

# Pedagogía de la incertidumbre

SILVANA VIGNALE

Universidad Juan Agustín Maza, Argentina

---

Nosotros colocamos una palabra allí donde comienza nuestra ignorancia. (FRIEDRICH NIETZSCHE, *Voluntad de poder*)

Nuestro trabajo parte desde un ejercicio de la sospecha. Afirmamos una filosofía de la sospecha en relación a una *pedagogía de la totalidad*, puesto que ponemos en cuestión, e interpelamos a los valores supuestos en esta pedagogía, así como a sus discursos totalizantes.

De la denuncia y el desenmascaramiento de sus supuestos surge una *pedagogía de la incertidumbre*, cuyo acento está puesto en la *experiencia*, como un modo otro de relacionarse con el saber. Intentaremos nombrar la *experiencia* sin pretensión de definirla, rodeándola a partir de imágenes que nos permitan abrir nuevos sentidos, en lugar de clausurarlos en una definición. Por tanto, escaparemos a la lógica del concepto siendo fieles a la sospecha nietzscheana acerca del lenguaje, puesto que ésta se asentaría en el *principio de identidad*. Pero, este principio va de la mano con la pedagogía de la totalidad, y para nuestra pedagogía de la incertidumbre, el principio que nos acompaña es el de la *diferencia*. Optamos así por acercarnos a la experiencia a través de figuras o imágenes: el *abismo*, el *río* y el *niño*. Luego, vincularemos estas figuras al lenguaje como narratividad, para pensar en las relaciones entre lenguaje y experiencia en la constitución de la subjetividad.

En primer lugar, pretendemos pensar la relación con el saber a partir de dos pedagogías: la *pedagogía de la totalidad*, que se relaciona con el saber como *verdad* y la *pedagogía de la incertidumbre*, cuya relación con el saber es como *experiencia*.

Michel Foucault<sup>1</sup> en varios textos también problematiza esta misma relación con la escritura. Podemos escribir un libro, o cualquier cosa, como verdad o como experiencia. Si escribimos como *verdad* es para transmitirla a otros bajo el supuesto de que hay *una* verdad.

También podemos escribir un libro como *experiencia*. Pero, cuando escribimos como experiencia no sabemos a dónde iremos con nuestra escritura, no sabemos de antemano qué diremos exactamente. Entonces, en esta relación con la escritura estamos involucrados por completo. Saldremos otros, transformados. No se tratará de afirmar una verdad, sino de modificar, poner en cuestión, problematizar, la relación que mantenemos con ella.

---

<sup>1</sup> Por ejemplo, puede verse en una entrevista con D. Tromabadori. "Entretien avec Michel Foucault". En: *Dits et Écrits*. Paris: Gallimard, 1994/1978, pp. 41-95.

## 1. La pedagogía de la totalidad

Una pedagogía de la totalidad puede identificarse bajo la mirada nietzscheana de la *voluntad de verdad*. Se trata de una relación con el saber que supone *una* verdad, que la coloca en lugar del absoluto, como fundamento, sin interrogar por su genealogía. Este presupuesto olvida el carácter creador de nuestros pensamientos, interpretaciones, valoraciones y de nuestros modos de decir. Para Nietzsche la verdad es una convención socialmente legitimada, surgida para la supervivencia y para dar seguridad ante el peligro. Pero se trata siempre de una invención humana, aunque se olvide el carácter singular del pensamiento y de la experiencia. En *Más allá del bien y del mal*, Nietzsche pregunta a propósito de la voluntad de verdad: "¿Quién es aquí el que propiamente hace preguntas? ¿Qué cosa existente en nosotros aspira propiamente a la "verdad"?" Y más adelante "¿por qué no, más bien, la no-verdad? ¿Y la incertidumbre? ¿Y aun la ignorancia?" (Nietzsche, 1997, p. 21).

La voluntad de verdad se vincula así con el horror frente al vacío, el temor a la incertidumbre y la necesidad de justificar nuestra existencia. Tal vez por temor a perder nuestra "identidad", preferimos la ficción de creer que siempre hemos sido los mismos.

Las pedagogías dominantes llevan como supuesto ciertos tipos de prácticas y una lógica de la *totalidad*, unificadora, que configura y subsume la multiplicidad en lo *uno*, las singularidades en la universalidad. Desde aquí, el saber se presenta como algo dado, presupuesto, una meta prefijada a ser alcanzada. Se trata de un saber dominante del que los niños tienen que poder apropiarse a través de prácticas de enseñanza-aprendizaje donde se privilegia la repetición de contenidos, la memorización de datos, y la cuantificación del saber, reproduciendo lo producido por otros, subsumiendo las particularidades y las diferencias, buscando la homogenización. Las relaciones de enseñanza-aprendizaje se constituyen, así como los modos de relacionarse al saber, de acuerdo al intento por lograr un determinado tipo de individuo, para dar continuidad a lo ya sido. Nos encontramos frente a un intento por administrar la novedad del niño y la separación de su propia historia, de su contexto, de la propia palabra.

Podemos referir esta pedagogía a la imagen conceptual del totalitarismo a través de lo que Jorge Larrosa, en su libro *Pedagogía Profana*, nos dice al respecto:

Un sistema totalitario es un orden estable y estabilizado al que repugna la incertidumbre. Por eso el totalitarismo supone la pretensión de proyectar, planificar y fabricar el futuro aunque para eso haya que anticipar y producir también a las personas que vivirán en el futuro de modo que la continuidad del mundo quede garantizada. El terror totalitario podría identificarse entonces con la reducción y, en el límite, la destrucción de la novedad inscrita en el nacimiento y con la correspondiente pretensión de escribir por adelantado la historia. (Larrosa, 2000, pp. 171-172).

## 2. La pedagogía de la incertidumbre

Nietzsche pregunta por la no-verdad, por la incertidumbre y por la ignorancia. Por un peligroso quizá. Tal vez la ignorancia sea el principal temor de una educación que se propone, a cualquier costo, que los niños "sepan". Pero se trata de una educación que no problematiza su relación con el saber, ni las prácticas políticas en esa imposición de "el" saber a quienes "no lo tienen", suponiendo a los niños desde

una lógica de la carencia. Tampoco problematiza la relación entre el saber y la subjetividad, disociando lo que *sabemos* de lo que *somos*.

Asumir otra relación entre el saber y la subjetividad implica cuestionar las ideas de objetividad y subjetividad, y pensar esta última como “ser quienes vamos siendo”, aquellos que transitan de un lado a otro, deviniendo otros en la medida en que nos atraviesan las cosas que nos pasan y nuestra relación con el saber. Porque afirmar la incertidumbre y el *peligroso quizá* supone también la transformación de lo dado, el cambio, la discontinuidad de lo establecido. El pensamiento y el lenguaje son los puentes entre nosotros y el mundo, por tanto no postulamos desde este punto de vista, una “identidad” o “esencia”, sino un acontecer a partir del cual nos constituimos en quienes somos. En este sentido, la realidad no es algo que antecede a los sujetos (o las esencias a las existencias, desde una perspectiva filosófica), sino inversamente, los sujetos de experiencia y de lenguaje crean y construyen la propia realidad.

Si la *pedagogía de la totalidad* se relaciona con el saber como verdad, la *pedagogía de la incertidumbre*, lo hace como experiencia. Es una relación en la cual saber y verdad son modificados, cuestionados, problematizados. Abrimos un espacio a la posibilidad del acontecimiento, de lo nuevo, de lo singular a partir de la irrupción de un pensamiento, de la intervención de la propia mirada y de nuestra palabra que se hace para nombrar lo que nos pasa.

## 2. 1. Experiencia en la pedagogía de la incertidumbre

Presentaremos entonces la *pedagogía de la incertidumbre* a partir de la relación con el saber como *experiencia*. Pensamos la experiencia como *un otro saber a partir del cual nos transformamos en lo que vamos siendo*. Lo cual implica una relación otra con el saber y la verdad, por un lado, pero también una relación otra con la subjetividad respecto de la *pedagogía de la totalidad*.

Pensaremos estas relaciones a partir del ejercicio de nombrarlas bajo tres figuras conceptuales: el *abismo*, el *río* y el *niño*. Las tres se implican y entrelazan a través de *puentes*, los del lenguaje.

La experiencia es *un otro saber (la figura del abismo: que se corresponde a la incertidumbre, la ignorancia, la alteridad) a partir del cual nos transformamos (la figura del río: cuya imagen señala la transformación, el movimiento, el devenir) en lo que vamos siendo (la figura del niño: refiriéndolo a la subjetividad, la novedad).*

Se trata del acontecimiento que se nos presenta irreductible a palabra, irreductible a lo que sabemos precisamente por su carácter desconocido e impensado. Es la otredad que se nos hace presencia. Entonces nuestro pensar se pone en movimiento, intentamos nombrar, poner palabras a un silencio que nos atrae; un vértigo ante el abismo, una inclinación hacia las profundidades de las alturas. Se trata del devenir de un pensamiento que no es unívoco, sino múltiple, que se comporta como la vida: un nacimiento desde lo que no fue llamado, un aflorar desde las profundidades. Y ese devenir que nos hace tener que volver a aprender a hablar. Somos niños que constantemente aprendemos a hablar cuando algo nuevo nos pasa. Y nos vamos transformando en eso que nos pasa<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> En relación a la experiencia como “eso que me pasa” cf. LARROSA, Jorge (1996): *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona, Alertes.

### 2.1.1. *Un otro saber: el abismo o el peligroso quizá*

Ya nos hemos referido a la relación como verdad que mantenemos con el saber. Se trata ahora de pensar *un otro* saber, que no esté apoyado en la tradición, que no cargue a costas con "lo que es" porque "siempre ha sido así". De otro saber que nos coloque en el filo de los abismos: de los peligros y las inseguridades de nuestro pensamiento, del modo en como nos relacionamos con el mundo y con los otros, desafiando las regularidades, transitando por las fronteras, a velocidades diferentes. Así, nos parece interesante pensar este otro saber bajo la figura del abismo.

Nos referiremos al abismo, en primera instancia, con una resonancia nietzscheana a lo que en *Así habló Zaratustra* (Nietzsche: 1998, p. 290) y en *Más allá del bien y del mal* (Nietzsche: 1997, p. 23) aparece como un peligroso quizá. Un quizá antitético a la voluntad de verdad. Un *tal vez*, acentuando el carácter singular de "cada vez". Pero también en alusión a lo desconocido, a lo que viene o deviene, de lo cual no podemos ejercer control: "*¡Y en qué lugar no estaría el hombre junto a abismos! ¿El simple mirar no es - mirar abismos?*" (Nietzsche, 1998, p. 229).

El abismo es siempre el/lo otro: aquello que se me presenta insondable, incognoscible, y que a la vez expone al peligro, se trata de la novedad como otredad, una diferencia que se me aparece allí afuera, amenazante. Se trata de algo que además aparece intempestiva e imprevistamente.

Se requiere de un pensamiento que asuma el vértigo de los abismos, que se desafíe a sí mismo a pensar lo que aún no ha pensado.

### 2.1.2. *Un otro pensamiento: a partir del cual nos transformamos: el río y lo que pasa*

Nos transformamos en la medida en que in-corporamos, hacemos cuerpo esa novedad u otredad, a través del pensamiento. Ante la incógnita, el pensamiento se pone en movimiento, nos provoca, nos acorrala, nos interpela a resignificarnos en lo que somos. Hay transformación porque hay movimiento, porque hay un pasaje de una cosa a otra/s, un transitar de una forma a otra/s.

Nuestro pensamiento está en ese constante fluir y pasar. Hay un movimiento en el pensamiento cuya única tarea es transformarse hasta ser otro. No está en él detenerse. En la medida en que el movimiento cesa aparece el dogmatismo. Y con él la rigidez de las palabras, que a veces nos cierran los sentidos de lo nuevo y del encuentro. El pensamiento se pone a sí mismo ante la provocación de tener que responderse desde nuevos lugares, cuestionarse a sí mismo para saber hasta dónde se puede pensar distinto de como se piensa (o ser otro del que se es: ser *un niño*). "Pensar siempre lo mismo" es atarse a la ficción de ese "yo" que siempre es "uno" y "el mismo". No aventurarse en los abismos. Haber nacido una sola vez y sin una pregunta que nos haya nacido. ¿Pero no nos antecede, cada vez, una pregunta? ¿No somos quienes nacemos de la incertidumbre? ¿No somos quienes nos hacemos según los pasos que vamos dando?

Somos esos que pasamos, que damos pasos, arrojados a la temporalidad de ir siendo y no ser nunca los mismos. Implica un salir al encuentro de lo que nos tras-pasará. Implica la posibilidad y realidad del encuentro con lo otro. Vamos de un yo a otro, porque estamos caminando lo que cambia.

El pensamiento no es otra cosa que ese fluir, ese devenir del que no podemos apresar instantes, del que no podemos identificar de donde viene y a dónde va, del que no podemos decir que es uno. No hay aquí continente ni contenido, no hay un sujeto que "tiene" un pensamiento, sino un pensamiento que emerge, que se entremezcla con lo que somos. Se trata de un pensamiento singular. Pero no uno, sino múltiple, emergente de la diversidad que nos atraviesa. La referencia a Heráclito es doble: por un lado, el devenir del pensamiento, su emerger y pasar; por otro, a la subjetividad, no tenemos dos veces la misma experiencia ante las cosas, no pensamos dos veces igual, no somos las mismas aguas en nuestro estar de paso.

### 2.1.3. *Una otra infancia: lo que vamos siendo: el niño y la novedad hecha cuerpo y palabra*

Hemos tomado la figura del niño para simbolizar una subjetividad que nace nueva a partir de la transformación. No nos referimos, por tanto, al niño entendido desde su etapa cronológica, sino como figura conceptual: el niño como la fuerza de lo nuevo, como aquel que se está dando la propia palabra para encontrarse con el mundo, es un creador de sentidos y valores. Sólo el niño puede hallarse en el movimiento del pensamiento, en tanto su condición de infante lo invita a tener que hablar y decir lo que no ha dicho.

Nietzsche simboliza también en el niño esta fuerza creadora en *De las tres transformaciones*, en *Así Habló Zaratustra*, donde el camello, que carga consigo la tradición de lo sido, se transforma en león y luego en niño, quien es el único capaz de crear nuevos valores. "Inocencia es el niño, y olvido, un nuevo comienzo, un juego, una rueda que se mueve por sí misma, un primer movimiento, un santo decir sí." (Nietzsche, 1998, p. 55).

Un nuevo comienzo. No somos los que éramos en tanto nos encontramos con lo otro (el abismo) que nos llama a pensarlo, a nombrarlo (el cambio y la transformación: el río). Se trata de desconocernos (u olvidarnos), de no totalizar, bajo la representación de quiénes somos, un yo (lo cual sería tener con nosotros mismos una relación de verdad, una relación dogmática con nosotros), para seguir encontrando lo nuevo, para volvernos con un otro saber que no es el transmitido, el impuesto, el que repetimos como verdad. Es el olvido que nos permite poner en cuestión la relación que tenemos con lo pasado, con lo sabido, con lo que tomamos por cierto, con los lugares a donde arribamos con el pensamiento y la relación con nosotros mismos.

La infancia como novedad, implica destacar su acontecer: la *ruptura o discontinuidad* de lo dado. Se presenta como algo *nuevo y diferente*. La infancia es *lo otro* (Larrosa, 2000, p. 166), es la absoluta diferencia de los adultos (aquellos que ya forman parte del mundo, de un sistema de valores, de un modo de vida, de una comprensión de ese mundo). Es esta discontinuidad la que marca la posibilidad de ver las cosas de otro modo, de otorgar sentidos nuevos.

Aquí se cierra el círculo de la otredad, en cuyos extremos se encuentran dos otredades: lo que comienza siendo un abismo, una diferencia absoluta, se nos hace carne: lo otro se nos vuelve cuerpo y palabra en tanto lo pensamos y decimos, y así, ya no somos los mismos; así la otredad externa se vuelve una otredad como novedad en nosotros. La novedad del niño surge de la primera novedad otra: del abismo y la incertidumbre. El *niño* es, entonces, *el que va siendo atravesado por la palabra*.

## 2.2. Los puentes: el lenguaje en la narratividad. Entre el abismo, el niño y el río

¿Cómo comunicar lo transitorio, lo que cambia, lo efímero, lo que muere y nace, lo incierto, un signo arrojado, indescifrable? ¿Cómo decirlo con las palabras que dirán lo que ya no es? ¿Cómo dice el niño la novedad con la que se encuentra? Sólo a través de una relación con el lenguaje como experiencia y no como verdad. La narratividad es como la palabra de la experiencia que dice, desde la singularidad y desde el “esta vez”, del peligroso quizá o tal vez nietzscheano, que mencionamos con anterioridad.

La narratividad es la posibilidad del lenguaje de contar las cosas en el tiempo, y a la vez dotarnos a nosotros mismos de ese tiempo en el que vamos caminando el cambio. Es la posibilidad de un decir mientras se está de paso. Es el lenguaje que *nos pasa* y nos forma, o trans-forma. Es una palabra nacida para decir lo que no ha sido dicho, una palabra que se abre paso, que no tiene jueces.

Puesto que pensamos con palabras, y en el intento por comprender las cosas, el mundo se nos manifiesta como una incógnita, no tenemos otro modo de salir a su encuentro más que con ellas. Entonces, esa mediación que supone nuestra relación con lo/s otro/s no sólo nos invita a decir y decirnos de otro modo, sino a intentar pensar y pensarnos de otro modo.

En este contar y contarnos, estamos siendo creadores de nuestra propia subjetividad. El “decir” implica que nos relacionemos otra vez con el lenguaje. La experiencia de la lectura o de la escritura tienen que ver con la subjetividad: no sólo con lo que sabemos, sino con lo que somos<sup>3</sup>.

El lenguaje une, como puente, dos novedades distintas: una novedad exterior, extranjera, la novedad del acontecimiento, de lo desconocido, lo hasta ahora impensado, y por otro lado, una novedad interior, íntima, que se hace cuerpo y palabra en nosotros. En tanto intentamos nombrar lo otro nos transformamos en algo que no éramos: una otra novedad se hace cuerpo en lo que vamos siendo.

De esta manera, hacemos una experiencia singular de la palabra, en tanto pensamos sobre lo incierto y escribimos sobre lo que no sabemos. Se trata de un vínculo con la palabra de la experiencia o la experiencia de la palabra, que busca mirar más allá de los significados cristalizados en la lógica de lo mismo, en la figura de la totalidad. Se trata de esa fuerza del niño para aprender a hablar sobre lo desconocido.

Las experiencias con la palabra nos abren mundo (en lugar de delimitarlo, como cuando definimos conceptualmente). El estar dispuestos, abiertos, con una cierta actitud de escucha, de espera de lo otro, o no estarlo condiciona, limita o posibilita que algo nos acontezca, que algo nos pase, el ser transformados o no.

Por ello lo importante no es el texto en sí mismo, sino la relación que mantenemos con él. No será aquella relación en la cual buscaremos respuestas prefiguradas, inducidas, esto es una relación de apropiación; sino una relación de apertura, de escucha, de cuestionamiento, donde la pregunta no es una

---

<sup>3</sup> La separación dada entre ser y saber se marca sobre todo a partir del conocimiento moderno, en la fisura entre subjetividad y conocimiento. Walter Benjamín esgrime la diferencia entre narración e información, en su texto *El narrador*, donde vemos cómo la información, la palabra que se repite, va ganándole terreno a lo irrepitible, la experiencia, la palabra propia, la posibilidad de historizarse en la narratividad. Información y narración son dos maneras de relacionarse con el lenguaje que se corresponden a las figuras mencionadas al inicio, una figura de la *totalidad* y una figura de la *diferencia*, que también podemos caracterizar como de la irrepitibilidad, de la incertidumbre, del acontecimiento.

pregunta en abstracto, sino aquella que nace desde la propia subjetividad, la propia experiencia, la que permitirá una nueva configuración de lo que somos.

Así, la relación que mantenemos con el texto, -con el saber, con la verdad- es la que va a dar lugar o no a un vínculo con la subjetividad, una experiencia de pensamiento o de lenguaje de la cual podamos decir que salimos transformados, inquietos. Sólo en una relación de experiencia con los textos (que *algo nos pase* a partir del encuentro con ellos) puede surgir un pensamiento propio, que se haga carne en nosotros, que lo hagamos cuerpo. Se trata de eliminar la frontera entre lo que sabemos y lo que somos, en fin, de hacer práctico un saber que en general mantenemos exterior a nosotros.

Una pedagogía de la incertidumbre intenta dejar a los niños decir y escribir sobre lo que no saben, y pensar lo impensado. Crear las condiciones para una experiencia del lenguaje, que diga de otro modo.

Por eso, aunque la experiencia no pueda preverse, predeterminarse, programarse, es importante que la escuela deje la posibilidad de encontrarse con el mundo de otra manera, desde la incertidumbre, que quizá se nos expropie desde pequeños, esa actitud receptiva, de escucha, pero también de indagación, de cuestionamiento, para encontrarnos con los niños en su diferencia, en su, siempre, ser otros.

## Bibliografía

LARROSA, Jorge (2000): *Pedagogía profana. Estudio sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

LARROSA, Jorge (1996): *Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona, Alertes.

NIETZSCHE, Friedrich (1998): *Así habló Zaratustra*. Madrid, Alianza.

— (1997): *Más allá del bien y del mal; preludio de una filosofía del futuro*. Buenos Aires, Alianza.