práctica de la deconstrucción. Entre esos textos pueden ser considerados*: La gramatología* (1967), *La escritura y la diferencia* (1967) y *La voz y el fenómeno* (1967).

como el período de las preocupaciones por la enseñanza filosófica y por la institución en general. Así, en ese entonces, Derrida afirmaba:

> "[…] el trabajo en el cual estaba enfrascado –nombrémoslo álgebra, a riesgo de nuevos malos entendidos, la deconstrucción (afirmativa) del falogocentrismo como filosofía– no pertenecía simplemente a las formas de la institución filosófica. Este trabajo por definición, no se limitaba a un contenido teórico, incluso cultural e ideológico [ni tampoco] al contenido conceptual de la pedagogía filosófica, sino que se las vea con el escenario filosófico, con todas sus normas y formas institucionales así como con todo lo que las hace posible".[557]

El pensamiento de la deconstrucción, como estrategia y movimiento desestabilizador de la tradición institucional de la filosofía (*logofonocentrismo*), también se pone en *práctica* por medio de la forma de escribir de Derrida. Sus textos serían la manera *práctica* de deconstruir la filosofía. Desde esta perspectiva, la gramatología, como ciencia de la escritura, no es sólo epistemología sino que también se hace práctica en la construcción teórica de textos que *van siendo* consecuencia de deconstrucción. De hecho, como ya hemos mostrado, el mismo Derrida refiere esta idea al momento en que presentó su texto *La différance*.[558]

A partir de esta apertura, encontramos otra posible objeción. Con todo, se podrá objetar de nuestra hipótesis y, particularmente de la necesidad de la práctica en la deconstrucción aun en los momentos más "puramente" gramatológicos, que esta investigación sólo ha intentado crear una base crítica de la tradición institucional de la enseñanza de la filosofía para luego ver la posibilidad de diseñar una forma de enseñar filosofía. Y, junto a esto afirmar que nuestro problema, más que de *la* filosofía vendría a ser un problema pedagógico, metodológico, didáctico, o, incluso psicológico. La respuesta a esta

[557] Derrida, Jacques, *Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente*, *ed. cit.* pp. 64-65.
[558] *Supra.* p. 14.

objeción es la apertura que intentamos provocar a lo largo de todo nuestro escrito: se trata de pensar una enseñanza filosófica, que como tal, incluya, en un movimiento de transversalidad y de creación heterogénea, las demás disciplinas implicadas. Desde aquí podríamos hablar más bien de didáctica filosófica, pedagogía filosófica, evaluación filosófica, programas filosóficos, etc. Recordando que hemos comprendido filosófico/a como aquello que implica una indisociabilidad del vínculo filosofía y práctica y por lo tanto, será toda forma de desestabilización de la tradición, pero desde ella misma. Lo filosófico encuentra su ser en la tradición al mismo (des)tiempo que está fisurándose.

Sumaremos una última objeción, que es de carácter general y que nos ayudará a terminar con el análisis del título.

Esta objeción la encontramos en las mismas palabras de Derrida, cuando expone el tercer mandamiento de *Les antinomies de la discipline philosophique*.[559] Allí, como ya lo hemos trabajado[560], Derrida afirma que se deberá siempre tener en cuenta la estructura o matriz antinómica de la filosofía, lo que implicaría estar continuamente en contacto con su dimensión paradojal. Particularmente, en la tercera antinomia, Derrida afirma que, tanto el cuestionamiento como la investigación filosófica no deben estar nunca disociados de la enseñanza, pero también que "alguna cosa de la filosofía no se limite, no sea siempre limitada a los actos de enseñanza, a los acontecimientos escolares, a sus estructuras institucionales, incluso a la disciplina filosófica misma".[561] ¿Cómo es posible entonces que concluyamos que hoy no *debiese* haber filosofía sin enseñanza filosófica?

Hemos intentado responder a esta pregunta desde tres frentes distintos: en el primero hemos trabajado por articular nuestra preocupación con los *orígenes* de la deconstrucción homologando la filosofía como institución, con la lengua. Otro frente que hemos atacado es el de la práctica pedagógica que,

[559] *Infra.* Anexo I.
[560] *Supra.* Capítulo Segundo.
[561] Jacques, Derrida, *Du droit à la philosophie*, *ed. cit.* p. 518.

lejos de sedentarizarnos en lo técnico, hemos propuesto concebirla en su movimiento continuo de transferencia, es decir, ya no desde la pedagogía misma sino desde la dimensión aporética de la filosofía. Y el tercer frente general ha nacido desde la necesidad de pensar el hoy de la enseñanza filosófica. Para esto hemos intentado mostrar que la urgencia de la necesidad de la enseñanza filosófica coincide con la crisis de la filosofía y con la época de la deconstrucción.

En un primer momento, hemos intentado responder a nuestra interrogante desde el trabajo que hizo Derrida sobre Saussure. Nuestra meta era mostrar que el problema de la institución no se reducía al llamado momento político-institucional –desde la fundación del *Greph* hasta la del *Ciph*, es decir, desde 1975 a 1983– sino que estaría fundado, más bien en el lenguaje es decir, en la época de *De la gramatología*. Desde este análisis hemos intentado mostrar que la articulación filosofía-lengua permite, no tan solo a Derrida deconstruir la misma institución filosófica, sino que también nos permite a nosotros afirmar nuestra hipótesis. A saber, como la deconstrucción desestabiliza la idea de arbitrariedad del signo, permite comprender el concepto –origen de la filosofía como presencia– fisurado, lo que hace que el origen de la filosofía esté diferenciado, siempre en trayecto, constantemente instituyéndose. Derrida comprende el signo como origen borrado de la lengua, es decir, no habría tan solo coincidencia entre significado y significante donde la singularidad de la lengua materializaría arbitrariamente el significado, sino que el valor del signo se hallaría no en él mismo sino en el sistema de diferencias que él implica. Por lo tanto, la filosofía en cuanto discurso y forma de decir es una lengua y como tal su origen está siempre en trayecto, transmitiéndose. Esto lo comprendemos como estructura de la enseñanza filosófica. Dicho de otra manera, desde el pensamiento de la escritura –desde la gramatología– la filosofía, en cuanto pensamiento del concepto, es una lengua. Pero su posibilidad de institución queda siempre desestabilizada en la medida en que

siempre está en camino de determinarse, en un cuestionamiento constante, en un mostrarse, en un darse en trayecto.

La segunda propuesta quiere llevar nuestra problemática a lo que ordinariamente concebimos como institución filosófica. La idea ha sido intentar dar lugar a la posibilidad de la enseñanza filosófica a partir de la escena pedagógica y filosófica. La pregunta de inicio que hemos establecido en este apartado recita lo siguiente: ¿Cuáles son las condiciones necesarias para que la filosofía no se "fije" al concepto y pueda enseñarse instituyéndose? Desde un acercamiento inicial y general, no se trataría de salir y terminar con la pedagogía o con las demás disciplinas implicadas en la escena institucional de la enseñanza filosófica, sino más bien, se trata de partir de lo filosófico o de la lengua filosófica puesta en juego en cada una de ellas. Para esto, hemos iniciado nuestra reflexión a partir de la estructura antinómica que Derrida ha llamado a no perder de vista. Estructura base de la deconstrucción que no se debe perder de vista puesto que hace posible el *orden* de lo imposible. En este sentido, hemos concentrado nuestro análisis en la dimensión aporética implicada en la juntura o en el lazo que habría en la estructura antinómica que como tal, se presenta continuamente, con diversas formas de ser en la institución. Desde esta perspectiva, como los profesores, los programas, los objetivos de enseñanza, los manuales, las evaluaciones, etc., son el marco por el cual se repite la tradición y por el cual la heredamos, más que entorpecer el movimiento de la enseñanza filosófica, hace posible su carácter paradojal, la infinita (im)posibilidad de la filosofía.

Y, en el tercer momento hemos enfrentado la necesidad de la enseñanza filosófica hoy, desde su vínculo con la educación. Ahora bien, el vínculo en que hemos trabajado se ha comprendido desde un carácter negativo, en la medida en que sólo las crisis que han provocado ciertas reformas a la educación han permitido que la filosofía, en cuanto discurso crítico, critique su propia crítica. Esto ha puesto al descubierto la impotencia que tendría hoy del discurso de la

filosofía. ¿Cómo enseñar filosofía sin enseñar sólo un discurso? Para responder esta pregunta nos hemos visto en la necesidad de volver al principio: la filosofía entendida como lengua permite por una parte, identificarla como un discurso más, es decir, identificarla también en los diversos discursos particulares. Y por otra parte, la lengua de la filosofía nos permite llegar hasta su origen diferido, esto es, comprender la filosofía en trayecto, en camino, en desplazamiento y en transmisión. Esta dimensión paradójica posibilitada por la deconstrucción hace posible la aceptación de la filosofía como tradición, como historia de la filosofía, como conceptos y temas a enseñar, es decir, asumirla como lengua del pensamiento europeo. Pero, la filosofía como lengua, significa a la vez, poder *acceder* a su origen borrado y a las (im)posibilidades que la estructura de diferencias nos (im)pone. De aquí que, siguiendo las palabras de Derrida, el hoy como mundialización y como intento de descolonización, sea necesariamente la época de la deconstrucción.

Para finalizar este intento de cierre, volvemos al título. Hemos mencionado que nuestro trabajo titularía *(La) enseñanza filosófica como (im)posibilidad de la deconstrucción*. Nos queda por mencionar lo (im)posible puesto que mencionarlo es lo único que nos queda. No porque con esta mención vayamos a ponerle fin o a clausurar todo lo que implique la enseñanza filosófica, sino porque, precisamente, nos vemos imposibilitados de ponerle un fin. Aunque hemos intentado en esta investigación trabajar por el porvenir de la filosofía, no hemos hablado en ningún momento de él, no porque no tengamos esperanzas, sino porque no ha sido nuestra intención anticipar lo que viene o decir lo que habría que hacer. Puesto que "[…] las condiciones de posibilidad [de la filosofía] se encuentra[n] afectada[s] por la experiencia del acontecimiento

en tanto que ella perturba la distinción de lo posible y lo imposible, la oposición entre lo posible y lo imposible."[562]

Aun así, quedan innumerables motivos de reflexión pendientes tanto en su identificación y posterior trabajo, como en la profundización de algunos problemas que hemos soslayado. Sin duda que la mayor deuda que nos queda guarda relación con el análisis de los Programas de Filosofía del Ministerio de Educación de Chile y su vínculo con la mundialización y la teletecnología. Este fue el motivo original de la investigación, sin embargo, trabajar por identificar y conocer el pensamiento de Derrida en función de establecer un corpus filosófico, hizo que esta área de la investigación se redujese a un análisis del estado general y actual de esta articulación desplazando la idea de crear en principio un aporte concreto a la enseñanza filosófica de mi país. He aquí, la proyección de este trabajo.

[562] Derrida, Jacques, *Cierta posibilidad imposible de decir el acontecimiento*, *en*: *Decir el acontecimiento, ¿es posible?,* Derrida, Jacques; Sussana, Gad; Nouss, Alexis, Arena libros, Madrid, 2006, pp. 97-98.

ANEXO I

Las antinomias de la disciplina filosófica. Carta prefacio.*

1. Primer mandamiento.

Por una parte, se debe protestar contra el sometimiento de lo filosófico (en sus preguntas, sus programas, su disciplina, etc.) a toda finalidad exterior: lo útil, lo rentable, lo productivo, lo eficiente, lo competente, pero también lo que depende en general de lo tecno-científico, de lo técnico económico, de la finalización de la investigación, incluso de la educación ética, cívica o política.

Pero, por otra parte, no debemos bajo ningún precio renunciar a la misión crítica, es decir, evaluadora y jerarquizante de la filosofía, a la filosofía como instancia final del juicio, constitución o intuición del sentido final, razón última, pensamiento de los fines últimos. Es siempre en nombre de un "principio de finalidad", como diría Kant, que pretendemos salvar la filosofía y su disciplina de toda finalización tecno-económica o sociopolítica. Esta antinomia es filosófica de lado a lado, puesto que la "finalización" requiere siempre a una filosofía, al menos implícita. Una vez más: no hay "barbarie no filosófica".

¿Cómo conciliar estos dos regímenes de la finalidad?

---

* *Les antinomies de la discipline philosophique. Lettre préface.* Esta traducción corresponde a un extracto del texto escrito por Derrida en forma de carta dirigida a los participantes del coloquio "Encuentros Escuela y Filosofía". Este texto se publicó como prefacio en el volumen que reunía los trabajos de este encuentro. *En*: *La grève des philosophes. École et Philosophie*, Osiris, Paris, 1986. También fue publicado posteriormente en *Du droit à la philosophie*, *ed cit*. pp.511-524.El coloquio fue realizado los días 20 y 21 de octubre de 1984 en la Universidad París X en Nanterre.

2. Segundo mandamiento.

Por una parte, hay que protestar contra el encierro de la filosofía. Rechazamos legítimamente la asignación de residencia, la circunscripción que confinaría a la filosofía en una clase o en un curso, en un tipo de objeto o de lógica, o en una forma fija. Nos sublevamos contra lo que prohibiría a la filosofía estar presente y ser insistente fuera de su clase, en otras disciplinas o en otros departamentos, de abrirse a nuevos objetos sin ningún límite de principio, de recordar que ella estaba ya presente allí donde no se quería saberla, etc.

Pero, por otra parte, también deberíamos, legítimamente, reivindicar la unidad propia y específica de la disciplina. Deberíamos estar muy atentos a este tema, denunciar, como el *Greph* no ha dejado de hacerlo, todo lo que vendría a amenazar esta integridad, disolver o parcelar la identidad de lo filosófico como tal.

¿Cómo conciliar esta identidad localizable y esta ubicuidad desbordante?

3. Tercer mandamiento.

Por un lado, nos sentimos en derecho de exigir que la investigación o el cuestionamiento filosófico no sean jamás disociados de la enseñanza. ¿No es acaso el tema de nuestro Coloquio, ante el regreso de esta misma amenaza?

Pero, por otra parte, nos sentimos también autorizados a recordar que, quizá por lo esencial, alguna cosa de la filosofía no se limite, no sea siempre limitada a los actos de enseñanza, a los acontecimientos escolares, a sus estructuras institucionales, incluso a la disciplina filosófica misma. Esta puede ser siempre desbordada, a veces provocada por lo inenseñable. Quizá deba someterse a enseñar lo inenseñable, a producirse renunciando a ella misma, excediendo su propia identidad.

¿Cómo en el *ahora mismo* de la disciplina, mantener el límite y el exceso? ¿Se debe enseñar eso mismo? ¿Qué de eso no se enseña?

4. Cuarto mandamiento.

Por una parte, juzgamos normal exigir instituciones a la medida de esta disciplina imposible y necesaria, inútil e indispensable. Juzgamos normal exigir instituciones nuevas. Es esencial para nosotros.

Pero desde otra parte, postulamos que la norma filosófica no se reduce a sus apariencias institucionales. La filosofía excede a sus instituciones, ella debe también analizar la historia y los efectos de sus propias instituciones. Ella debe, finalmente, quedar libre en todo momento, no obedecer más que a la verdad, a la fuerza de la pregunta o del pensamiento. Le es lícito romper todo compromiso institucional. Lo extra-institucional debe tener sus instituciones sin pertenecerles.

¿Cómo conciliar el respeto y la transgresión al límite institucional?

5. Quinto mandamiento.

Por una parte, requerimos, en nombre de la filosofía, la presencia de un maestro. Es necesario un maestro para esta disciplina de lo indisciplinable, para esta enseñanza de lo inenseñable, para este saber que es también no-saber y más que saber, para esta institución de lo aninstitucional. Los conceptos de esta maestría o de esta magistralidad pueden variar. Sus figuras pueden ser tan diversas como aquellas del Elevado o del Otro inaccesible, de Sócrates, del Preceptor, del Profesor funcionario, prof. de Universidad o prof. de último año de secundaria (¡el primero y el último de todos!), de todo esto un

poco a la vez: en todos los casos es necesario un maestro y la alteridad magistral. Consecuencia: hay que formar, son necesarios los estudiantes, no habrá jamás suficientes puestos lo cual se regula desde el afuera de la comunidad filosófica.

Pero, por otra parte, si el maestro deber ser otro, formado y además pagado por otros, esta disimetría heteronómica no debe lesionar la autonomía necesaria, ni la estructura esencialmente democrática de la comunidad filosófica.

¿Cómo esto puede conjugar en ella misma esta heteronomía y esta autonomía?

6. Sexto mandamiento.

Por una parte, la disciplina filosófica, la transmisión del saber, la extrema riqueza de contenidos requieren normalmente tiempo, una cierta duración rítmica, incluso el mayor tiempo posible: más que un destello, un mes, un año, más que el tiempo de una clase, siempre más tiempo. Nada puede justificar este extraordinario artificio que consistiría en fijar en nueve meses una duración tal (reenvío aquí a todos los análisis del *Greph*).

Pero, por otra parte, la unidad, incluso la arquitectura de la disciplina requiere una cierta concentración organizada de esta duración. Se debe evitar el escalonamiento desordenado, la disolución, y dar lugar a la experiencia del "de un solo golpe", del "repentinamente" (reenvío aquí también a lo que fue dicho más arriba, y también a los análisis del *Greph*).

¿Cómo conciliar esta duración y esta contracción casi instantánea, esta ilimitación y este límite?

7. Séptimo mandamiento.

Por una parte, los alumnos, los estudiantes, como los profesores, deben tener la posibilidad, es decir, las condiciones de la filosofía. Como en toda otra disciplina, y esto puede ir desde las condiciones llamadas, rápidamente, externas (el tiempo, los lugares, los puestos, etc.) hasta la condición "interna" y esencial, el acceso a lo filosófico en cuanto tal. Un maestro debe iniciar, introducir, formar, etc. al discípulo. El maestro que habrá debido ser en principio formado, introducido, iniciado, sigue siendo otro para el discípulo. Defensor, garante, intercesor, predecesor, mayor, debe representar la palabra, el pensamiento o el saber del otro: *heterodidáctica*.

Pero por otra parte, no queremos por ningún precio renunciar a la tradición autonomista y *autodidáctica* de la filosofía. El maestro no es más que un mediador que debe borrarse. El intercesor debe neutralizarse ante la libertad del filosofar. Ésta *se forma a sí misma*, por muy reconocida que sea su relación con la necesidad del maestro, con la necesidad del acto magistral de *tener lugar*.

¿Cómo conciliar el tener-lugar y no-lugar del maestro? ¿Qué topología increíble exigimos para conciliar la heterodidáctica y la autodidáctica?

ANEXO II

Toma de posición contra la Reforma Giscard-Haby*

"El GREPH declara asociarse a las protestas emitidas por los sindicatos de profesores (FEN – SGEN),[563] contra el proyecto de la reforma Haby *en su conjunto*. Si la disminución de la enseñanza de la filosofía amerita una atención particular es porque su sentido político es claro – tanto como la historia es una vez más el blanco asociado a la filosofía.

No se trata para nosotros de agarrarnos de la "defensa" del sistema actual ni de reclamar un pretendido privilegio para nuestra disciplina. Requerimos que la filosofía sea *alineada con las otras disciplinas* es decir, que sea objeto de una enseñanza progresiva repartida en distintos años.

En el corto plazo, el GREPH propone hacer frente con todos aquellos que acuerdan oponerse a la reducción inminente y de aliarse con ellos bajo una exigencia mínima: consideramos que la enseñanza de la filosofía en "*première*"[564] podría, en otras condiciones (transformación de contenidos y de la práctica pedagógica entre otros) constituir un primer elemento positivo; pero reivindicamos que la obligación sea mantenida en "*terminale*"[565] al interior de un tronco común. Esas reivindicaciones mínimas no tienen desde luego sentido más que al interior de una lucha por una revisión verdadera de la enseñanza de la filosofía –y de la escuela en general–, revisión capaz de imponer la idea que

*GREPH, *Prise de position contre la Réforme Giscard-Haby*, *Qui a peur de la philosophie ?*, Champ Flammarion, Paris, 1977, p. 459.

[563] Federación de la Educación Nacional (Fédération de l'Éducation Nationale) y Sindicato General de la Educación Nacional (Syndicat Général de l'Éducation Nationale).

[564] "Tercero medio" en la secundaria chilena. Las cursivas son nuestras.

[565] "Cuarto medio" en la secundaria chilena.

no hay edad natural para la práctica de la filosofía y que ésta debería ya ser enseñada en "*seconde*"[566] y en los C.E.T.[567]

En el llamado del GREPH, los firmantes exigen en lo inmediato una reforma verdadera del segundo ciclo que comporte una enseñanza para todos de la filosofía en *Première* y en *Terminale*".

[566] "Segundo medio" en la secundaria chilena.
[567] Colegio de Enseñanza Técnica (Collège d'Enseignement Technique).

ANEXO III

Protesta contra el Informe del jurado de Capes[568] (concurso de 1973)[*]

Protestamos contra el informe publicado recientemente por el jurado de *Capes* de filosofía. Este informe nos parece inadmisible por todos los conceptos, en particular por el punto de vista de sus propias normas y tradiciones.

1. Mientras se exhibe con desenvoltura su incompetencia para juzgar las condiciones catastróficas en las cuales funciona el sistema de reclutamiento de profesores (el concurso, menos del 4% de admitidos, produce sobre todo una masa de desempleados y mantiene el escándalo del auxiliariado[569]), justifica una situación que él contribuye a prolongar e introduce una confusión falsificadora en el análisis.
2. Bajo apariencia de exigencias pedagógicas, el jurado contradice la objetividad liberal a la cual él aspira: quiere imponer dogmáticamente, contra lo que llama "la moda" y "las universidades actuales" las normas oficiales de un discurso en el cual se puede reconocer una antigua moda trivialmente convocada por las necesidades de la causa: analizado en todas sus implicaciones (económica, política, ideológica), este informe es a la vez un efecto y un programa. Llamamos a todos aquellos preocupados por una situación intolerable y por los proyectos actuales del poder para asociarse a esta protesta.

[568] Certificado de aptitud para el profesorado de enseñanza de segundo grado. (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré).

[*] GREPH, *Document II, Protestation contre Le Rapport du jury du Capes (concours 1973)*,*Qui a peur de la philosophie ?, ed. cit.* p. 439.

[569] El profesor auxiliar es aquel que, a pesar de no haber aprobado el Capes, está autorizado a enseñar en el liceo teniendo las mismas obligaciones del profesor titular.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía Primaria

1. Archivos.
   1.1. Dossier GREPH, Fonds Jacques Derrida, Archives IMEC.
      1.1.1. *Le concept d'idiologie chez les idéologues français*, 1974-1975, seminario inédito.

2. Obras publicadas por Derrida.
   2.1. *Du droit à la philosophie*, Galilée, Paris, 1990.
      2.1.1. *La crise de l'enseignement philosophique*, 1978.
      2.1.2. *La philosophie et ses classes*, 1975.
      2.1.3. *L'âge de Hegel*, 1977.
      2.1.4. *Les antinomies de la philosophie*, 1986.
      2.1.5. *Les corps divisés*, 1975.
      2.1.6. *Philosophie des États Généraux de la Philosophie*, 1979.
      2.1.7. *Les pupilles de l'Université. Le principe de raison et l'idée de l'Université*, 1983.
      2.1.8. *Mochlos – ou le conflit des facultés*, 1980.
      2.1.9. *Où commence et comment finit un corps enseignant*, 1976.
      2.1.10. *Philosophie des États Généraux*, 1979.
      2.1.11. *Privilège. Titre justificatif et Remarques introductives*, 1990.
      2.1.12. *Qui a peur de la philosophie?*, 1980.
      2.1.13. *Rapport de la commission de Philosophie et Épistémologie*, 1989.
   2.2. *L'archéologie du frivole*, Galilée, Paris, 1973.
   2.3. *L'Université sans condition*, Galilée, Paris, 2001.
   2.4. *La vérité en peinture*, Flammarion, Paris, 1978.
   2.5. *Marges de la philosophie*, Minuit, Paris, 1972.

2.5.1. *Le supplément de copule. La philosophie devant la linguistique*.
2.6. *Positions*, Minuit, Paris, 1972.
2.6.1. *Sémiologie et grammatologie. Entretien avec Julia Kristeva*.

3. Artículos en revistas y diarios.
3.1. "Déclaration du G.R.E.P.H.", (GREPH), *Revue de l'Enseignement Philosophique*, nº4, Mai 1975.
3.2. "Du mot à la vie : un dialogue entre Jacques Derrida et Hélène Cixous", *Magazine Littéraire*, n° 430, Avril 2004.
3.3. "El derecho a la filosofía desde un punto de vista cosmopolítico", *Endoxa: Series Filosóficas*, nº 12, Madrid, 2000.
3.4. "La philosophie refoulée", *Le Monde de l'Éducation*, marzo de 1975, Nº 4.
3.5. "Les corps divisés", *La Nouvelle Critique*, mayo-junio de 1975, Nº 84-85.

4. Obras de investigación colectiva.
4.1. Con: GREPH, *Qui a peur de la philosophie?*, Champs Flammarion, Paris, 1977.
4.1.1. *L'âge de la philosophie*.
4.1.2. *La philosophie déclassée*.
4.1.3. *Trajets du Greph.*
4.1.3.1. *Actes Premiers*.
4.1.3.2. *Avant-Projet pour la constitution d'un groupe de recherches sur l'enseignement philosophique.*
4.1.3.3. *Document II, Protestation contre Le Rapport du jury du Capes (concours 1973).*
4.1.3.4. *Document IX, Modes de fonctionnement du Greph (statuts).*
4.1.3.5. *Document VI, Prise de position contre la Réforme Giscard-Haby.*

4.1.3.6. *Document VII, Le problème de la presse.*
4.1.3.7. *Document VIII, Les groupes de travail.*

4.2. Con: Roudinesco, Élizabeth, *Y mañana, qué…*, FCE, Buenos Aires, 2009.
4.3. Con: Soussana, Gad, Nouss, Alexis, *Decir el acontecimiento, ¿es posible?*, Arena Libros, Madrid, 2006.
4.4. Con: Stiegler, Bernard, *Ecografías de la televisión*, Eudeba, Buenos Aires, 1998.
4.5. Con: Bindé, Jerôme, *¿Hacia dónde se dirigen los valores?, Coloquios del siglo XXI*, Fondo de Cultura Económica, México, D.F., 2006.
4.5.1. Derrida, Jacques, *La mundialización, la paz y la cosmopolítica*.

5. Traducciones de las obras publicadas por Derrida.
5.1. *De la gramatología*, Siglo XXI, México DF, 1986.
5.1.1. *La violencia de la letra: de Lévi-Strauss a Rousseau.*
5.1.2. *Lingüística y gramatología*.
5.2. *Dar (el) tiempo. La moneda falsa*, Paidós, Barcelona, 1995.
5.3. *El lenguaje y las instituciones filosóficas*, Paidós, Barcelona, 1995.
5.4. *El otro cabo. La democracia, para otro día*, del Serbal, Barcelona, 1992.
5.5. *El tiempo de una tesis. Deconstrucción e implicaciones conceptuales*, Proyecto A Ediciones, Barcelona, 1997.
5.5.1. *Tener oído para la filosofía*.
5.6. *La diseminación*, Ed. Fundamentos, 3ª Ed. Madrid, 2007.
5.6.1. *La farmacia de Platón*.
5.7. *Márgenes de la filosofía,* Cátedra, Madrid, 2008.
5.7.1. *El pozo y la pirámide.*
5.7.2. *El suplemento de la cópula. La filosofía ante la lingüística.*
5.7.3. *La différance.*

5.7.4. *La mitología blanca. La metáfora en el texto filosófico*.

5.7.5. *Tímpano***.**

5.8. *La Universidad sin condición*, Trotta, Madrid, 2002.

5.9. *La escritura y la diferencia,* Anthropos, Barcelona, 1989.

5.9.1. *Fuerza y significación*.

5.10. *Papel Máquina. La cinta de máquina de escribir y otras respuestas*, Trotta, Madrid, 2003.

5.11. *Resistencias del psicoanálisis,* Paidós, Buenos Aires, 1998.

5.11.1. *Ser justo con Freud. La historia de la locura en la edad del psicoanálisis.*

5.12. *Sobre un tono apocalíptico adoptado recientemente en filosofía*, Siglo XXI, México, 2006.

6. Compilaciones de la obra de Derrida y compilaciones con otros autores.

6.1. Bennington, Geoffrey, *Jacques Derrida, Derridabase*, Cátedra, Madrid, 1994.

6.1.1. Garrido, Manuel, *Prólogo*.

6.2. Bindé, Jerôme, *¿Hacia dónde se dirigen los valores?, Coloquios del siglo XXI*, Fondo de Cultura Económica, México, D.F., 2006.

6.2.1. Derrida, Jacques, *La mundialización, la paz y la cosmopolítica*.

6.3. Grisoni, Dominique, (Ed.) *Politique de la Philosophie*, Grasset & Fasquelle, Paris, 1976.

6.4. Grisoni, Dominique, (Ed.) *Políticas de la Filosofía*, Fondo de Cultura Económica, México DF, 1982.

6.4.1. Châtelet, François, *El problema de la historia de la filosofía hoy día*.

6.4.2. Derrida, Jacques, *Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente*.

Bibliografía Secundaria

1. Libros sobre Derrida.
   1.1. Bennington, Geoffrey, *Jacques Derrida*, Cátedra, Madrid, 1994.
   1.2. Cohen, Ester, y Martínez de la Escalera, Ana María, *Jacques Derrida: Pasiones Institucionales*, Universidad Nacional Autónoma de México, México DF, 2004,
   1.3. Contreras, Carlos, *Jacques Derrida. Márgenes ético-políticos de la deconstrucción*, Ed. Universitaria, Santiago, 2010.
   1.4. De Peretti, Cristina, *Jacques Derrida. Texto y deconstrucción*, Anthropos, Barcelona, 1989.
   1.5. Navarro, Jesús, *Cómo hacer filosofía con palabras*, FCE, Madrid, 2010.
   1.6. Peeters, Benoît, *Derrida*, Flammarion, Paris, 2010.

2. Capítulos y compilaciones sobre Derrida.
   2.1. Antonioli, Manola, *Abécédaire de Jacques Derrida*, Nº3, Sils Maria - Vrin, Bruxelles, 2006.
      2.1.1. Devillaine, Olivier, *Grammatologie*.
      2.1.2. Devillaine, Olivier, *Archi-écriture*.
      2.1.3. Giacomelli, Marco Enrico, *Indecidabilité*.
      2.1.4. Giacomelli, Marco Enrico, *Cadre*.
   2.2. Biset, Emmanuel y Penchaszadeh, Ana Paula, *Derrida Político*, en: Biset, Emmanuel y Penchaszadeh, Ana Paula, (Ed.) *Derrida Político*, Colihue, Buenos Aires, 2013.
   2.3. Cohen, Tom, (Coor.) *Derrida y las humanidades*, Siglo XXI, México, 2005.
   2.4. Contreras, Carlos, *Comunidad de la cuestión. Filosofía, institución y deconstrucción*, en: Grau, Olga, (Ed.) *Grafías filosóficas. Problemas actuales de la filosofía y su enseñanza*, Catedra Unesco, Universidad de Chile, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Centro de

Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación del gobierno de Chile, Santiago, 2008.

2.5. Frigerio, Graciela, *Acerca de lo inenseñable*, en: Skliar, Carlos y Frigerio, Graciela, (Ed.) *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*, Del estante, Buenos Aires, 2006.

2.6. Nancy, Jean-Luc, *L'indépendance de l'Algérie, l'indépendance de Derrida*, en: *Derrida à Alger*. Un regard sur le monde. Coor. Hadjadj, Sofiane, Actes Sud/barzakh, Arles y Alger, 2008.

2.7. Nishiyama, Yuji, *L'hétérodidactique de la marionnette. La déconstruction et la pédagogie chez Jacques Derrida*, en: *Philosophie et éducation. Enseigner, apprendre –sur la pédagogie de la philosophie et de la psychanalyse*, UTCP Booklet 1, UTCP, Tokio, 2008.

2.8. Vermeren, Patrice, *El tiempo de lo mismo. El momento <<Derrida>> de la filosofía contemporánea francesa, la democracia que se adviene y la cuestión del derecho*, en: Cuaderno del Seminario, Vol. II, Ediciones Universitarias de Valparaíso, 2006.

2.9. Vermeren, Patrice, *La aporía de la democracia y la reafirmación de la filosofía*, *en*: Cragnolini, Mónica, (Ed.) *Por amor a Derrida*, La Cebra, Buenos Aires, 2008.

3. Fuentes de clásicos y contemporáneos referentes.

3.1. Actes du colloque de Nanterre, *La grève des philosophes. École et philosophie*, Osiris, Paris, 1986.

3.1.1. Comité École et Philosophie, *Postface*.

3.1.2. Rancière, Jacques, *Nous qui sommes si critiques…*

3.2. Aristóteles, *Metafísica,* Libro V, Cap. Octavo, Ed. Gredos, Madrid, 2007.

3.3. Bauman, Zygmunt, *La globalización. Consecuencias humanas*, Fondo de Cultura Económica, México DF, 2010.

3.4. Cerletti, Alejandro, *La enseñanza de la filosofía en perspectiva,* EUDEBA, Buenos Aires, 2009.
3.5. De Saussure, Ferdinand, Losada, Buenos Aires, 1969.
3.6. Foucault, Michel, *Historia de la locura II*, México, F.C.E., 1976.
3.6.1. *Mi cuerpo, ese papel, ese fuego*.
3.7. Heidegger, Martin, *Tiempo y Ser*, Madrid, Tecnos, 2000.
3.7.1. *El final de la filosofía y la tarea del pensar*.
3.8. Kant, Immanuel, *El conflicto de las facultades*, Losada, Argentina, 2005.
3.9. Sánchez, Cecilia, *Una disciplina de la distancia. Institucionalización universitaria de los estudios filosóficos en Chile*, CERC y CESOC, Santiago, 1992.
3.10. Santos-Herceg, José, *Conflicto de representaciones. América Latina como lugar para la filosofía*, Fondo de Cultura Económica, Santiago, 2010.
3.10.1. *Filosofía en el nuevo mundo*.
3.11. Stiegler, Berdard, *La télécratie contre la démocratie*, Flammarion, Paris, 2006 et 2008.
3.12. Vermeren, Patrice, *Victor Cousin. El juego político entre la filosofía y el Estado*, Homo Sapiens, Rosario, 2009.

4. Referencias de lectura y entrevistas.
4.1. Allaire, Martine, Frank, Marie-Thérèse, *Les politiques de l'éducation en France. De la maternelle au baccalauréat*, La documentation française, Paris, 1995.
4.2. Arpini, Adriana, y Molina, Sara, Filosofía, ética, política, educación, Universidad de Cuyo, CIIFE, Qellqasqa Editorial, Cuyo, 2008.
4.3. Birnbaum, Jean, "Estoy en guerra contra mí mismo", Entrevista a Jacques Derrida, Le monde, 2004, recuperado en: http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/lemonde.htm

4.4. Colodro, Max, Foxley, Ana María y Rossetti, Carolina (Ed.) *Palabra de Filósofo. Jornadas de reflexión en el día mundial de la Filosofía*, Comisión Nacional Chilena de Cooperación con UNESCO, LOM, 2007.
4.5. Droit, Roger-Pol, *Filosofía y democracia en el mundo*, Colihue y UNESCO, Buenos Aires, 1995.
4.6. González-Marín, Carmen, "Jacques Derrida: leer lo ilegible", Entrevista a Jacques Derrida, *Revista de Occidente*, 62-63, 1986.
4.7. Haby, Rene, *Pour une modernisation du système éducatif*, Ed. La documentation Française, Paris, Février, 1975.
4.8. Langón, Mauricio, "Comentario sobre el documento Filosofía en la educación chilena", *Archivos*, nº 1, UMCE, Santiago, 2006.
4.9. Madrid, Alejandro, "Las capacidades transversales: nota sobre poder educación y emancipación", *Archivos*, nº 1, UMCE, Santiago, 2006.
4.10. Paoletti, Catherine, "La marcha de la institución", Entrevista a Jacques Derrida en el programa «A voix nue» del 16 de diciembre de 1998. Recuperado de: http://www.jacquesderrida.com.ar/audio/derrida_paoletti_3.htm.
4.11. Ruiz, Carlos, *De la república al mercado. Ideas educacionales y política en Chile.* LOM, Serie Republicana, Santiago, 2010.
4.12. Takahashi, Tetsuya, "La langue de l'autre", Entrevista a Derrida, Archivos IMEC, *en*: Benoît, Peetres *op*. *cit*.
4.13. Widow, Juan Antonio, "El problema de la Educación", en: *Academia* Nº3, segundo y tercer trimestre, Santiago, 1982.

Artículos y Tesis

1. Bresson, Françoise, *L'Élimination par la Psychologie*, *en: Le monde de l'Éducation*, nº4, Paris, 1975.
2. Canivez, Andre, *Jules Lagneau, profesor y filósofo. Ensayo sobre la condición del profesor de filosofía hasta finales del siglo XIX*, Tesis principal para el doctorado de Estado, Asociación de publicaciones de la Facultad de Letras de Estrasburgo, 1965.
3. Clément, Catherine, "A l'écoute de Derrida", *L'Arc*, nº 54, Paris, 1973, p. 19.
4. Douailler, Stéphane, *Pieds de nez*, en: *Le Doctrinal de Sapience*, nº 1, 1975.
5. Grossman, Evelyne, "Appartenir, selon Derrida", *Rue Descartes*, Paris, 2006/2 n°52, pp. 6-15.
6. Hountondji, Paulin, "Jacques Derrida, l'Afrique, le colloque de Cotonou", *Critique*, Minuit, n° 771-772, Paris, 2011.
7. Li, Victor, "Elliptical Interruptios. Or, Why Derrida Prefers *Mondialisation* to Globalization", *The New Centennial Review*, vol. 7, Nº2, 2007, pp. 141-154.
8. Llevadot, Laura, "Democracia y mesianicidad: consideraciones en torno a lo político en el pensamiento de Derrida", *Enrahonar. Quaderns de Filosofía,* 48, Barcelona, 2012.
9. Simha, André, *L'élève dans la réforme Haby*, *en*: *Revue de l'Enseignement Philosophique*, nº4, 1975.

Referencias de páginas web y documentos

1. Belleï, Cristián, *Reforma de la Educación Secundaria en Chile,* Santiago, 2003.
2. Biblioteca Jurídica Virtual de la Universidad Nacional de México. Recuperado de: http://biblio.juridicas.unam.mx/revista/pdf/DerechoComparado/35/art/art5.pdf

3. Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, *Programme de philosophie en classe terminales des séries générales*, Paris, 2003. Recuperado de: http://www.education.gouv.fr/bo/2003/25/MENE0301199A.htm.
4. Ministerio de Educación, República de Chile, "Filosofía en la educación escolar chilena", 2004, en: *La cañada*, Nº 2, 2011.
5. Ministerio de Educación, República de Chile, *De educación cívica a formación ciudadana*. Santiago, 2003.
6. Ministerio de Educación, República de Chile, *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media*, Santiago, 1998.
7. Ministerio de Educación, República de Chile, *Currículum. Los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*, Santiago, 2009.
8. Ministerio de Educación, República de Chile, *Filosofía y Psicología, Programa de Estudio, Cuarto Año Medio,* Formación General, Unidad de Currículum y Evaluación, Santiago, 2001.
9. UNESCO, *La filosofía, una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*, México DF, 2011.

Diccionarios

1. Diccionario Manual Griego-Español, Vox, Ed.17, Barcelona, 1991.
2. Real Academia Española, recuperado de: http://rae.es.
3. Diccionario Esencial Latino-Español Español-Latino, Vox-Larousse, Barcelona, 2008.

Manuales

1. *BLED Philosophie*, Hachette, Paris, 2010.
2. *Philosophie*, Belin, Paris, 2012.
3. *Philosophie, Programme 2003*, Nathan, Paris, 2004.
4. *Philosophie, Terminale L*, Nathan, Paris, 2001.
5. *Terminales*: *Passarelles Philosophie*, Hachette Education, Paris, 2013.