

La enseñanza de la filosofía en Jacques Derrida: un problema de la deconstrucción

Jacques Derrida's philosophical teaching: a deconstruction problem.

Carolina Ávalos Valdivia^φ, U. Católica de Valparaíso
carolina_avalos_valdivia@yahoo.com



Recepción 11.01.2016 Aceptación 20.05.2016

Resumen: Se conoce comúnmente a Jacques Derrida como el filósofo de la gramatología, de la *différance* y de la deconstrucción. Un gesto de la institución filosófica en el que confirma su propia definición determinando lo que puede o no ser parte de ella. El nombre propio—Derrida—asociado a títulos, conceptos e ideas legítimamente llamadas filosóficas, ha permitido instalar su trabajo como parte de la filosofía y de su historia. Pero hay también en este reconocimiento una causa simultánea que rebasa la teoría y que se instala en la práctica. El pensamiento de Derrida tiene como sustrato fundamental su propio trabajo pedagógico. De aquí que este texto tenga una doble finalidad: por una parte, rescatar la importancia de la relación que hay en el pensamiento de Derrida, entre deconstrucción y enseñanza de la filosofía y, por otra parte, mostrar la importancia y la urgencia de que la filosofía, desde todas sus formas y normas institucionales, reconozca la pedagogía filosófica como un problema de la disciplina.

Palabras claves: Derrida, deconstrucción, enseñanza de la filosofía, defensa, institución.

Abstract: Jacques Derrida is commonly known as the philosopher of grammarology, difference, and deconstruction. A gesture from the philosophical institution that confirms his own definition determining what can be a part of it or not. The name—Derrida—associated with titles, concepts, and ideas legitimately called philosophical, has allowed the instalment of his work as part of philosophy and its history. But there is also in this recognition a simultaneous cause beyond theory, installed in practice. Derrida's thinking has its own pedagogical work as a fundamental substratum. Hence, this text has a dual purpose: on the one hand, to rescue the importance of the relation in Derrida's thinking, between deconstruction and philosophy teaching; and on the other hand, to show the importance and

^φ Doctora en Filosofía por la Universidad de Paris 8, Vincennes- Saint-Denis y por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Profesora de Filosofía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Coordinadora de la Red de Profesores de Filosofía de Chile, REPROFICH.

the urgency that philosophy, from all its forms and institutional norms, recognises philosophical pedagogy as a discipline problem.

Keywords: Derrida, deconstruction, philosophical teaching, defence, institution.

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*, del cual publicó, al año siguiente, la primera sesión llamada *Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente*. Se conjugaron ciertas circunstancias político-institucionales que 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* 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*, que el gobierno francés da a conocer en 1975.

Lo primero que deja ver esta reforma en su presentación, son las orientaciones educativo-pedagógicas -la psicologización de la pedagogía y la formación de especializaciones profesionales en los estudiantes-, que apuntan a una tecnificación de la educación. Estas disposiciones educativas encuentran su materialización en una nueva organización curricular donde la filosofía se considera como una base común y general en el penúltimo año, lo cual no tendría continuidad ni desarrollo en el último año de la secundaria. En éste, la filosofía es propuesta como una opción que permite a los jóvenes especializarse en vistas de su futuro laboral o universitario. De este modo, la *Reforma Haby* constituye para Derrida la concreción de su crítica a la institución y a la tradición filosófica, permitiéndole, una vez más, reafirmar la urgencia y necesidad de comenzar, a través de la enseñanza, un trabajo estratégico-político-institucional de transformación de la filosofía.

Desde este panorama Derrida presenta sus primeras publicaciones en la prensa que tienen un tono contestatario y una intención directamente política. La columnas *La philosophie et ses classes* y *Les corps divisés* manifiestan el rechazo absoluto a la nueva reforma gubernamental y, a la vez, van presentando y diseminando el trabajo teórico y práctico que unos meses antes se había proyectado en la fundación del *Grupo de investigaciones sobre la enseñanza filosófica*, *Graph*. En estos textos 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 (1975) por primera vez hace referencia a la extensión de la filosofía en la escuela, cruzando en su texto filosofía y pedagogo-

gía: “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”.

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* “recibieron [la] misión de proceder a una revisión de los saberes enseñados velando por reforzar la coherencia y la unidad de esos saberes (Derrida, 1990)”. 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*. Este texto es el *Preámbulo a los Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza* llamado *Informe de la Comisión de Filosofía y de Epistemología*. 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 pedagógico 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. En este informe se desarrollan propuestas para un cambio pedagógico-institucional, como la creación de una iniciación filosófica interdisciplinaria en el penúltimo año de secundaria (*première* o tercer 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 de la filosofía en las instituciones de formación de profesores de todas las disciplinas.

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 (Peeters, 2010)”. 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 (Derrida, 1990).

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 philosophie refoulée*. Texto que será publicado posteriormente en su versión original completa con el nombre de *La philosophie et ses clases* (Derrida, 1990).¹ Este es el año en que Derrida comienza a dar evidencias que la estrategia deconstructiva afianzaría su preocupación político-institucional a través de una particular “defensa” de la filosofía. En este pequeño texto 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 (Derrida, 1975).

La constante referencia a la *Reforma Haby* en los textos de Derrida no es gratuita. En efecto, este proyecto de reforma manifiesta lo que para él, ya un año antes, 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 [...]) (Derrida, 1982).

La preocupación por la enseñanza de la filosofía va más allá de una preocupa-

1 La primera publicación de este texto fue sometida a 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) (*Greph*, 1977)”.

ción 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 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, según Clément (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”.

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*, 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, Peeters (2010) 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’”.

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. En efecto, podría considerarse, desde esta perspectiva, que la deconstrucción posee la enseñanza filosófica como campo interior de su desarrollo, es decir, como práctica crítica y transformadora del logocentrismo. Con todo, la enseñanza de la filosofía implicaría, también, una crítica al lenguaje, como fundamento de la tradición metafísica occidental y, a su vez, la confrontación con formas y normas institucionales posibilidades por ella misma. Asimismo, Clément (1973) se refería a ciertas inseparables imbricaciones entre lo práctico y lo político en el pensamiento de Derrida: “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”.

Ahora bien, 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 Michelet de la Sorbona,

su conferencia titulada *La différance*, que “probablemente podemos fechar desde ese momento la brecha que se va a cavar con la institución filosófica francesa (Peeters, 2010)”. De hecho, cuatro años más tarde, Derrida (1972) 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”.

En efecto, 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 (Contreras 2010). Afirmación que deja atrás la idea que la aproximación deconstructiva al problema de la institución tuvo su origen junto con la fundación del *Graph*. Más bien, es en este año 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 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 (Contreras 2010)”.

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 (Derrida 1990)”.

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: “[...] era desde hace tiempo evidente que 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 (Derrida, 1982)”.

Así, 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 *Graph*, 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. 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 tipo de pertenencia a la Universidad e hizo cuestionable el hecho que la deconstrucción tuviera que ver sólo con filosofemas y contenidos (Contreras 2010)”. De aquí que, no podamos ni debemos limitar la deconstrucción a la teoría ni a la ideología. Tampoco entenderla como una nueva forma del pensamiento occidental que confirma reafirma lo ya instituido. Sino, por el contrario, el trabajo que 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 meras apariencias, sino que dentro de la lógica de la deconstrucción y, por lo tanto, saliendo del binomio forma-fondo, la forma constituiría el paso, el pasaje², 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 (Derrida, 1982)”.

¿Cómo se va urdiendo la preocupación por la enseñanza de la filosofía en los primeros momentos del pensamiento derridiano? ¿Es, el movimiento deconstructor, una crítica creativa desestabilizadora que en su movimiento lleva implicada la enseñanza de otra filosofía?

A partir de estas interrogantes, intentaremos mostrar de qué manera la enseñanza de la filosofía, 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’ (Derrida, 1982)”.

2. Defensa y transformación de la filosofía

Derrida no trabajará por una defensa ciega de la filosofía, de hecho, en *La*

2 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 (Derrida, 1986).

philosophie refoulée, se desmarca de aquellos que “defienden la filosofía”. Afirma que resguardarla ha sido una actitud equivocada en la medida en que una defensa ciega transforma a la disciplina en absoluta, en un extravío en el cual no hay espacio donde preguntarse qué filosofía se defiende. 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’ (Derrida, 1975)”. En este sentido, la defensa se vuelve ambigua: es el mismo poder que la defiende y la ataca, por lo tanto, finalmente no se sabe qué es lo que se está defendiendo en nombre de la filosofía. En la ambigüedad, la defensa se disuelve. Por esta razón, la preocupación de Derrida por la enseñanza de la filosofía, no descansa en la idea de mantener, resguardar y cuidar a la filosofía de ataques 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. Se tratará, en suma, de defenderla de sí misma.

¿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. Aunque, 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, las distintas asociaciones y sindicatos de profesores de filosofía, como también el *Colegio de Filosofía de París*, transmitía un discurso fuertemente defensivo de la disciplina. Así, lucharon por mantenerla en su lugar habitual -en el último año de secundaria-, aceptando la idea que haya una edad determinada para aprender filosofía -así como alguna vez se pensó que sólo los hombres podían ser formados filosóficamente- y asegurando que una enseñanza filosófica podría ser desarrollada exclusivamente por profesores de filosofía.

En cambio, la respuesta de Derrida a “las propuestas por una modernización de sistema educativo francés” tiene un carácter que sobrepasa la institución filosófica, por lo tanto, más amplio y centrado en una fuerte y evidente crítica a la institución filosófica. Lo que viene a reafirmar sus ideas planteadas en el 68 y a diferenciarse de aquellos discursos que pretendan mantener el estado de clausura y de hermetismo de la filosofía respecto a otras disciplinas. Así, “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 (Derrida, 1990)”.

Este escenario 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 dom-

inantes, 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. De este modo, defender *la* filosofía en las circunstancias presentes implicaría conservar y fortalecer el rasgo ideológico y autoritario de la filosofía.

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 (Derrida, 1990)”. Mantener la-clase-de-filosofía será defender su sobrevivencia ante la supuesta reforma “no filosófica” de la educación y, conservar el reinado y el *statu quo* de la filosofía al final de los estudios secundarios, sería también mantener 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 (Grephe, 1977. Derrida, 1990)” 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.

La transformación en la que está pensando Derrida 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, en la universidad y posicionarla en cualquier otro espacio donde ella no esté. Sin embargo, 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. Es decir, 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.

En lo concreto, estas ideas apuntarían a lograr enseñar filosofía en otros cursos, además del último año de la secundaria y, por tanto, desarrollar programas nuevos lo cual comportaría cambios pedagógicos importantes, pero también, un debilitamiento al poder de la institución filosófica. Para destacar la idea que se trata de una transformación general y no solamente de un cambio inocuo de la pedagogía filosófica, Derrida parte del supuesto que la “totalidad de la filosofía” entraña un “sistema-articulado-de-conceptos”, lo cual le permite diferenciar su lucha e instalarla en los márgenes de la institución: “Sin comprometernos en el difícil problema de una tal ‘totalidad-sistemática’, aceptamos esta hipótesis (Grephe, 1977. Derrida 1990)”. 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 llevarla a una suerte de estado contradictorio porque desde la posición extensiva se vuelve vulnerable, pero, a la vez, en ese mismo gesto se fortalece. De este modo, habría que aceptar que la filosofía pueda ser enseñada por profesores que no tienen

a su haber una “magistralidad filosófica”, es decir, habría que trabajar para que ella entre en relación (a través de profesores y de los estudiantes en distintos años) con otras disciplinas. Además de terminar con la idea que existe una edad psicológica ideal para enfrentar los estudios filosóficos. Terminar con la magistralidad filosófica en la escuela, abogar por la filosofía de lo interdisciplinario, y democratizar la disciplina a través de una apertura etaria de su enseñanza. De alguna manera estos tres elementos podrían ser considerados como los bordes de la interrogación derridiana que supone la deconstrucción a partir de la filosofía como un todo.

Entonces, habría que trabajar, con cautela, desde la *progresividad* ya que, como ésta pertenece a la tradición clásica de la pedagogía, podría tomar formas indeseadas. Es decir, pensar la filosofía en “progresión” 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 contexto histórico-político determinado, se extiende más allá de sus límites naturales, se arriesga a reproducir *una o la* filosofía que se pretende transformar. Así, la progresividad es considerada por Derrida 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 co-extensiva a otras enseñanzas por las cuales se admite ‘naturalmente’ la progresividad (Grep, 1977. Derrida, 1990)”. Esto quiere decir que sólo luego de instalar a la filosofía más allá de sus límites naturales recibidos, se abrirán debates e intercambios suficientes como para definir formas y contenidos de enseñanza y 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 definido a priori, y, por lo tanto, a obtener una “formación” determinada.

3. La deconstrucción y la escena de la enseñanza de la filosofía

Pero, ¿por qué y en qué medida la deconstrucción no puede sino implicar la enseñanza de la filosofía?

La deconstrucción no intenta salir del *logocentrismo* ni tampoco superarlo. Por esto no se trata 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-[...] (Derrida, 2008)”, para partir de lo heredado, comenzar desde lo ya instituido, considerando 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.

De este modo, la deconstrucción sería más bien entendida como una estrategia más que 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 puesto

que se determina también, desde el lado de la práctica y de la materialización de la filosofía. De aquí que Derrida (1972) señale: “[...] 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”.

Que la práctica de la deconstrucción implique, necesariamente, un posicionamiento de la filosofía en una escena, permite que ella se constituya e, incluso, se instituya como un nuevo montaje en cada visita que hace a la tradición. 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 y un tiempo y, por lo tanto, el devenir, el estar llegando a ser de una parte del todo de la filosofía. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la filosofía respondería al traer a 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 (Contreras, 2010)”.

La estrategia consistiría, entonces, en partir de la filosofía, de su centro, desde sí misma, para identificar el acceso, y el pasaje a ella misma, desde las indicaciones que se han oído 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. En efecto, 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 (Derrida, 1982)”. 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 consumir el movimiento institucional que implica la estrategia deconstructiva. Si esto no fuera así, “sería confinarla en un conjunto de operaciones teóricas: inmediatas, discursivas, finitas (Derrida, 1982)”.

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.

La transformación general de la filosofía pasa por considerar que “[...] 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 [...] (Derrida, 1982)”. Ya Derrida lo había anunciado en 1975, 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. “[La deconstrucción] 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 (Derrida 1982)”.

De esta manera, 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. De aquí que la deconstrucción intente 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 (Derrida, 2002)”. En efecto, “La universidad, es la filosofía, una universidad siempre es la construcción de una filosofía (Derrida, 1982)”.

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.

Bibliografía

- Greph (1977). *Qui a peur de la philosophie?* Paris : Champs Flammarion.
- Clément, C. (1973). *A l'écoute de Derrida, L'Arc, n° 54*, pp. 16-19.
- Contreras, C. (2010). *Jacques Derrida. Márgenes ético-políticos de la deconstrucción*. Santiago: Ed. Universitaria.
- Derrida, J. (2008) Tímpano. En: Derrida, J. *Márgenes de la filosofía* (pp.15-35) Madrid: Cátedra 2008.
- (1997). Tener oído para la filosofía. En: Derrida, J. *El tiempo de una tesis. Deconstrucción e implicaciones conceptuales*. Barcelona: Proyecto A Ediciones.
- (1990) *Du droit à la philosophie*. Paris : Gallilée.
- (1986) *De la gramatología*. México DF: Siglo XXI.
- (1982) Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente. En: Grisoni, B. *Políticas de la filosofía* (pp.57-108). México DF: Fondo de Cultura Económica.
- (1972) *Positions*. Paris : Minuit.