



El espejo o ¿qué es una pregunta? Una narrativa pedagógica en clave deleuziana

*The Mirror or “what is a question?”
A pedagogic narrative in Deleuzian terms*

Gonzalo Santiago Rodríguez

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

gonzarodri@hotmail.com

Recibido: 12/04/2020

Aceptado: 08/07/2020

Resumen. El siguiente trabajo forma parte de una narrativa pedagógica más amplia cuyo objetivo original consistía en describir una experiencia de comunidad de indagación en el contexto de formación docente. La segunda clase que aquí ofrecemos se vale de algunos conceptos de Deleuze, particularmente de la *Lógica del Sentido* y de *Diferencia y Repetición*, para cuestionar nuestra práctica docente. Es por eso que la siguiente reflexión considera cada clase como un acontecimiento, y cada interrelación con nuestras alumnas como una oportunidad para hacer surgir un problema. Así conceptos como el “diferencia”, la “reproducción”, la “repetición”, son pensadas como clave deleuziana y ofrecidas como punto de partida para pensar el sentido de nuestra forma de enseñanza, el modo por el medio del cual en nuestras clases se hace posible un acontecimiento. En el acontecimiento particular aquí narrado intentaré mostrar cómo la cuestión del sentido se encuentra directamente relacionada con la cuestión del “error” y cómo un problema abre la posibilidad para nuevas formas de pensamiento.

Palabras clave. Narrativa pedagógica, Deleuze, Sentido, Repetición, Reproducción.

Abstract. The following paper is part of a larger pedagogic narrative whose original objective was to describe the experience of community of inquiry in the context of a teacher's training program. The second class here offered use some Deleuze concepts, in particular those of the *Logic of Meaning and Difference and Repetition*, to question our teaching practice. Therefore the following work considers each class as an event, and each interrelation with our students as an opportunity to tease a problem. Thus concepts such as "error", "reproduction", "repetition", are thought in Deleuzian terms and offered as starting points to think the meaning of our way of teaching, a way whereby our class makes possible the appearance of the event. In the particular event of this narrative we intended to show how the question of meaning is directly related to the question of "error", and how a question opens the possibility to new ways of thinking.

Keywords. Pedagogic Narrative, Deleuze, Meaning, Repetition, Reproduction.

Introducción

Pensar con Deleuze

La obra de Giles Deleuze es inclasificable, intentar delimitarla implicaría cancelar su pensamiento, un pensamiento que, como señala Morey en el prólogo de la *Lógica del Sentido*, "nunca está en su sitio, que aparece donde no se lo busca" (Deleuze, 2005, p. 13). Deleuze niega enfáticamente la pertenencia a alguna escuela, y reniega de todo intento de fundar una propia. Por lo que considerarlo como perteneciente a un determinado movimiento o tradición filosófica clausura el elemento disruptivo que su obra busca potenciar. Tal vez lo más apropiado no sea caracterizar a Deleuze, sino pensar con él, como propone Walter Kohan: "Pensar con otro es encontrarse con otra idea, otro concepto, otro acontecimiento de pensamiento. Como si fuesen dos piedras a ser friccionadas. No hay nada que reconocer, nadie por homenajear, nada por adecuar." (Kohan, 2003, p. 233).

Sin embargo, es menester aquí escribir algunas líneas sobre el modo en que nosotros vamos a pensar "con" Deleuze. No lo vamos a hacer erigiendo un semblante, ni tampoco exponiendo de modo sintético su obra, reproducir a Deleuze es algo que debemos abandonar inmediatamente si queremos pensar "con" él. En *Diferencia y Repetición* nuestro autor se expresa acerca de la necesidad de nuevas formas de expresión filosófica que desde Nietzsche debían ser proseguidas y que implicaban abandonar la idea de presentar la filosofía en la forma estática de lo acabado, por el contrario, si queremos pensar con Deleuze, la historia de la filosofía deberá presentarse de un modo "análogo al del *collage* en una pintura" (Deleuze, 2002, p. 18). Esto quiere decir que no podemos simplemente limitarnos a describir lo que el autor dice, sino que debemos abrirnos a decir algo con él, abrirnos a lo que nos permite pensar, presentarlo en pinceladas, en imágenes repartidas en un texto.

Deleuze nos permite pensar sobre el propio pensamiento, quizás el hilo rojo de su obra sea este constante pensar sobre el pensar. Es por ello que ha sido durante los últimos años una figura persistente para quienes buscan nuevas formas de reflexionar sobre la educación. En primer lugar porque pensar sobre la educación es también un ejercicio de pensar sobre cómo pensamos la educación, una forma de cuestionarnos sobre el modo en que procedemos a la hora de meditar sobre nuestras propias prácticas y sobre nuestras concepciones pedagógicas. En segundo lugar,

porque todo ejercicio de pensar abre la posibilidad de crear nuevos conceptos y, con ellos, nuevas experiencias.

Nuestro trabajo busca explorar modos diferentes de pensar la educación y para ello la crítica de Deleuze es imprescindible. Walter Kohan es uno de los primeros en reparar en la importancia que tiene nuestro autor para la educación¹. Deleuze le permite contraponer a la posición clásica sostenida por el programa de Filosofía para Niños creado por Mathew Lipman, una forma de educar que no implica considerar el pensamiento como el resultado de un conjunto de reglas y métodos lógicos, sino como una oportunidad para generar acontecimientos en el aula². Entendemos el acontecimiento como una oportunidad para pensar, como un espacio de tiempo abierto a la experiencia de pensar con los otros, en este caso, con Deleuze, pero también, con nuestros estudiantes y con el lector. Lo que le interesa a Kohan, que es también lo que encontrarán en nuestro trabajo, es la crítica que realiza *Diferencia y Repetición* a la denominada “imagen dogmática del pensamiento”, una imagen por medio de la cual se ha venido caracterizando a toda la historia de la filosofía occidental. Para Deleuze esta imagen dogmática descansa en ocho postulados que según él limitan la posibilidad de pensar la diferencia. La siguiente narrativa nace de aquel cuarto postulado que Deleuze llama “del elemento o de la representación” (Deleuze 2002, 240) y transita por los tres restantes cuestionando en cada caso el modo en que nos representamos nuestra práctica educativa. Pero veamos más detenidamente en qué consisten los postulados presentados en nuestro trabajo.

En el cuarto postulado Deleuze muestra de qué manera la representación subordina la diferencia a ciertos elementos: la identidad en el concepto, la oposición en la determinación del concepto, la analogía en el juicio y la semejanza en el objeto. Estos cuatro elementos parecen intervenir siempre que pensamos nuestra experiencia. Según el primero la reconocemos como si fuera la misma cada vez que pensamos en ella. Según el segundo comparamos nuestra experiencia a otras que se nos presentan en la imaginación o en el recuerdo. Según el tercero la juzgamos similar a las que hemos tenido. Según el cuarto consideramos aquello que vemos como aquello que hemos concebido, recordado, y comparado, construimos esa experiencia como semejante a la que pensamos previamente. Todas estos elementos constituyen el “yo pienso” propio de la representación, los “cuatro brazos del *cogito*” (Deleuze, 2002, p. 213) donde se crucifica la diferencia según Deleuze. En la imagen dogmática del pensamiento propia de la representación lo diferente siempre se encuentra “...en relación con una identidad concebida, con una analogía juzgada, con una oposición imaginada, con una similitud percibida...” (Deleuze, 2002, p. 214). Pero nuestra clase difícilmente se puede pensar según estos cuatro elementos, más aún porque mientras más pensamos en ella más diferente se nos vuelve. La clase aquí narrada ha sido repetida muchas veces, muchísimas más antes de ser grabada, pero otras tantas luego de ser registrada por medio de nuestro celular, sin embargo hoy lo que podrán leer aquí no es propiamente lo que se representa mi pensamiento, sino una imagen impropia, una representación irreconocible, o mejor, una experiencia irreductible a la representación. En tal sentido buscamos con nuestro trabajo hacer partícipe al lector de ella no sólo mostrándole un acontecimiento, sino haciéndolo partícipe de él y, con ello, dejando de lado la imagen que piensa la narración en la figura del “yo pienso”.

¹ No podemos dejar de mencionar aquí también el trabajo de Maximiliano Lopez: *Filosofía con Niños y Jóvenes. La comunidad de indagación a partir de los Conceptos de Acontecimiento y Experiencia Trágica.* (López, 2008)

² Esta contraposición la expone Kohan en su texto *Infancia, entre Educación y Filosofía* (Kohan, 2003, pp. 231 y ss.)

En el quinto postulado Deleuze muestra de qué manera el error es reducido al plano de lo negativo y cómo se le atribuye un falso reconocimiento, una forma externa al propio pensamiento. Sin embargo en nuestra narrativa el error es una oportunidad para pensar sobre el carácter de nuestra enseñanza, un acontecimiento que nos permite abrir el juego a nuevos problemas y horizontes que no eran pensados en nuestras clases anteriores.

En el sexto postulado Deleuze opone las proposiciones a las preguntas. Mientras que las primeras constituyen el presupuesto irreductible de la solución establecida de la imagen dogmática del pensamiento, las preguntas son la expresión fundamental de un problema. En tal sentido lo que traiciona al pensamiento, a lo que Deleuze considera que es el pensamiento no dogmático, es este postulado que sostiene que puede encontrarse un comienzo en una sola proposición de la que es posible deducir el todo. A este orden de proposiciones pertenecería el *cogito* cartesiano, con todas sus derivaciones y sus resultados. Por el contrario, si nosotros queremos pensar la diferencia, entonces nuestro pensamiento debe pertenecer al orden de las preguntas, no de las respuestas, al orden de los problemas, no de las proposiciones. “Es menester dejar de calcar los problemas y las preguntas a partir de las proposiciones correspondientes que sirven o pueden servir de respuestas” (Deleuze 2002, p. 240). Con ello nuestro autor pone en jaque un presupuesto educativo fundamental que considera que la enseñanza debe partir de problemas ya solucionados, que el saber nace de las respuestas. Nuestro trabajo intenta presentar la pregunta como una forma de resistencia, como el lugar privilegiado donde habita el sentido.

El séptimo postulado de la imagen dogmática del pensamiento sostiene que “lo verdadero y lo falso no comienzan sino con las soluciones donde se clasifican las respuestas” (Deleuze, 2002, p. 243). Esta primacía de la solución sobre la pregunta es quizás la reducción más peligrosa para el pensamiento, porque clausura la posibilidad del aprendizaje y constituye un impedimento para crear nuevos problemas, encontrar nuevas dimensiones para aprender. Sin embargo, como veremos en nuestra clase, el problema no se agota en las respuestas sino que “insiste y persiste en esas soluciones que lo recubren” (Deleuze, 2002, p. 250).

El octavo postulado subordina justamente al aprender al saber, presenta al aprendizaje como un mero mediador entre problema y solución. Dispuesto a mantener el orden estático del saber, el aprendizaje constituye un proceso constantemente limitado por los contenidos fijos que se le imponen. Pero nuestra narrativa intentará pensar el aprendizaje como lo que es; como un proceso dinámico, infinito, inacabado, después de todo aprender no es solucionar un problema, sino volver una solución problemática, explorar las posibilidades que abre al pensamiento una pregunta, no clausurarla en una solución.

Nuestra narrativa se cuestiona entonces estos postulados con el objetivo de pensar acerca de la práctica educativa y del rol que tiene el docente en la misma. Pero esto conlleva también un cuestionamiento acerca de lo modo en que pensamos está práctica y este rol. Estamos acostumbrados a pensarnos como reproductores de un conocimiento, como divulgadores de un saber, como mediadores de un contenido, pero hemos descuidado el carácter único de nuestra actividad pedagógica, y lo hemos hecho porque nunca nos detenemos a contemplarla. En el caso aquí presentado esta posibilidad también implicó una reflexión acerca del modo en que nos pensamos dando clases y una duda nacida de la lectura de Deleuze: si vivimos en un mundo en el que la representación ha fracasado, si lo que reina en este tiempo no es la dialéctica de la identidad y de lo negativo, sino el juego de la diferencia y la repetición, entonces toda identidad

es simulada y la repetición se refiere ya a repeticiones y la diferencia a diferencias. Esto vale también para nuestra narrativa, una narrativa que nació a partir de la identidad, pero que juega el juego de la diferencia y la repetición. Cada vez que repetimos una clase ¿es esta clase la misma? Cada vez que damos un contenido ¿se trata siempre el mismo contenido? Cada vez que pensamos sobre una clase que hemos dado ¿seguimos pensando de igual modo? Estas dudas no sólo asaltan la experiencia aquí narrada, sino también la experiencia de narrar esta experiencia. Son cuestiones que no sólo atañen al contenido, sino también al método.

Sobre la metodología de nuestro trabajo

En la introducción habíamos mencionado de qué manera Deleuze nos exhorta a proseguir nuevos modos de escritura, modos que escapen a las formas argumentativas en ciernes, figuras desplazadas en un texto que se busca a sí mismo y que presenta la historia de la filosofía en la forma de un *collage*. “Un libro de filosofía debe ser, por un lado, una especie de novela policial, y por otro, una suerte de ciencia ficción” (Deleuze, 2002, p. 17). Una novela policial porque los conceptos no deben ser tratados desde su coherencia interna, sino que deben ganar coherencia en relación a un problema que deben resolver, un caso puesto a disposición del lector donde los conceptos están distribuidos para dar sentido a lo presentado. Una suerte de novela de ciencia ficción, porque estamos obligados a escribir sobre algo que todavía no ocurrió, algo que nunca estará resuelto del todo, escribir hipotéticamente sobre algo que no se sabe o de lo que se sabe muy poco; algo que se encuentra en el límite de nuestro saber y nuestra ignorancia, ¿No es este el lugar de la filosofía? ¿Qué mejor que una narrativa para corresponder la exhortación de Deleuze entonces? Siguiendo a Ripamonti:

Una narración, pienso entonces, es la geografía y particular cronología de una experiencia. No su representación. Más bien, bordea un exterior no siempre explicitado. Es una escritura que no se formaliza, ni admite deducciones o inducciones (en su vínculo con generalizaciones) o analogías (que reenvían a una categoría común desde la que adquiere identidad), está arraigada a la singularidad, a la sinuosidad de una región, al movimiento de un tiempo. Es una escritura arrojada. Su sentido es dependiente de aquellas/os otras/os a quienes invita a habitarla. Es expresión de una diferencia. (Ripamonti, 2017, p. 84)

La narrativa pedagógica constituye un instrumento privilegiado para dar cuenta de este entrecruzamiento entre narración y método, ella nos permite pensar y repensar una y otra vez nuestra experiencia, descubrir en ella siempre cosas nuevas, encontrar pistas que habíamos pasado de largo, revisar una y otra vez nuestro registro y, fundamentalmente, nuestro procedimiento. Como sostiene Daniel Suarez: “Entendemos que la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como el método de la investigación, y se reserva el recurso de llamar ‘historia’ o ‘relato’ al fenómeno y ‘narrativa’ a la investigación” (Suárez, 2007, p. 11).

En este sentido podemos afirmar aquí que nuestra narrativa expresa aquella intriga que debe poseer toda novela policial, aquel elemento de suspenso que la convierte en una historia y, por lo tanto, aquél problema del que parte toda investigación. Pero en este caso se trata de una historia que nos habla sobre el modo de presentar nuestra historia, y cada vez que intentamos resolver aquello que problematizamos las preguntas nos conducen a nuevos problemas y nuevos interrogantes.

No menos difícil de resolver es la cuestión de la perspectiva. En una narrativa pedagógica no

sólo el objeto investigado es un sujeto, sino que es un yo: el que investiga y el investigado parecen ser la misma persona. Esto conlleva cuestiones aún más difíciles de resolver, un doblez sospechoso que invierte el orden de lo investigado, una inversión de perspectiva: ¿Cómo separarnos de nosotros mismos? ¿Cómo generar la distancia y poner enfrente aquello que deseamos analizar? Porque el yo no deja de ser parte nunca de aquello que estudiamos, y persiste como una adherencia persistente en nuestra reflexión. Estudiar nuestras propias prácticas es como mirarnos en un espejo truculento donde nuestra mirada no nos permite distinguir la diferencia entre lo que vemos y lo que queremos ver. Sin embargo nosotros queremos problematizar también estas distinciones; “ya no hay punto de vista privilegiado ni objeto común a todos los puntos de vista” (Deleuze 2005, 263). Nos proponemos cuestionar aquí la idea de que el principal problema para quien investiga sus propias prácticas consiste en que no se encuentra con un objeto, sino con un objeto que es un sujeto, un objeto que no puede separarse del todo de su propia subjetividad. Esto no es así, lo verdaderamente problemático de esta narración no es la subjetividad de la representación, sino el hecho de que no haya subjetividad ni objetividad alguna, que el narrador no sea, después de todo, ningún sujeto y que lo narrado no sea un hecho, sino más bien, siguiendo a Deleuze, un acontecimiento.

Lo que define un acontecimiento es fundamentalmente su propio devenir, pertenece al orden espiritual, a un tiempo distinto, al tiempo de *aion*³. Es por eso que el acontecimiento aquí narrado parece escapársele al lenguaje y también al tiempo cronológico. Podríamos, por ejemplo, decir que el acontecimiento tuvo lugar en noviembre del 2018, pero hay un futuro y un pasado del acontecimiento que esquivo todo presente, o mejor, el acontecimiento no tiene otro presente que el instante móvil. Lo clave aquí expuesta es un *eventum tantum*, algo que no existe sino que insiste en el tiempo. Lo mismo ocurre con la narración de la clase, las palabras escritas aquí poseen un significado, pero su sentido se realiza cuando estas palabras adquieren intensidad, y adquieren intensidad cuando logran transformarnos en personas dignas de lo que sucede, o permiten, como sostiene Deleuze: “..., producir las superficies y los dobles donde el acontecimiento se refleja, donde se encuentra incorporal y manifiesto en nosotros el esplendor neutro que posee en sí como impersonal y pre-individual...” (Deleuze 2005, 157).

Los acontecimientos nos mueven a actuar y pensar, a no quedarnos quietos, a cambiar de perspectiva. Cada clase es un acontecimiento, y esta clase particular es todas las clases. Por esto se ofrece para que acontezcan nuevos sentidos, nuevas formas de aprendizaje, para que el espectador se convierta también en actor, el actor en espectador, el estudiante en el docente, el docente en el estudiante, el lector en el autor.

³ Entendemos aquí *aion* como tiempo no crónológico, como tiempo eterno, como ese momento donde el presente no está limitado por el pasado y el futuro, el tiempo intenso. Sobre la distinción entre *aion* y *chronos* véase la vigésima tercera serie de *La Lógica del Sentido* (Deleuze, 2005, p. 170 y ss). Sobre el concepto de *Aion* en relación con la filosofía con niños véase *Aion, Kairos and Chronos: Fragments of an endless conversation on Childhood, Philosophy and Education* (Kohan & Kennedy, 2008) y también el trabajo de Maximiliano López *Filosofía con Niños y Jóvenes a través de los Conceptos de Acontecimiento y Experiencia Trágica* (López, 2008).

CLASE 2: El espejo o ¿qué es una pregunta?

“Yo que sentí el horror de los espejos
no sólo ante el cristal impenetrable
donde acaba y empieza, inhabitable,
un imposible espacio de reflejo”
Los Espejos (Borges 1974, 814)



Un bar de Folies Bergeret (Manet 1881)

No hay que temerle a los espejos. Manet, a diferencia de Borges, sale victorioso de su enfrentamiento con ellos. Pero no porque en un bar de Folies Bergeré los trazos de la pintura se acomoden a la impresión de Suzon que mira el frente con melancolía sino porque la imagen constituye la representación de la reduplicación misma. Así mientras el espejo es capaz de reflejar la realidad de un modo tal que la pintura jamás podría, la pintura refleja el espejo de un modo tal que el espejo jamás podrá. Se trata de una operación engañosa ¿A quién Mira Suzon? ¿Al caballero con sombrero y bigote que se refleja en el espejo? No, Suzon parece mirar a la propia pintura, a todo el cuadro. Se encuentra perpleja observando todo el salón, una pintura que se contempla a sí misma contemplándonos a nosotros. No puedo dejar de pensar cuando me enfrento con la grabación de mis clases que me encuentro frente un espejo y me convengo a mí mismo que salir victorioso del enfrentamiento con los espejos sería comprender que la naturaleza de nuestras prácticas se nos devuelve de modo deficiente cuando se las muestra tal cual son, como la voz del audio que ahora escucho.

- La filosofía para niños intenta cultivar un tipo de pensamiento llamado pensamiento multidimensional. Esto es un pensamiento que sea crítico, creativo y cuidante⁴. Estas tres dimensiones del pensamiento son las tres cosas que tenemos que cultivar en la comunidad. Tiene que ser creativo, porque permite pensar de otro modo a como lo veníamos haciendo; tiene que ser crítico, porque nos debe permitir discernir la coherencia y cohesión lógica de lo que estamos diciendo; y cuidante, porque debe tener en cuenta los sentimientos del otro.

¿No somos los docentes sólo simuladores? ¿No consiste también cada clase que damos en una performance como sostiene Kohan (2004, 260)? Pero mejor no digamos que todo es una farsa, sino que no existe una imagen verdadera, que no existe una única voz. Aun así, no es posible dejar de preparar cada sesión con el esfuerzo de quien desea repetir un simulacro y de quien busca encontrarse con aquello que dejó hace tiempo como si fuese igual. Pero cada clase es diferente, es ir al encuentro de lo imprevisto, de lo nuevo, aunque busquemos también con ella una repetición. En cierto sentido la tarea docente parece alimentarse de la rutina de la repetición, como si fuese posible duplicar una sesión. Pero en el preciso instante en que repetimos las palabras cambian, como sostiene Maximiliano Lopez: “he ahí la paradoja del lenguaje: las palabras son siempre las mismas, pero su sentido es siempre diferente” (Lopez 2008, 66). Como si una acción pedagógica fuese siempre el reflejo deformado de la anterior. ¿No es esta clase también la porfiada persistencia de un engaño? ¿No era también consciente yo de este engaño al tratar de repetir algo que tantas veces había repetido sin que sea la mismo? Pero esta persistencia es también la crítica imprevista de la práctica docente a lo que Deleuze llama “la imagen dogmática del pensamiento” (Deleuze 2002, 204), imagen que delimita la diferencia a la representación y a sus dimensiones de lo mismo y lo similar, lo análogo y lo opuesto. En cierto sentido me daba cuenta que la práctica docente se sustenta entonces en esta falsa convicción y no seré yo quien considere que la innovación consiste en dar siempre una clase distinta, quizás todo lo contrario, quizás, siguiendo a Deleuze, la verdadera innovación consista en repetir una clase una y mil veces hasta que sea distinta.

- Se acuerdan que habíamos dicho la otra vez – no recuerdo cuando, quizás en otro año – que la filosofía hace como una inversión pedagógica, porque en general en pedagogía nosotros estamos acostumbrados a que los niños respondan, pero en la filosofía no se trata de que los niños respondan, sino de que los niños pregunten, lo que nosotros tenemos que enseñar a los niños no es que ellos aprendan a responder, sino tenemos que enseñar a los niños a que ellos aprendan a preguntar, y que esas preguntas sean mejores, más pensadas y más reflexionadas, de eso se trata– terminé mi discurso como si se me acabara la cinta.

Una “inversión pedagógica” es más como la reduplicación invertida de la práctica pedagógica misma, su reflejo en el espejo. Si la escuela ha sido el lugar donde el niño debe responder preguntas entonces ahora se trata de que el niño haga las preguntas. En esta inversión lo que sobrevive es el mecanismo de invertir la representación, la derecha se vuelve izquierda, la izquierda se vuelve derecha, pero en una operación mecánica, exactamente igual en cada inversión. Por el contrario, cuando damos nuestra clase la operación es imprecisa y vaga, es siempre diferente. Así me dedicaba, en cada momento, a recordar cada paso que me tocaba en su preciso momento.

⁴ Por supuesto los conceptos aquí expresados pertenecen al programa de filosofía para niños creado por Mathew Lipman (1985; Sharp et al., 1992). Nuestra clase fue pensada a partir del manual de Estela Accorinti *Filosofía para Niños. Introducción a la Teoría y a la Práctica* (Accorinti, 2014)

- Hoy vamos a trabajar con un texto de Lipman cuyo título es “Lisa”. La sección se llama “¿Qué es una pregunta?” (Lipman 1985).

Invertimos el orden de las agujas del reloj. Comencé leyendo una línea de diálogo y las chicas leían cada una línea de diálogo distinta. No pude dejar de notar que la lectura era dificultosa para ellas, cada parte era un piedra con la que se tropezaban y a los tumbos continuamos con la lectura. No pude evitar hacer alguna corrección con gesto severo. Les pedí que escribieran algunas preguntas del texto y que luego las compartieran con la clase. La primera era la más obvia “¿Qué es una pregunta?”. Siempre me había parecido que las preguntas eran como las superficies planas donde se reflejan las palabras. El texto de Lipman describía una situación en la que el padre contestaba las preguntas de Ari con otras preguntas. Del mismo modo intentaba responderle a las chicas con preguntas nuevas que no estaban en el texto: ¿Qué tipos de preguntas existen? ¿En qué sentido podemos afirmar que esas preguntas existen? ¿Todas las preguntas que hacemos las hacemos para que nos respondan?

Pronto las chicas comenzaron a clasificar las preguntas: estaban aquellas que hacíamos para sentirnos bien, estaban las que hacíamos para lastimar a alguien, estaban las preguntas retóricas, las pregunta personales, las preguntas cerradas, las preguntas abiertas, las preguntas filosóficas. Las chicas seguían clasificando las preguntas mientras me preguntaba qué hacía diferente esta clase de tantas otras que había dado durante tantos años. De repente todas comenzaron a reír y no sabía por qué.

- Es “estoy hablando en serio” no es “estoy hambriento en serio” – amonestó una de las chicas a la que leía.

Era por la propia repetición de la clase que yo no había notado el “error” mientras seguía el diálogo en el papel. ¿Podría haberlo visto? De tantas veces que había leído el diálogo no había notado que una de las chicas lo había cambiado, se me había vuelto invisible. Hacía rato que el texto sostenía que hacer una pregunta era análogo a tener hambre, el horario de media tarde hizo el resto. “¿Y qué es el error sino un falso reconocimiento? ¿Y de dónde proviene el error, sino de una falsa repartición de los elementos de la representación, de una falsa evaluación de la oposición, de la analogía, de la semejanza, de la identidad?” sostiene Deleuze (2002, 228). No podía dejar de pensar que ese “error” tenía más sentido para mis alumnas que el texto de *Lisa*, que en rigor era imposible leer el texto de *Lisa* dos veces del mismo modo porque siempre tenía un sentido distinto.

Luego de la actividad hice que las chicas recordaran la distinción entre preguntas abiertas y preguntas cerradas: las primeras, según Gladys, permitían nuevas preguntas, no tenían una única respuesta, no estaban ni bien ni mal. Les pedía que subrayaran las preguntas abiertas que estaban en el texto:

- Profe, una pregunta – dijo Maca- si la pregunta puede ser contestada por sí o por no ¿es una pregunta cerrada?

Hacía tiempo leí que dicho tipo de preguntas no pueden ser consideradas abiertas, sin embargo pensé en ese momento que dicho tipo de preguntas despiertan el desconcierto y luego de la reflexión no necesariamente deben ser descartadas como preguntas cerradas. Por lo que me corrí del cuadro:

- No sé – le dije levantando los hombros.
- Pero si hace reflexión entonces puede producir también una reflexión – contestó una de las chicas

reflexionando.

- A eso me refiero – contestó Maca – ¿si esa pregunta da pie a preguntar por qué no sería abierta?

El planteo me parecía auténtico, sería difícil descartar una pregunta por su forma. Muchas veces había hecho estas preguntas a mis alumnos y la discusión se clausuraba en una afirmación o una negación. “¿Es el hombre libre?”, “sí” y eso era todo. Como si las palabras chocaran con una superficie opaca. Por el contrario, cuando una pregunta es abierta, el “sí” o el “no” rebotan inmediatamente hacia el “por qué”, como si las palabras chocaran con una superficie lisa e inmediatamente revotaran hacia afuera. ¿No es eso justamente una reflexión?

- A ver, qué preguntas abiertas encontraron.

- “¿Qué es una pregunta?” – dijo Johana.

- “¿Cómo te sentís?” – dijo Aldana. Todos nos quedamos pensando.

- ¿“Cómo te sentís” es una pregunta abierta o cerrada? – reflexioné

- Abierta

- Abierta

- Abierta

- Abierta, porque depende como respondés puede dar pie a preguntar por qué – dijo Johana.

- Si uno dice bien ¿tiende a preguntar por qué? – les contesté

- No – contestaron todas al mismo tiempo.

- Bueno – dijo Aldana – depende cómo sea ese bien. Cómo te conteste la otra persona

- Pero si yo lo hago como un saludo sería una pregunta abierta – volví a preguntar.

- No – contestó la mayoría

Pensé en ese momento que el tema estaba lejos de ser resuelto. En cierta medida mi insistencia en cuestionar dicha pregunta había hecho que las chicas pensarán un poco más acerca de los elementos formales de la misma. Me pareció que ellas entendieron que cualquier pregunta que pueda ser respondida por sí o por no podía ser una pregunta abierta. ¿Era el enfoque correcto para plantearlo? Deleuze plantea que las respuestas pertenecen al orden de la proposición, y las preguntas al orden de los problemas, que la pérdida de potencia de la dialéctica consiste en calcar problemas de proposiciones:

Aristóteles escribe: ‘si se dice, por ejemplo, animal-pedestre-bípedo es o no la definición de hombre ¿no es así?’; o animal es el género de hombre ¿No es así?’: se obtiene una proposición. Si, por el contrario, se dice: ‘Animal-pedestre-bípedo es o no la definición del hombre?’ aquí hay un problema. (Deleuze, 2002, 241)

Pensé que quizás era mi culpa el no poder darles una explicación clara en ese momento, por el otro lado no podía darla, quizás había en ello una pregunta que no tenía una única solución, así que dejé el tema en los términos expuestos hasta ese momento.

- “¿Qué pasa cuando hacemos una pregunta?” – continuó Mariela

- “¿Por qué yo no puedo preguntar por qué?” – dijo Maca apurándose.

- “¿Cómo puedo ayudarte si no haces más que cambiar lo que me preguntas?” – dijo Gladys con su acostumbrada voz grave y serena.

- “¿Nosotros tenemos problemas o los problemas nos tienen a nosotros?” - dijo Johana

- “¿Así que buscar respuesta es tan natural como buscar comida?” – dijo Malena

Las preguntas se iban sucediendo una tras otra. Algunas resonaban más fuerte, otras más débiles, pero poco a poco se iba formando una agenda con cada una de ellas. Finalmente les pedí a las chicas que eligieran las que les habían parecido más interesante para discutir en la comunidad. Después de una breve discusión decidieron que la más apropiada era “¿Nosotros

tenemos los problemas o los problemas nos tienen a nosotros?” La pregunta no me dejaba de resonar, no dejaba de sentir que las chicas, igual que Deleuze, entendían que los problemas eran más universales que las respuestas, que no es posible resolver un problema con la ayuda de un conjunto de casos simples, que los problemas no son como espectros que desaparecen ante las soluciones. “El problema o el sentido es, a la vez, el lugar de una verdad originaria y la génesis de una verdad derivada. Las nociones de sinsentido, de falso sentido, de contrasentido, se deben relacionar con los problemas mismos” (Deleuze 2002, 243).

De repente nuevamente se me vino de frente el cuadro de Manet. No era Suzon quien respondía las preguntas, era quien las hacía, era quien observaba fijamente el reflejo dispuesto frente a ella. El salón de clases no estaba atrás sino enfrente, me di cuenta que quiénes realmente observaban la pintura eran ellas y no yo, que yo, por el contrario, me encontraba atrapado en ese cuadro, en esa aula, frente a las chicas que me decían que nosotros no teníamos los problemas, que los problemas nos tienen a nosotros. ¿No consistía justamente en eso la inversión pedagógica? ¿No aparecíamos por primera vez nosotros en la pintura? ¿Qué pasaría si el cuadro me estuviera observando desde afuera, me pusiera a mí como su objeto? Las chicas me miraron y yo me encontré de repente preso de aquella escena, atrapado entre las paredes de machimbre, del antiguo pizarrón despintado, de la luz amarilla que chorreaba desde el techo y que ahora bañaba con gruesas pinceladas todos los rincones del curso. ¿Qué es una pregunta? La pregunta es una inversión pedagógica, un reflejo en el espejo. Nosotros no tenemos preguntas ellas nos tienen a nosotros.

Reflexiones finales

En el cuento de Borges *El Espejo y la Máscara* un rey le pide a un poeta que escriba una epopeya sobre sus hazañas “yo seré Enéas, tu serás mi Virgilio” (Borges, 1989, p. 45) le dice el rey al poeta. Éste no escatima esfuerzos y escribe una panegírico cubierto de versos inspirados, cada una de las imágenes parecían haber sido utilizadas por los clásicos, en ella el poeta reconstruye toda la literatura de Irlanda. El rey reconoce el trabajo del poeta, pero le dice: “Todo está bien y sin embargo nada ha pasado. En los pulsos no corre más a prisa la sangre. Las manos no han buscado los arcos. Nadie ha palidecido” (Borges, 1989, p. 46). Luego de obsequiarle un espejo de plata, el rey le encomienda nuevamente otra loa para después del canto del ruiseñor.

El segundo código había sido pulido como si fuera un diamante, sin embargo la forma era curiosa “Un sustantivo singular podía regir un verbo plural” (Borges, 1989, p. 46) escribe Borges. El rey consideró que la versión superaba a la anterior y resguardó la obra en un cofre de marfil. Sin embargo le dice al poeta: “de la pluma que ha producido obra tan eminente podemos esperar todavía una obra más alta” (Borges, 1989, p. 46). Por lo que el poeta reflexionó sobre las tríadas, sobre el carácter divino del número y se entregó a una empresa definitiva. El rey le dio como recompensa una máscara de oro.

Al cabo de un año el poeta volvió con el rostro transformado. No traía consigo un manuscrito. El rey le preguntó si había ejecutado la oda, a lo que el poeta respondía que sí lo había hecho pero que no se atrevía a recitarla: era una sola línea. Perturbado y temeroso le murmuró al rey la línea al oído. Maravillado por haber escuchado tal belleza, el rey le obsequió al poeta una daga con la cual él mismo se dio muerte.

¿En qué consiste el temor de Borges frente a los espejos sino justamente en esa certeza de la muerte del autor⁵? Después de todo cada vez que escribimos no sólo nos oponemos al reflejo de un espejo, sino además a la simulación esquiva de aquél rostro que no nos gusta mostrar: la máscara del escritor es quizás su arma más débil. Pintar y escribir no son tampoco actividades tan distintas, quizás Borges es más consciente que Manet al realizar la operación, quizás se encuentre más horrorizado por las posibilidades que los espejos abren. La estrategia de Manet es lateral, se oculta en un punto de vista trastocado, pinta desde una perspectiva imposible. Que *Un Bar de Foliés Bergeré* sea justamente pintado desde ningún lugar ofrece la posibilidad también de que no haya ningún pintor. La de Borges no lo es menos, ¿qué mejor manera de escapar de los espejos que escribir sobre ellos? Cada vez que escribimos nos vemos amenazados por aquello que horrorizaba a Manet y Borges: la grotesca figura de un yo.

Pensar con Deleuze nos ha servido para dar un paso en la dirección opuesta, no podemos escribir sobre la diferencia en la figura del “yo pienso”, y si esta es la figura donde se crucifica la diferencia, también es la carga de la que primero debemos despojarnos si queremos escapar al sino que se impone hoy en día: “Piensa por ti mismo, actúa por ti mismo, sé tú mismo”, he aquí el evangelio de nuestra época, como si alguien pudiera aprender sólo, separado de las demás personas, de las aulas, de los docentes, de los colegas. Nuestro trabajo va en otra dirección, buscamos un pensamiento que escape a las fronteras del yo, un “*cogito* para un yo disuelto”(Deleuze, 2002, p. 18). En tal sentido el espejo, la máscara y la daga son las tres herramientas de las que nos hemos valido aquí para presentar nuestra narrativa: el espejo es la grabación de nuestra clase, la máscara es la narrativa, la daga aparece en el preciso instante en que el lector lee estas líneas. ¿No es un pensamiento verdaderamente libre sólo en el momento en que el lector da muerte finalmente al autor?

Referencias

- Accorinti, E. (2014). *Filosofía para Niños. Introducción a la Teoría y a la Práctica*. Manantial.
- Barthes, R. (1987). La muerte del autor. En Barthes, R. *El Susurro del Lenguaje* (pp. 65–82). Paidós.
- Borges, J. L. (1974). *Obras Completas*. Emecé Editores.
- Borges, J. L. (1989). *Obras Completas II*. Emecé Editores.
- Deleuze, G. (2002). *Diferencia y Repetición*. Amorrortu.
- Deleuze, G. (2005). *Lógica del Sentido*. Paidós.
- Kohan, W. (2003). *Infancia. Entre educación y Filosofía*. Laertes.
- Kohan, W., & Kennedy, D. (2008). Aion, Kairós and Chronos: Fragments of an Endles Conversation on Childhood, Philosophy and Education. *Childhood & Philosophy*, 4(8).
- Lipman, M. (1985). *Lisa*. IAPC.
- López, M. (2008). *Filosofía con Niños y Jóvenes. La comunidad de indagación a partir de los conceptos de acontecimiento y experiencia trágica*. Novedades Educativas.
- Manet, E. (1881). *Eduard Manet: Un Bar de Las Folies Bergère*. <https://www.uv.es/hmr/manet/manet.html>

⁵ Sobre la muerte del autor véase el trabajo de Barthes (1987)

- Ripamonti, P. (2017). Investigar a través de narrativas. Notas epistemológico-metodológicas. En De Oto, A y Alvarado, M. (eds.) *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana*. (págs. 83-103). CLACSO.
- Sharp, A. M., Reed, R. F., & Lipman, M. (1992). *Studies in philosophy for children : Harry Stottlemeier's discovery*. Temple Univ. Press.
- Suárez, D. (2007). *Documentación Narrativa de Experiencias y Viajes Pedagógicos*. Siglo XXI.