



ALEJANDRO ARIEL CERLETTI

ENSAYOS
PARA UNA DIDÁCTICA
FILOSÓFICA

Ensayos para una didáctica filosófica

Títulos da Coleção Ensaios

A escola dos sentimentos. 2018.

Giuseppe Ferraro

Manifesto por uma escola filosófica popular. 2018.

Maximiliano Lionel Durán; Walter Omar Kohan

(em quarentena)

Ensayos *En Lectura*. Inutilidad, soledad y conversación. 2020

Carlos Skliar

filosofia para crianças: a (im)possibilidade de lhe chamar outra coisas

Magda Costa Carvalho

Ensayos para una didáctica filosófica. 2020

Alejandro Cerletti

Coleção Ensaios

(em quarentena)

Ensayos para una didáctica filosófica

Alejandro Ariel Cerletti

Prefacio: Laura Viviana Agratti

NEFI Edições

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Reitor: Ricardo Lodi Ribeiro
Vice-Reitora: Mario Sergio Alves Carneiro
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: Luís Antônio Campinho Pereira da Mota
Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd)
Coordenadora: Ana Chrystina Venancio Mignot
Vice-Coordenador: Guilherme Augusto Rezende Lemos
Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI)
Coordenador: Walter Omar Kohan

Conselho Científico (NEFI/UERJ)

Alejandro Ariel Cerletti, Univ Buenos Aires e Univ Nac Gral Sarmiento
Alexandre Filordi de Carvalho, UNIFESP, Brasil
Alexandre Simão de Freitas, UFPE, Brasil
Barbara Weber, University of British Columbia
Beatriz Fabiana Olarieta, UERJ, Brasil
Carlos Bernardo Skliar, FLACSO, Argentina
César Donizetti Leite, UNESP - Rio Claro, Brasil
Claire Cassidy, University of Strathclyde, Escócia
Gregorio Valera-Villegas, Univ. Experimental Simón Rodríguez, Venezuela
Gustavo Fischman, Arizona State University, Estados Unidos da América
Jason Wozniak, West Chester University, Estados Unidos da América
Juliana Merçon, Universidad Veracruzana, México
Junot Cornelio Matos, UFPE, Brasil
Karin Murriss, Cape Town University, África do Sul
Magda Costa Carvalho, Universidade dos Açores, Portugal
Maria Reilta Dantas Cirino, UERN, Brasil
Marina Santi, Università degli Studi di Padova, Itália
Maristela Barenco Corrêa de Mello, UFF, Brasil
Maximiliano Durán, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Olga Grau, Universidad de Chile, Chile
Óscar Pulido Cortés, Universidad Tecnológica y Pedagógica de Colombia
Paula Ramos de Oliveira, UNESP – Araraquara, Brasil
Pedro Pagni, UNESP – Marília, Brasil
Renato Nogueira, UFRJ, Brasil
Roberto Rondon, UFPB, Brasil
Rosana Fernandes, UFRGS, Brasil
Sélvio Donizetti de Oliveira Gallo, UNICAMP, Brasil
Walter Omar Kohan, UERJ, Brasil
Wanderson Flor do Nascimento, UnB, Brasil

Conselho Editorial (NEFI/UERJ)

Alessandra Lopes
Alice Pessanha S. de Oliveira
Allan Rodrigues
Daniel Contage
Fabiana Martins
Marcelly Custodio de Souza
Simone Berle

Capa:
Marcelly Custodio de Souza

Diagramação:
Marcelly Custodio de Souza
Simone Berle

Revisão Técnica:
Walter Kohan

"A comissão para avaliação cega dos trabalhos da Coleção Ensaio em 2020 foi integrada por Maria Reilta Dantas Cirino e Gregorio Valera-Villegas"

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Alejandro Ariel Cerletti

Ensayos para una didáctica filosófica. Alejandro Ariel Cerletti. – 1 ed.
– Rio de Janeiro: NEFI, 2020 – (Coleção Ensaio; 3).

ISBN: 978-65-991017-4-8

1. Didáctica filosófica. 2. Didáctica aleatoria. 3. Educación. 4. Política.
I. Título. II Série.

CDD 370.1

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação: Filosofia 370.1

© 2020 Alejandro Ariel Cerletti
© 2020 Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI/UERJ)
Site: <http://filoeduc.org/nefedicoes>
Email: publicacoesnefi@gmail.com



Apresentação da Coleção

O Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (NEFI/UERJ), como qualquer grupo de trabalho de uma universidade pública, dedica seus esforços ao ensino, à pesquisa e à extensão da universidade fora dos seus muros. Seu foco temático são as relações entre infância, educação e filosofia, tanto no que diz respeito a experiências filosóficas com crianças e à formação de professoras em escolas públicas quanto ao estudo e o exercício mais amplos possíveis da categoria de infância. Desde 2003 o NEFI tem estabelecido parcerias de trabalho com grupos de distintos países e acolhido as mais diversas pesquisas com muitas formas institucionais: trabalhos de fim de curso, ou seja, monografias, dissertações e teses de estudantes da UERJ, missões de estudo e de trabalho com outras instituições nacionais e internacionais; pesquisadores visitantes; estâncias de pós-doutorado... o NEFI ensaia uma vida acadêmica outra, a errar no duplo sentido de se equivocar e de vagar em busca dessa vida outra.

Assim, a Coleção “Ensaaios” é um convite a ensaiar-se, na escrita, na leitura, na vida. Os trabalhos que compõem esta coleção são cheios de erros e de errância e chamam leitores e leitoras a ensaiar e ensaiar-se na leitura e também na escrita, confiando no valor educativo tanto do equivocar-se quanto do andar atento aos sinais do caminho.

Nesse ano de 2020 fomos surpreendidos por uma pandemia que se alastra pelo Brasil ajudada pela indecência de um governo que privilegia uma economia para poucos sobre a vida de todos. A pandemia colocou-nos também em evidência o sem sentido de uma forma de vida que aceitávamos e vivíamos. Nas Universidades públicas um desafio nos foi colocado: precisamos inventar outras formas de vida em comum, dentro e fora da universidade. O vírus tem nos entregado a oportunidade de um tempo para pensar na vida que estamos vivendo em nome da educação. Em que pese a irresponsabilidade do governo federal, alguns temos o privilégio de poder ficar em casa, como suspensos no tempo. Estávamos habituados a “não ter tempo”, a ter tanto para fazer “em pouco tempo”, a ter que correr daqui para lá, a “perder horas” no trânsito, a ocupar o tempo em exigências administrativas e burocráticas e, de repente, temos tempo para o esquecido, como o cuidado cotidiano das filhas e dos mais velhos, e, sobretudo, temos tempo para pensar a vida presente atravessada pela pandemia e a vida que queremos viver quando a pandemia passar, se é que de fato ela vai passar.

No NEFI pensamos que parte dessa tarefa diz respeito a ler, escrever, estudar... com o cuidado que o momento merece e com a atenção voltada para uma realidade devastadora como a imposta pelo governo fascista que padecemos. E pensamos que a coleção Ensaios poderia ser um espaço para fortalecer esse cuidado e essa atenção, consolidando nossas bibliotecas. Por isso, convidamos amigos a nos oferecer suas obras, suas tentativas, seus ensaios, entre filosofia, educação e infância. É nesses tempos que a coleção “Ensaios” encontra seu tempo “em quarentena”. Tempos de pensar em outras formas de vida.

Walter Omar Kohan

Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI)

Rio de Janeiro, abril de 2020

A Gabi, por todo

Índice.

PRÓLOGO

LA POTENCIA DE LA DISRUPCIÓN DE LAS CONTINUIDADES	11
---	----

Laura Viviana Agratti

A MODO DE INTRODUCCIÓN: ENTREVISTA EN <i>ENTREVISIONES</i>	17
--	----

EL DESEO DE FILOSOFÍA Y LA REFLEXIÓN SOBRE EL PRESENTE.....	33
---	----

LA FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN	43
------------------------------------	----

LIBERTAD, IGUALDAD Y EMANCIPACIÓN EN LA EDUCACIÓN INSTITUCIONALIZADA.....	55
---	----

ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA Y ESTADO	67
--	----

POLÍTICAS DE LA ENSEÑANZA FILOSÓFICA.....	75
---	----

SUPUESTOS FILOSÓFICOS Y POLÍTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA.....	87
--	----

DIDÁCTICA ALEATORIA DE LA FILOSOFÍA, DIALÉCTICA DEL APRENDIZAJE FILOSÓFICO	95
--	----

FORMACIÓN FILOSÓFICA: ENCUENTROS Y DESENCUENTROS	111
--	-----

LA EVALUACIÓN EN FILOSOFÍA. ASPECTOS DIDÁCTICOS Y POLÍTICOS	123
---	-----

FILOSOFÍA, ENSEÑANZA, ESCENAS DEL AULA. UNA CONVERSACIÓN CON ALEJANDRO CERLETTI.....	137
--	-----

Referencias bibliográficas.....	147
---------------------------------	-----

Origen de los textos.....	149
---------------------------	-----

Laura Viviana Agratti

El libro de Alejandro Cerletti llega en medio de un stop mundial, en un tiempo desfondado por la aparición de lo inesperado, en un momento que exige que cada uno se repliegue sobre sí para cuidar y cuidarse de una amenaza tan invisible como letal.

En este contexto de desasosiego que nos pone a distancia del mundo y que nos fuerza a pensar en torno a lo que somos y lo que queremos hacer de nuestra vida, el encuentro con la lectura de la obra de Alejandro, con su pensamiento comprometido y obstinado que tiene como motor su voluntad de cambio y la necesidad de transformación, invita a salir del ensimismamiento y a entregarse a un diálogo filosófico con un excelente compañero intelectual.

Un acierto de la edición de *Ensayos para una didáctica filosófica* es la incorporación de dos entrevistas al autor. En la primera, que antecede a la selección de los nueve artículos y trabajos que integran el volumen, ofrece detalles de su biografía intelectual y en la segunda, con la que concluye el libro, desarrolla su perspectiva respecto a la tarea de enseñar a enseñar filosofía.

En la entrevista publicada en 2014 Alejandro relata de manera personal y abierta, la manera en que descubre su vocación por la filosofía y se entrega a su estudio para formarse como filósofo con orientación en filosofía política, sus concepciones generales sobre la relación entre política y filosofía, su experiencia de formación en los grupos de lectura con Raúl Cerdeiras, su encuentro con los textos del filósofo del acontecimiento, Alain Badiou, que tanto han impactado posteriormente en su análisis filosófico-político de la enseñanza de la filosofía en particular y de la educación en general, su interés por la potencia filosófica de la obra de Jacques Rancière.

No obstante la relevancia de lo que aportan estos y otros extractos de su biografía para comprender el compromiso vital de Alejandro con su posición filosófica, lo que me interesa rescatar de esta extensa e interesante entrevista es el pasaje en el que Alejandro expone los motivos que lo conducen a desistir de seguir la orientación en filosofía política -tal como se la entiende en la formación académica- y, como consecuencia de esta decepción, encuentra en la enseñanza de la filosofía, un territorio pasible de ser pensado filosóficamente.

En efecto, es en la enseñanza de la filosofía donde se pone en juego el sentido que Alejandro necesita transitar como filósofo y cuenta, para iniciar la travesía, con la certeza de que la filosofía brinda las mejores herramientas para

pensar el mundo desde una perspectiva de transformación. Con estas herramientas se dispone a pensar el mundo de la enseñanza de la filosofía como un problema filosófico con el propósito de desnaturalizar sentidos cristalizados: son esos sentidos estereotipados, transmitidos por un ejercicio rutinario de la enseñanza basado en la repetición de la letra consagrada por la historia de la filosofía con el penoso resultado de hacer del sujeto del aprendizaje un objeto de la reproducción de las voces de las autoridades filosóficas. Puesto en crisis este hacer en la educación y develadas las estériles consecuencias de este aparato de imposición de problemas y verdades de otros en términos de transformación, Alejandro asume en sus textos la construcción de un andamiaje teórico en pos de mostrar bajo qué condiciones es posible enseñar filosofía en términos emancipatorios.

Esta experiencia de pensamiento lo mueve a conceptualizar la educación en un sentido más amplio y, muy especialmente, situada en la educación institucionalizada, en donde se hace aún más visible la imbricación que existe para Alejandro entre política y filosofía.

A partir de un minucioso y crítico análisis filosófico-político del funcionamiento de la escuela como institución de transmisión y de reproducción cultural en la que muestra como el Estado normaliza las relaciones de los sujetos con el saber, Alejandro adopta una actitud propositiva para que el ejercicio de la crítica no signifique pensar en el vacío y para esto, va a poner sus inquietudes y preocupaciones en un estrecho diálogo con la obra de filósofos como Alain Badiou, Jacques Rancière, Michel Foucault, Gilles Deleuze por mencionar los más significativos.

Los textos que aquí se ofrecen están escritos desde una profunda vinculación existencial con la filosofía, con la política, con la educación: se respira en ellos la necesidad de eludir el gesto fútil, la tenacidad por sostener una posición de problema, el compromiso y la entrega de un pensamiento sostenido por la propia experiencia del mundo.

En cada uno de sus trabajos, Alejandro nos presenta un aparato teórico que indaga distintas dimensiones de la educación y de la enseñanza sin rehusar al compromiso con la complejidad, sin renunciar a decir una y otra vez que es indispensable hacer el esfuerzo e intentar otras posibilidades para la educación, y más específicamente para la enseñanza de la filosofía si se generan las condiciones para que irrumpa lo inesperado, para que acontezca la novedad, para que se produzca la disrupción de la continuidad; única alternativa de cambio.

Todos estos temas han sido de su interés filosófico por la intensidad con la que lo acercan a pensar las claves de una posible transformación y es desde este

lugar donde Alejandro dispara preguntas como flechas, preguntas que fueron hechas en otro momento pero que hoy adquieren una intensidad especial: ¿por qué filosofía?, o ¿por qué filosofía, hoy? ¿Por qué desear la filosofía, en este mundo actual? Para dar respuesta a estas preguntas parte de la convicción de que la filosofía no reflexiona sobre el presente sino más bien que el presente irrumpe con sus interrogantes en la filosofía e intenta conceptualizarlos desde un ejercicio de pensamiento.

Así como lo expone, procede Alejandro en cada uno de sus trabajos: desmenuzando argumentos, develando supuestos, construyendo tensiones para que el pensamiento produzca un pensar sobre el acontecimiento con la expectativa de que la vinculación personal atravesada por la inquietud y la crítica den lugar a la creación de condiciones para que irruman otras posibilidades de existencia alentando las posibilidades creadoras e irrepetibles de los sujetos que, lejos de someterse a un orden establecido, resisten el orden de cosas en su lucha por la emancipación.

Consecuente con esta perspectiva Alejandro sienta las bases de una didáctica aleatoria, en la que se privilegia la contingencia de los encuentros, una didáctica de lo impensado, convencido en la potencia de la disrupción de las continuidades que disloca al sujeto de la educación, convirtiendo al profesor y al alumno en productores de una práctica filosófica que parte de la experiencia individual para volverse ejercicio de pensamiento colectivo y a la vez singular. Una didáctica aleatoria no es un conjunto de esquemas prácticos a aplicar en la enseñanza sino un marco teórico y de sentido que puede dar lugar, en un segundo momento, a decisiones prácticas que cada docente tomará según su contexto.

Como decía al comienzo, en este contexto actual de incertidumbre, los textos de Alejandro Cerletti nos desafían a reconciliarnos con la vitalidad de un pensamiento que persigue acercarse a las transformaciones necesarias para componer la posibilidad de una vida que merezca ser vivida. Quien comparta estos sentidos encontrará en estas páginas un instigante compañero para pensar.

La Plata, 16 de junio de 2020

ENSAYOS PARA UNA DIDÁCTICA FILOSÓFICA

A MODO DE INTRODUCCIÓN:
ENTREVISTA EN *ENTREVISIONES*¹

Entrevistas. Filosofía. Historias de vida. Arte. Política. Pensamiento. Acción.
Crítica. Educación.

Encuentros previos inspiraron esta entrevista a Alejandro Cerletti. Uno en la ciudad de Tucumán, en las Olimpíadas de Filosofía. Otros a través de la lectura de sus textos en la cátedra de Didáctica de la Filosofía en la Facultad de Humanidades y Ciencias (Universidad Nacional del Litoral). Con la intención de entrever un poco más sus propias experiencias de rupturas y de encuentros con el filosofar, hemos viajado a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, donde cursó sus estudios académicos, y donde actualmente dicta la materia “Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Filosofía”. En el marco de las XXI Jornadas sobre la Enseñanza de la Filosofía, caminamos con él hacia una de las aulas de esta facultad, cuyas paredes ilustran las inquietudes políticas que por allí circulan. Un aula grande y luminosa de este espacio –que, como nos cuenta, antes era una fábrica–, nos sirve para reunir preguntas, recuerdos, pensamientos.

¹ Transcripción corregida de la entrevista realizada en el marco del espacio *Entrevisiones* (blog de Internet), realizada en Buenos Aires, el 25 de abril de 2014.
Disponible en: <http://entrevisionesdela filosofia.blogspot.com/search/label/Alejandro%20Cerletti>

En su paso por los caminos de la burocracia académica, uno suele olvidar lo más vital de la filosofía: su capacidad de accionar, su carácter político. Alejandro en cambio nos recuerda, con sus miradas y sus palabras, que la filosofía es un pensar vivo y "molesto", comprometido con el mundo, que se trata de un hacer sobre las cosas más que una cosa sobre la que hacer. Nos recuerda que es necesario recuperar el sentido genuino del filosofar, aquél que en los casos más radicales (en las filosofías más "perturbadoras") llevó a un Sócrates a morir o a un Spinoza a su excomunión y destierro.

Un viaje siempre abre la sensibilidad a experiencias que desafían lo esperado. Interpela nuestros proyectos, interroga las experiencias que nos constituyen junto con las perspectivas a través de las cuales miramos el mundo. En cierta manera el viaje es un diálogo: el fluir de una conversación en el que importan de la misma manera el paisaje en que ocurre, el tiempo que se le dedica, lo que se trae como equipaje y lo que esperamos que nos deje esta vivencia, como motor para seguir el camino. Podemos pensar que las oportunidades de aprender muchas veces irrumpen cuando nos damos una tregua para que lo que nos parece natural, nos sorprenda. Los invitamos, entonces, a viajar en este encuentro, en esta ocasión, con Alejandro Cerletti.

¿Querés hacer una autodescripción de tu vida, tu familia, tu carrera...?

Empecé a estudiar Ingeniería. Mi escuela secundaria fue una escuela técnica y el destino casi obvio era seguir la carrera de Ingeniería. Estuve estudiando Ingeniería tres años. Ahí empecé a darme cuenta en algunas materias –en las materias teóricas, más conceptuales–, que me interesaban otras cosas más allá de lo que allí estudiábamos. Cuando estudiaba física atómica, por ejemplo, me preguntaba mucho por la relación de los modelos matemáticos con “la realidad”. Porque, qué era la realidad más allá de la formalización matemática o cómo podíamos saber que se correspondían; qué alcance tenían esa formalización matemática, las ecuaciones que intentaban describir las partículas elementales, el mundo de la materia, el vínculo (¿aparente, real?) entre la representación formal y el mundo... De ahí me surgían muchos interrogantes. Me acuerdo, por ejemplo, que me resultaba asombroso que el electrón tuviera una “naturaleza dual”, ser partícula y también onda. ¿Cómo era posible *ser* dos cosas diferentes? Me hacía preguntas que eran de otro tenor, evidentemente. A los ingenieros que enseñaban física eso no les preocupaba demasiado, les preocupaba que las ecuaciones funcionaran bajo ciertas condiciones. El hecho de que la cosa funcionara como partícula en un caso, como onda en otro, era para ellos una peculiaridad de la naturaleza o de la manera que teníamos de

representarla, pero no un problema ontológico. Yo me daba cuenta que lo que me inquietaba en el fondo eran problemas ontológicos, que de acuerdo a como los encares eran también problemas metafísicos. Entonces me inscribí en Filosofía y comencé a estudiar simultáneamente las carreras de Ingeniería y Filosofía. Cuando comencé a cursar Filosofía lo que ahí empezaba a ver me apasionó y supe que en eso estaba mi vida y me dediqué de lleno a ella.

¿Dónde hiciste tus estudios?

Acá, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Fue así que me cambié de carrera, seguí, me recibí, hice todos mis estudios aquí. Al transcurrir la carrera fui conociendo cómo era la filosofía institucionalizada, la academia filosófica, qué era lo que se enseñaba y lo que supuestamente aprendíamos. Yo entré queriendo llegar a ser filósofo. Después, cursando, me fui enterando de que había dos destinos académicos posibles, bastante diferenciados: ser investigador en filosofía o ser profesor en filosofía. Me di cuenta de que en el interior de la carrera había una bipartición que a mí nunca se me había ocurrido que pudiera existir. Yo sabía muy ambiguamente que había efectivamente un título de Licenciatura y otro de Profesor, pero pensé que todos eran filósofos, que era el mundo de los filósofos. Cuando cursaba me daba cuenta que nadie se decía que era filósofo, los profesores que teníamos no nos decían que ellos eran filósofos. Los filósofos eran otros. Eran los que eran estudiados.

¿Tenías algún modelo de filósofo como referencia, de lo que pensabas que era un filósofo?

No... cuando estaba en los que iban a ser mis últimos años de la carrera de Ingeniería, en el '81, '82 más o menos, era el período final de la dictadura, me empecé a contactar con unos grupos de estudio. Estudiaba en las catacumbas, como se decía entonces, Marx, Kierkegaard, Nietzsche. Había algunos grupos con los que nos juntábamos a leer, a estudiar. Ahí empecé como a encontrar por cuenta propia a algunos filósofos. Sin un modelo filosófico particular. También la política revolucionaria un poco nos aunaba... Fue una época muy dura, pero la inquietud estaba ahí... De hecho, cuando yo empiezo la carrera, mi idea era estudiar filosofía política, fundamentalmente.

Hay una pregunta relacionada con esto, ya que estamos en el tema. ¿Pensás que un filósofo puede y/o debe vincularse / comprometerse prácticamente con la política? ¿Habría lugar para la neutralidad?

Yo creo que sí, pero uno podría decir que son caminos que no necesariamente se vinculan. Creo que sí por la inclinación política, o sea la inclinación política personal, como la podría tener un ingeniero, un físico. La relación que tiene la filosofía con la política puede ser una relación de mayor o menor distancia de acuerdo a la idea política que uno tenga o la idea filosófica que uno tenga, y no es necesario que vayan juntas... La concepción que tengo yo de la política y de la filosofía hace que vayan juntas. No me intereso tanto por una filosofía meramente contemplativa, sino por una filosofía que permita pensar el mundo contemporáneo, el mundo actual. Entonces adscribo a una filosofía que te permite tener mejores herramientas para pensar el mundo desde una perspectiva de transformación, de cambio. Los temas que a mí me interesan de la filosofía básicamente son los que tienen que ver con el cambio, con el acontecimiento, con la disrupción de las continuidades, porque eso me permite acercarme al sentido de las transformaciones en todos los ámbitos. Y también, justamente, al cambio social, político.

Esta pregunta surgió de la lectura de un texto tuyo, Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político (Buenos Aires: Editorial del Estante, 2008): vos ahí planteas que en la clase de filosofía debería darse -o sería ideal que se diera- una ruptura que produzca subjetividad, como condición de que irrumpa lo auténticamente filosófico o la novedad. ¿Podrías comentarnos en qué consistiría esa ruptura?

Enlazo la pregunta con lo que les había comentado recién. Cuando empiezo a transitar mis estudios, con esa voluntad política que me entusiasma, pensaba que mi orientación natural era estudiar filosofía política, es decir tener a la filosofía política como especialidad. Pero después, cuando empecé a conocer el interior de la carrera, vi que lo que se enseñaba era más bien una historia de la filosofía política. Se leían textos clásicos, fundamentalmente contractualistas, algunos autores más, que están muy bien y me interesaban, pero yo quería ver si la filosofía podía pensar la realidad actual, lo contemporáneo. Pero no veíamos textos de filósofos políticos contemporáneos. Entonces dije, bueno, en la academia la filosofía política tiene un perfil que no aborda los filósofos políticos que están discutiendo nuestra realidad, digamos, en el momento en que la estamos viviendo. Los profesores son investigadores que se dedican a cuestiones históricas, o técnicas, de la filosofía política tradicional. Noté entonces que esa rama de la filosofía no tenía el sentido o la vitalidad que en su momento le había atribuido y que me entusiasmaba transitar. La relación con la política se dio, extrañamente, en un ámbito que era completamente periférico de la filosofía (al menos para la academia), que era el de la enseñanza de la filosofía. Vi cómo era posible empezar a pensar la educación, la transmisión, la docencia, desde otra perspectiva que la meramente repetitiva, y a las instituciones educativas como posibles lugares de transformación, que pueden ser abordadas desde una

perspectiva filosófico-política. Entonces me empecé a volcar a cuestiones de la enseñanza de la filosofía, porque creía que la enseñanza de la filosofía no había sido lo suficientemente estudiada, con la densidad y el rigor que la misma filosofía exigiría para cualquiera de los temas que aborda. En la experiencia que viví como alumno se daba por hecho que enseñar era algo más o menos trivial y rutinario. Se partía de supuestos muy ingenuos: está el que sabe y el que no sabe, y el que sabe le transmite al que no sabe, y después comprueba que lo que transmitió era lo que él quería transmitirle, por decirlo de alguna manera. Esto es hoy en día una versión muy banal de lo que es la transmisión, de lo que puede ser un espacio para la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía; es mucho más complejo el terreno. Lo que ocurre es que prevalece una especie de construcción docente estereotipada en la que se repite permanentemente esto y bueno, desde esta perspectiva una clase de filosofía –salvo alguna pocas excepciones– no da para mucho más que comentar algunos textos. De hecho, está quien prefiere leer los libros en su casa en lugar de venir a las clases... No se aprovecha el espacio, en el que hay gente reunida, para pensar juntos algunos problemas, para escucharnos, para escuchar al profesor, escucharlo pensar en voz alta con nosotros, verlo filosofar, y no que nos cuente o sólo nos aclare algunas cuestiones de algunos textos, como si uno no pudiera hacerlo por sus propios medios con un poco de esfuerzo. Hoy día, con el acceso que hay a diversas herramientas virtuales, a las publicaciones especializadas, a los estudios introductorios o críticos, a los comentadores, queda bastante diluida la potencialidad que puede tener el vínculo presencial si queda reducido a clases rutinarias, básicamente explicadoras o comentadoras. Entonces empecé a ver que en la enseñanza de la filosofía había elementos interesantes para indagar y que no había sido abordada con la atención que merece. Esto requería también pensar la educación en un sentido amplio, que también tiene muchos supuestos; la educación en sentido general, o al menos la educación institucionalizada, que no es otra cosa que un lugar político en el que el Estado normaliza los vínculos personales y su relación con el saber. Las escuelas, las instituciones, son aparatos de reproducción ideológica, cultural, simbólica, de las ideas dominantes. Entonces lo interesante es ver cómo esto funciona como aparato de transmisión cultural, como aparato de imposición. Y para esto hay que hacer una lectura filosófico-política, para encontrar dónde esta estructura de transmisión tiene fisuras; dónde hay una voluntad del Estado de dar continuidad a algunas cosas y dónde se puede irrumpir. Para alguien que tiene una voluntad de cambio, es interesante pensar los puntos en los que la homogeneidad de la transmisión se ve alterada, no simplemente aceptar los mecanismos de su transmisión. Porque uno imagina –al menos yo– que el mundo merece ser cambiado, no ser reproducido tal cual está. Dedicué un libro a pensar qué es lo que se repite en la educación y dónde puede aparecer algo diferente de lo que hay, dónde puede haber algo novedoso, y de alguna manera esta inquietud es una constante en todos mis trabajos. Todo el esfuerzo es tratar de ver que lo más interesante que se produce en lo

educativo, aquello que podamos asociar a la idea de un “sujeto” –es decir, alguien que puede participar de la construcción de su saber o de su propio destino–, se relaciona con los momentos en donde justamente la transmisión falla, no donde está más rutinizada. Uno podría decir que cuando la transmisión funciona normalmente se transmiten saberes. Pero el que adquiere esos saberes, en sentido estricto, no es un “sujeto”, es un objeto del sistema que lo pone como depositario de los saberes que quiere transmitir, de los saberes y las prácticas. El “sujeto” tradicional de la educación es un “objeto” pedagógico. Es aquel que la institución quiere que sea y por eso lo prefigura o anticipa.

Deja de ser una persona...

Es una persona en sentido individual, no un sujeto *de su* aprendizaje.

Quiero decir que pasa a tener más bien una función, o un espacio secundario que...

Ocupa un espacio en una lógica de reproducción. Es construido por el estado dominante de las cosas. Lo interesante es cuando la construcción del otro se zafa de lo que es esperable. A mí por eso me interesan particularmente los puntos donde se producen quiebres, ruidos, recomposiciones, porque creo que esos son los puntos en donde se podría hablar específicamente de un “sujeto”: uno es sujeto cuando de alguna manera se constituye a partir de algo que es diferente de lo que quieren que seas, por decirlo de alguna manera. Eso es un proceso también y hay muchas ideas alrededor de esto, tratando de construir algo así como una pequeña teoría. El filósofo que responde un poco de todo esto es Alain Badiou, que es un filósofo del acontecimiento. Yo lo que he hecho es hacer algo que Badiou nunca hizo, que es tratar de poner a funcionar los conceptos centrales de su obra –ser, acontecer, aparecer, sujeto– en el ámbito propio de la educación. La educación es así repensada –es lo que yo intento– desde la filosofía, con una intencionalidad política.

Y en ese sentido, tal como nombraste recién a Badiou, ¿Qué otros filósofos o profesores que has tenido te han marcado en este camino?

Otro filósofo que a mí me interesa mucho, que trabajo y de alguna manera trato de apropiarme, por más que hay algunas cosas que no comparto, pero me parece que tiene una potencia extraordinaria, es Jacques Rancière. Y si tuviera que decir alguien que de alguna manera fue un elemento importante en mi decisión de estudiar filosofía, es un filósofo que no es de la academia. Es un filósofo que coordinaba algunos de los grupos estos que yo les decía al comienzo, de los últimos años de la dictadura, que se llama Raúl Cerdeiras. Él ha formado a muchos filósofos, psicoanalistas, historiadores, gente de teatro y artistas, que han

pasado por esos grupos. También es el introductor de Badiou en la Argentina. Él conoce personalmente a Badiou desde hace muchos años, cuando todavía Badiou no era casi conocido. Había salido recientemente en Francia –estamos hablando de principios de los años ochenta– un libro que se llamaba *Théorie du sujet*, y llega a las manos de Raúl y él ve que ahí había algo diferente para pensar, que podía vincular de alguna manera la filosofía con una intencionalidad o una voluntad política. Entonces se contacta, se reúne con él para intercambiar ideas, se hacen amigos. Y en estos grupos donde progresivamente estudiábamos la filosofía de diversos filósofos, Nietzsche, Kierkegaard, Platón, Lacan, el psicoanálisis, Althusser –en estos grupos teníamos una versión althusseriana de Marx–, el estructuralismo, que todavía tenía su vigor... Raúl comienza a introducir progresivamente algunos textos de Badiou, en traducciones caseras. Y ahí tomo contacto con una filosofía muy viva, muy activa, muy de poder pensar el mundo, de poder pensarnos dentro del mundo, que se contrastaba mucho con la visión que tenía en la facultad la filosofía académica, que era más acartonada, menos vital; y creo que lo sigue siendo en gran medida. Me mantuve en esa órbita de grupos por fuera de la universidad y a la vez seguí estudiando en la universidad, como haciendo una suerte de doble vida, de día y de noche... Los excesos eran de noche y de día era un prolijo estudiante (risas). La carrera te sirve para tener un montón de lecturas que no habrías hecho, te construye una panorámica de lecturas y temas que es fundamental. Pero igual, reitero, nunca la viví con la potencia y vitalidad que veía en los encuentros de esas personas que se juntan por el sólo hecho de leer, de querer pensar juntos, de hacer cosas juntos... Es otra vitalidad, otro entusiasmo.

Brevemente, yo quería preguntar en relación con esa idea de ruptura, qué pensarías vos, cómo sería esa ruptura en contextos educativos que ya son discutidos, que están muy alterados, o que no están bajo esa normalización del Estado o esa homogeneización que no se logra porque están atravesados, por ejemplo, por conflictos sociales muy fuertes ¿Cómo sería entonces en ese contexto, cómo el docente podría crear las condiciones para ver esa ruptura? Tampoco es algo causa-efecto, se va dando...

En primer lugar, hay que tener presente una cosa: si se puede imaginar que desde las instituciones educativas es posible cambiar algo, o no, o qué se puede cambiar. Uno podría imaginar que un cambio más o menos radical va a suponer un conflicto con la estructura de transmisión que hay, esto es, con la educación institucionalizada en las distintas instancias. Es difícil imaginar que dentro del funcionamiento normal de las cosas se pueda producir algo demasiado diferente... pero se puede mejorar mucho. Es como si se considerara a la política desde el lado de la gestión o la administración; uno puede gestionar la política de una manera un poco más prolija, se puede mejorar la educación en muchos aspectos de una manera quizás más prolija también... pero el hecho, digamos, de

algún cambio más o menos radical significa poner en cuestión la propia educación que está funcionando. Entonces, en estos casos, habría que pensar puntualmente qué institución, qué escuela (¿en situación de pobreza extrema, o de sectores sociales más castigados, o en experiencias educativas contrainstitucionales?); habría que pensar a qué casos te referís puntualmente para ver cómo se podría idear algo a partir de eso que está ocurriendo. Ha habido muchas experiencias en el interior de las instituciones que “hicieron ruido” en esas instituciones y las obligaron a tener que tomar partido en eso que estaba ocurriendo.

¿Se te ocurre alguna, recordás alguna anécdota o alguna experiencia? Para ver si podemos ilustrar esto...

En el ámbito de la escuela, de la escuela media, hay experiencias de escuelas autogestionadas en las que se han juntado grupos de padres, profesores y estudiantes, y han intentado pensar en conjunto el funcionamiento de la institución; es decir, interpretan que las escuelas no son solamente organismos formales donde los padres se limitan a llevar a sus hijos y dejarlos ahí, sino que en realidad la vida escolar (tanto pedagógica, como social o política) puede ser fruto del intercambio horizontal y de decisiones colectivas.

Una institución más popular...

Sí, en la que todos intervengan; que participen los padres, los maestros, los profesores, los estudiantes, en realidad todos los protagonistas de la construcción del ámbito escolar, y que discutan los procesos centrales de lo que está ocurriendo ahí, de lo que están haciendo todos y cada uno en ese espacio. A esas experiencias se las ha llamado escuelas de “gestión social”, escuelas de “gestión popular”, “escuelas populares”, “escuelas sociales”, “bachilleratos populares”. Son, espacios que no encajan bien dentro de lo que es una escuela pública o una escuela privada. No encajan dentro de la estructura “normal” con la que se cataloga e identifica los espacios de enseñanza y aprendizaje. Y eso ha generado algunos ruidos. Ha sido un desafío, porque en cada experiencia se obliga a pensar de qué tipo de nueva estructura se trata. ¿Son una escuela privada? No, porque no tienen intereses mercantiles ni discriminatorios o sectoriales de ningún tipo; pero tampoco es una escuela pública, porque no es una escuela estatal en la que la dirección o los mandatos están en otro lado y haya que adscribir, de alguna manera, a los diseños oficiales, porque lo característico de ellas es justamente querer pensar entre todos el propio diseño curricular. Creo que estas experiencias en algún momento mostraron una disonancia –y en muchos casos lo siguen haciendo– respecto de la organización del trabajo educativo y se han preguntado cómo institucionalizar, y si es necesario hacerlo, este tipo de prácticas compartidas que han estado llevando adelante. Conozco el

caso de varias experiencias —en particular, en el conurbano bonaerense— de escuelas que emprendieron este camino y bueno, la van peleando, con logros y dificultades. Pero lo que tienen de interesante es que son organizaciones o “instituciones” que se están pensando, o sea, una función central de los integrantes de esas comunidades educativas es pensarse, como espacio y como colectivo. Uno nunca sabe hasta dónde van a llegar estas experiencias. Y ése es el desafío que asumen. Porque si lo nuevo que se intenta hacer fuera predecible, formaría parte de lo mismo; entonces lo nuevo, obviamente, tiene la particularidad de ser impredecible. Vos podés estar apostando durante un tiempo a una experiencia y ves que con el tiempo se va de a poco reacomodando dentro de lo que había. O puede ocurrir que, por el contrario, permita una resignificación mucho más amplia, que haga repensar el gran espacio de lo educativo. Se trata, en definitiva, de poder sostener con esfuerzo, constancia y amplitud de mente el impulso inicial.

Mantener el espíritu original...

Claro, por la propia subsistencia y por lo que puede llegar a ser. Esto es muy bueno porque permite pensar y reconfigurar el lugar de trabajo colectivo, y para pensar también cómo podemos juntarnos para decidir nuestro destino común material, social, simbólico y cultural. Las experiencias de los bachilleratos populares son muy significativas. Pero también en el ámbito universitario se han intentado algunas cosas. En nuestra facultad hubo experiencias de seminarios autogestionados por los estudiantes. Se elige un tema, empieza a haber un espacio horizontal y colectivo de trabajo, se toman algunas decisiones acerca de qué lecturas tener, se reúnen para leer. Se generó una ola de frescura respecto de la manera tradicional de trabajar en la universidad. Obviamente, suelen surgir los inconvenientes más o menos esperables: si lo que allí se hace se acredita, y en todo caso cómo se lo hace, o no se acredita... Si se acredita hay de alguna forma que evaluar y para evaluar, ¿qué te evalúan? ¿Quién te evalúa? Si querés un mínimo grado de institucionalidad, alguien va a tener que ocupar el lugar del profesor para que alguna firma “responsable” sea reconocida por la institución. Un poco se quiebra entonces esa horizontalidad que guiaba el sentido de lo que se quería hacer. Pero, bueno, por suerte sigue habiendo algunas experiencias que interpelan la filosofía desde una práctica diferente de la tradicional, y el vínculo profesor-alumno. En algunas cátedras hay intentos de trabajo diferentes, un poco más horizontales o creativos, que quieren quebrar un poco la lógica excluyente de la clase magistral, esa en la que alguien te dice cómo son las cosas y vos tenés luego que repetírselas.

¿Te parece que las prácticas de extensión de la facultad tienen ese sentido de una construcción más colectiva de la sociedad?

Yo tendría una visión más política de la universidad en su conjunto. Me da la impresión de que la Reforma del '18, la cual tuvo su herencia político-institucional a nivel universitario, construye a la universidad pública como una especie de estructura tripartita entre docencia, investigación y extensión. El núcleo son esas tres partes, imprescindibles y enlazadas. La extensión tendría que tener un peso bastante significativo, sería algo así como la manera en que la universidad interactúa con la comunidad en cuanto a lo social, para no subsistir encerrada sobre sí misma y quedar como girando dentro de un círculo de excelencia que no es volcado hacia afuera. Estamos en un momento en que se está repensando la idea de "extensión", y si es la totalidad de la universidad la que debe tener fronteras porosas con la comunidad y no ser sólo un área específica, y si la comunidad tiene que intervenir en el interior de la universidad para generar espacios públicos más abiertos y mucho más colectivos en cuanto a las decisiones, ya que la universidad es (o debería ser) de todos y para todos. Dentro de la lógica más o menos tradicional de la extensión universitaria, es bueno que efectivamente la universidad haga lo más que pueda para vincularse con los territorios en los que está inserta, o sea, que los saberes que genera sean unos saberes que permitan a la comunidad pensar el mundo, a pensarse en él, y no que se reduzcan a circuitos ultraespecializados que casi no tienen interlocutores.

¿Te parece que se hace lo suficiente en este ámbito?

No. Creo que nunca se avanza demasiado en este sentido de considerar a la extensión a la misma altura que la docencia o la investigación, o considerarlas de manera integrada, y de dejar de considerarla sólo una oficina o un área específica. Dentro de la estructura de investigación, docencia, extensión, se podría hacer mucho más. Creo que la totalidad de esa estructura hay que repensarla y repensar una universidad que está en una comunidad, y también que la frontera entre ambas debe ser redefinida. Estamos en un momento interesante, creo, de reflexión sobre la universidad, sobre los espacios públicos. Dentro de la universidad tal como la conocemos siempre se puede hacer mucho porque nunca es mucho. En realidad, los universitarios vivimos en un mundo privilegiado. Uno tiene que pensar que estamos viviendo en un espacio que es sostenido por toda la comunidad. Son fondos públicos. Y es algo muy vidrioso en muchos casos detectar cuáles son los efectos que tiene sobre la comunidad todo esto que se produce aquí. Es una deuda muy grande, una deuda muy grande que tenemos todos. Eso es lo más importante para repensar la universidad. Creo que es una de las tareas pendientes que tenemos, y no simplemente que la universidad siga estando más o menos como está y que haga más extensión universitaria y que tenga una pata que dialoga un poco con la comunidad, sino que la totalidad de la estructura universitaria debe repensar su futuro en y con la comunidad de la que forma parte. Esa es la reflexión que es más interesante y

la que nos debemos los universitarios. Nos la debemos todos y los universitarios en particular, por estar haciendo lo que estamos haciendo actualmente...

¿Y te parece que especialmente también los que se dedican a la filosofía?

Los filósofos tienen que utilizar su capacidad o su formación para intentar recrear el mundo en el que viven. Tienen que poder dar pistas para pensar el mundo contemporáneo y no ser solamente científicos investigadores súperespecializados en un recorte mínimo del campo de la filosofía. Yo creo que la especialización no tiene que eclipsar el hecho de que son filósofos y filósofas, o que deben serlo, o que deban sostener al menos su voluntad filosófica.

¿Cuáles son los debates que para vos tienen que tener –o es imprescindible que tengan– presencia filosófica actual?

El filósofo debe ser un lector del mundo, tiene que ser alguien para quien el mundo es una excusa de su pensamiento, es un detonante de su pensamiento. Obviamente no se va a pretender que un filósofo hable de todos los temas como si en todos los temas fuera un sabio, porque eso es ridículo, no es eso lo que estoy diciendo, sino que el filósofo pueda pensar la realidad en distintas facetas o circunstancias de acuerdo a la potencialidad que su pensamiento y su formación le dan. El filósofo está acostumbrado a desnaturalizar el mundo, a no sumergirse naturalizadamente en él. Es lo que hace cuando analiza los textos, cuando estudia diversos autores, etcétera. Tiene, por oficio, la potencialidad de la mirada que desnaturaliza lo obvio, que lee entre líneas, que descubre supuestos, que construye un pensar crítico, que desconstruye los saberes existentes, que sospecha. En esto, cada corriente filosófica tiene un calificativo que la hace potente. Uno puede perfectamente ser un especialista y abocarse a un tema pero, para mí, no es deseable que eso le inhiba su potencialidad filosófica. El filósofo se plantea las grandes preguntas y a los investigadores en filosofía la especialidad les ha hecho olvidar las grandes preguntas. Los filósofos académicos difícilmente se preguntan, por ejemplo, por “la justicia”, porque ningún proyecto de investigación ni tesis de doctorado va a admitir una pregunta tan amplia o genérica. A lo sumo la pregunta por la justicia tendrá que ser la pregunta por la justicia en Rawls, o la pregunta por la justicia en Platón, o incluso la pregunta por la justicia en el Platón de *República*. Pero no por “la” justicia. Incluso son hasta mal vistas aquellas que serían las preguntas claves o tradicionales de la filosofía, porque parece que no pasan por el tamiz de la altísima especialización, que es la que le va a dar el viso de seriedad. Lo otro parece una pregunta que puede ser cualquier cosa. Cualquier tema que utilices: vos querés hablar del amor, pero ah... ¿cómo vas a hablar del “amor”? Tenés que hablar del amor en Platón, o, mejor, del amor en Platón en *El Banquete*, o aun mejor, del amor en Platón en *El Banquete*, en el personaje Diotima. Y ahí puede ser que se amerite

una investigación. O sea, te transformás en un investigador especialista, en un experto de un campo muy acotado. Pero eso, paradójicamente, te inhibe hablar con otros colegas, porque mientras vos sos un especialista en tal faceta del pensamiento griego del siglo IV y el otro es especialista en tal autor de la filosofía moderna, no pueden encontrarse como filósofos conversando. Por suerte hay algunas interesantes excepciones a esto, pero bueno, no debería tratarse de excepciones...

Quizás se inhiben al momento de hablar de los temas que son importantes para este momento, cuestiones vinculadas al malestar económico, político o cuestiones que tengan un concepto tan grande que digan: “bueno, no, yo tengo que tener este y este reparo...”, se inhiben en ese sentido...

Claro, porque parece que no fuera serio, que no fuera riguroso... claro, y que si lo hacés sos un chanta, porque tu ámbito de autoridad es muy reducido, es minúsculo en realidad; como que si se considerara que si hablás de la justicia estarías vulgarizando un saber especializado. Y que si decís lo que sabés, nadie te va a entender, y entonces no te preocupa comunicarlo, salvo a colegas. Y éste es uno de los principales problemas. Habría que tener una gran capacidad y rigor para poder levantar la vista de tu *paper* y decir algo significativo sobre lo que te rodea. Y les reitero, no digo que tengan que ir todos a la televisión a opinar de cualquier cosa, porque la mera opinión es justamente lo contrario de la filosofía, pero sí sería bueno que en algunos casos se pueda oír su voz, o al menos que lo conversen con sus estudiantes o en sus equipos de cátedra. No está mal ponerse a pensar alguna vez sobre qué incidencia *real* tienen, o podrían tener, en la comunidad tus investigaciones. Está bueno pensar qué sentido tiene lo que hacés, más allá de contribuir genéricamente al saber universal, o garantizarte tu salario..., porque se trata de fondos de financiamiento públicos. Sería penoso que, a fin de cuentas, sólo sirvieran para financiar carreras personales...

Como si hubiera un peligro de caer en el sentido común

Es que eso no se pretende. Es filósofo el que tiene buenas herramientas para pensar, es lo que lo hace filósofo. Es un tema complicado porque, paradójicamente, el artículo especializado, el *paper* (que es la forma “seria” de comunicar tus logros) inhibe el diálogo, o lo restringe notoriamente, casi por su propia definición. Mientras más especializado sos, menos estás en condiciones de confrontar con un colega de otro ámbito de especialidad, por más que te dediques a la filosofía. Como si hubiera, cada vez más, cientos y cientos de trayectos que no se van a juntar, cada uno recorre un camino y no se va a cruzar con el otro. No se va a cruzar desde el punto de vista de la discusión, de la conversación... Intentar dialogar filosóficamente no tendría por qué banalizar los conocimientos ni las argumentaciones, ni hacerlos poco serios, ni poco

rigurosos, ni nada por el estilo. Debería hacerlos filosóficos, en el sentido cabal de la palabra. Yo creo que quienes estamos en la universidad hoy día somos científicos, somos investigadores, no somos filósofos. Se ha llegado a esto para poder sobrevivir en el mercado de la ciencia y la tecnología, que es el que marca el terreno y fija las condiciones de todas nuestras producciones. Hay que reconquistar la idea de que el investigador tiene que ser filósofo, la universidad tiene que intentar formar filósofos, gente que filosofe.

Para vos ¿cuál es el gran desafío de hoy para un docente de filosofía?

Tiene múltiples desafíos un docente, hoy. Creo que si pudiéramos mencionar el principal desafío de un profesor o una profesora, hoy, es, reiterando lo que acabo de decir, repensarse como filósofo o filósofa. Tratar de entender que no hay un profesor por un lado, un investigador por otro, como que no hay mundos separados. Que el profesor se vea básicamente como un filósofo que piensa la enseñanza como un problema de la filosofía, en primer lugar. Si piensa la enseñanza como un problema de filosofía, se va a dar cuenta que tiene aspectos que son puramente teóricos y otros que son prácticos, que son más pragmáticos. Se va a dar cuenta que hay cuestiones de concepto en la idea de transmisión, en indagar si hay un sentido de una filosofía enseñable, en preguntarse *qué significaría* una filosofía enseñable, una filosofía transmisible. Y por otro lado, se va a dar de cuenta que tiene aspectos prácticos, consecuentes con su mirada filosófica de la enseñanza; por ejemplo, preguntarse ¿cómo hacemos para enseñar una filosofía *x*? Creo que éste es el desafío para los profesores. Vernos filosóficamente, tratar nuestra práctica filosóficamente y eso nos va a implicar tomar algunas decisiones. Vamos a ver que, en primer lugar, tenemos que tomar ciertas decisiones filosóficas y en función de esas decisiones filosóficas, vamos a tener que tomar decisiones didácticas que sean coherentes con esas decisiones filosóficas. Y esto no es tan simple como aparenta para muchos.

Personalmente, ¿tenés alguna cuenta pendiente? Sea filosófica, artística, humana en general digamos... esto respecto a los deseos que tengas en tu vida de cumplir...

No, en el sentido de “cuentas pendientes” específicas... uno imagina siempre poder dar mejores clases... escribir mejores avances de lo que piensa, digamos, mejores textos. Crecer un poco más en lo que está explorando, ver cómo agregar algunos aspectos, cómo enriquecerlos, cómo refrescarlos con nuevas lecturas, cómo seguir pensando el mundo. Uno siempre está deseoso de tener más y mejores argumentos para sostener algunas ideas y a su vez ser sensible para escuchar otras. Eso creo que sería como una “cuenta pendiente” de toda la vida, podríamos decir. Uno tiene una aspiración... algo que nunca va a

colmar y está bien que así sea, porque es un motor de estímulo permanente. Uno nunca dio ya su clase perfecta ni escribió ya su gran obra, ni hizo todo lo que podía hacer, imagina que siempre puede hacer mejores cosas en sus clases, en sus investigaciones, en sus vínculos con la comunidad, en la relación de la universidad con las escuelas, en las charlas que pueda dar, en los talleres que pueda hacer. Imaginamos que siempre podemos estar mejor en eso. Al menos yo siempre pienso que puedo estar mejor, nunca me quedo demasiado satisfecho con lo que hago... Algunas experiencias que se tienen te hacen cambiar algunas de las ideas que estabas desarrollando y cambiar el eje, y eso te da un nuevo entusiasmo porque estabas yendo por un camino que de alguna manera estaba agotado y de repente te encontraste con un nuevo cruce que no habías sospechado... eso te da un nuevo entusiasmo, esas son las pequeñas novedades que hay y que alteran las continuidades. Y la gran mayoría de las veces me han significado situaciones de incertidumbre, encontrarme con pensamientos que no había previsto, entonces en lugar de molestarme, o mejor dicho, a pesar de molestarme, trato de que surja algo provechoso de eso. Siempre hay como una molestia en algo que no te suena o que te interpela...

Como un vacío...

Sí, sí... y lo interesante es reparar en esos momentos, tratar de no dejarlos de lado, por eso mismo... ¿Por qué esto me molesta tanto, por qué me interpela esta situación que se da, o que digan esto o que sostengan aquello? Eso es lo que te puede permitir repensar y repensarte, ése es el entusiasmo, la deuda gigante... y bueno, intentás avanzar en eso. Es lo que te hace estar vivo.

Eso tiene que ver con otra pregunta que te queríamos hacer... una de las últimas ya, ¡vamos a aclararle!

¡Esta entrevista va a ser un libro...! (risas)

Pensábamos en el momento de la planificación de una clase, en cómo esa planificación puede coartar la espontaneidad, la salida de una interpelación que no esperábamos ¿Creés que la planificación puede reprimir el deseo de irrumpir con esos momentos sorpresivos, de transmitir el deseo de filosofar a los estudiantes?

La mejor planificación es la que puede ser modificada permanentemente. La planificación no debe condenar tu acción, como si fuera una jaula de hierro de tu accionar. La planificación es sólo una hoja de ruta, para que vos vayas encontrando por ahí caminos que no imaginabas, que no estaban en el plano, pasás por un pueblo que no pensabas que fuera tan lindo y lo empezás a recorrer, o por un sendero que no estaba explorado, y ahí te bajás, como de un

vehículo, te bajás y entrás a caminar por el lugar y descubrís cosas nuevas. La planificación tiene ese sentido: es un primer trazo, una orientación, pero tiene que tener la suficiente flexibilidad para darte la libertad de cambiar el camino en algún momento si la situación lo requiere. Esa sería una buena forma de pensar la planificación, y no como una condena de lo que vos tenés inexorablemente que hacer, sin importar lo que esté pasando y forzando todo para encajarlo en el programa inicial. Lo que tiene que ocurrir es... el otro... las inéditas y variadas posibilidades de aprendizaje de los otros, tus estudiantes. Lo que sí, si vos nunca planificás, cualquier cosa que pase te va a parecer una novedad... y si todo es novedad, nada es novedad... Lo interesante de la planificación es que vos tengas una propuesta inicial, como una invitación. Si sos un profesor responsable, vas a haber pensado mucho tu clase; cómo encararla, cómo ofrecer algunos temas-problema, qué recursos o lecturas elegir, cómo tratar esas lecturas, si leerlas juntos, que las leas vos, que las lean los estudiantes por su cuenta, qué otras alternativas podés incorporar... Cómo esperás conducir los diálogos que se susciten, cuánto lugar le vas a dar a la participación espontánea, por qué... Es decir vos hacés un trazado, una prospectiva de lo que querías hacer... y lo interesante es que eso se vea alterado, porque como pensaste mucho en cómo armar tu clase y si eso se ve alterado, quiere decir que se altera algo que vos pensaste mucho. Y uno debería ser muy sensible a eso... Esto tiene la gran virtud de mantenerte despierto siempre, como alguien que tiene que estar pensando siempre nuevas circunstancias a la luz de los desafíos de tus estudiantes. Si vos tenés una planificación que hace quince años que la vas aplicando y no pasa nada... como si amoldaras siempre todo al mismo esquema... quizás algo importante te estés perdiendo.

Respecto a eso pensábamos la filosofía como el deseo de saber, de ir más allá siempre... y la planificación como eso a lo que siempre hay que volver para no perder el hilo de lo que uno pensó... Pero sin duda es diferente pensarla como una hoja de ruta, como decís vos.

Pasa que cada curso es diferente, cada grupo es diferente. Hay a veces un problema añadido, si a vos te exigen en una institución cumplir a rajatabla tal o cual programa o directiva. Ahí tenés un problema de otro tenor. Aparecen límites institucionales mucho más fuertes. Lo interesante es empezar a conquistar cierta libertad en lo que estás haciendo... si no, prácticamente te convertís en un técnico que aplica cosas que otros decidieron que apliques. En cambio, si vos tenés más libertad como para valorar lo que está pasando en tu clase, ver dónde se complejiza, por decirlo así, o sea, si vos tenés la posibilidad de ir decidiendo los momentos de tu clase y ver que pasan cosas diferentes a las que pensabas y te sorprenden... eso tiene de lindo que cada clase va a ser distinta, porque cada grupo es diferente. Si son grupos en los que lograrás que se pueda dialogar, en el que vos escuchás, en los que se puede pensar juntos... es un

gran estímulo. Y vos sabés que cada clase es diferente a otra. Entonces cada planificación se va a ir acomodando en función del grupo. Porque el grupo le va dando distintas vitalidades e impulsos. Y eso quizás sin traicionar tu idea central, la que pusiste en juego. Pero para eso tenés que tener una idea, un objetivo filosófico-didáctico general, al cual acomodás las planificaciones y las vas modificando las veces que sea necesario.

¿Cómo le contarías a alguien que no es de filosofía qué es la filosofía?

Uy... (risas). Bueno, ustedes saben que una manera elegante de salir de este problema es decir que la pregunta sobre qué es la filosofía es una pregunta fundamental de la propia filosofía, y por lo tanto interna a ella, y bueno, habría entonces que sumergirse en ella para poder vislumbrar las significaciones o los sentidos que podría tener, los matices, porque la cuestión es muy compleja... así que, en definitiva, la respuesta ¡es cosa de especialistas! (risas) Pero para no esquivar el bulto, y no hacer algo parecido a lo que antes criticaba, podría caracterizarla básicamente como una actividad, un pensar el mundo y la realidad, una actitud o disposición para hacerlo y un conjunto histórico de saberes que conforman las herramientas para lograrlo. Es decir, se trata de un campo en el cual la clave es la reflexión cuidadosa sobre el mundo y la realidad, sostenida en una disposición ávida de tratar de comprender y a su vez de preguntar y volver a preguntar. Esa inquietud de preguntarte y repreguntarte, de ubicarte en un constante desnaturalizar lo obvio o lo normal, de problematizar las afirmaciones usuales, de descubrir supuestos, y elaborar pensamientos a partir de ello, hacen que mires el mundo o la realidad de una manera especial, con una intencionalidad especial. Es como si esta mirada fuera, por un lado, profundamente aguda e interpelante y, por otro lado, profundamente inocente y receptiva... sería algo así como combinar estas dos cualidades...

¿Se te ocurre alguna pregunta que no te hayamos hecho?

Y no... ¡la verdad es que me preguntaron bastante! (risas).

Buenos Aires, 25 de abril de 2014

EL DESEO DE FILOSOFÍA Y LA REFLEXIÓN SOBRE EL PRESENTE

*La bandera avanza hacia el paisaje inmundo, y nuestra
jerga ahoga el tambor.*

*En los centros alimentaremos la prostitución más clínica.
Masacraremos las revueltas lógicas.*

*¡En los países de pimienta y destemplanza! — al servicio
de las más monstruosas explotaciones industriales o
militares.*

*Adiós aquí, no importa dónde. Reclutas de buena
voluntad, nuestra filosofía será feroz; ignorantes para la
ciencia, taimados para el bienestar; que reviente el mundo
que avanza. Ésta es la verdadera marcha. Adelante ¡en
camino!*

Rimbaud, "Democracia"²

² "Le drapeau va au paysage immonde, et notre patois étouffe le tambour.

Aux centres nous alimenterons la plus cynique prostitution. Nous massacrerons les révoltes logiques.

Aux pays poivrés et détrempés! – au service des plus monstrueuses exploitations industrielles ou militaires.

Au revoir ici, n'importe où. Conscrits du bon vouloir, nous aurons la philosophie féroce; ignorants pour la science, roués pour le confort; la crevaision pour le monde qui va. C'est la vraie marche. En avant, route!" (Rimbaud, A. "Démocratie", *Illuminations*). Trad. cast. Mauro Armiño, "Democracia". En: Rimbaud, A. *Obra Completa*. Vilahur: Atalanta, 2016.

Todo Pensamiento emite una Tirada de Dados

Mallarmé, "Una tirada de dados jamás abolirá el azar"³

El pensamiento no es atributo de la sustancia pensante, es atributo de la humanidad.

Rancière, *El maestro ignorante*

¿Por qué filosofía?, o ¿por qué filosofía, hoy? ¿Por qué desear la filosofía, en este mundo actual? La pregunta es apremiante, por la impertinencia del presente y por el compromiso vital a que aspiraría la respuesta. En sentido estricto, la filosofía no reflexiona *sobre* el presente, como si ella fuera un saber constituido que objetiva una realidad y la interpreta ascéticamente desde sus categorías. El presente irrumpe en la filosofía desde múltiples interrogantes, y la filosofía intenta posibilitar un espacio de pensamiento que los conceptualice. Pero ¿qué filosofía desear? Comenzar a ensayar una respuesta implica tener que involucrarnos en *una* filosofía, ya que supone una respuesta en acto a la pregunta ¿qué es la filosofía? Y esa respuesta, como se sabe, no es única. Supone ya un compromiso con una concepción determinada de la filosofía. En este terreno me voy a mover para extraer algunas conclusiones parciales, que apuntarán a establecer una relación entre la filosofía, la política, la educación y la enseñanza.

Para Alain Badiou, el deseo de filosofía tiene cuatro dimensiones. Considera que el deseo de filosofía implica una dimensión de *revuelta*, otra de *lógica*, otra de *universalidad* y finalmente otra de *riesgo* (Badiou, 2010). Voy a adoptar estos cuatro rasgos como puntos de partida para pensar el deseo de filosofía en la actualidad, y, en particular, evaluar qué consecuencias puede tener esa concepción de la filosofía subyacente en el vínculo que plantea la propia filosofía con la educación, y en la posibilidad de su enseñanza.

Un poeta presta ayuda al filósofo para comenzar a construir esas dimensionalidades. Arthur Rimbaud, en un poema llamado "Democracia", en el que muestra con ironía su desazón frente a la voluntad imperialista de la "democracia" de su tiempo, ejemplificada por el colonialismo de la III República francesa, utiliza la expresión "revueltas lógicas" para indicar los focos de resistencia a esa expansión. Un término nacido quizás en la pasión rebelde de la Comuna de París, algunos años antes. La misma expresión es utilizada también

³ "Toute Pensée émet un Coup de Dés" (Mallarmé, S. "Un coup de Dés jamais n'abolira le Hasard"). Trad. cast. Pablo Mañé Garzón, "Una tirada de dados". En: *Poesía completa* (edición bilingüe). Barcelona: Ediciones 29, 1995.

por Jacques Rancière para dar nombre, en los años 70, a un colectivo y una revista de estudios políticos. Para Badiou, la filosofía manifiesta una cierta forma de descontento del pensamiento respecto del mundo o del contexto en el que se inscribe. No se trata de adaptarse o someterse al estado de las cosas sino de ponerlo en cuestión, de objetar su naturalidad o de cuestionar su legitimidad. En esto consiste su pulsión rebelde, su dimensión de *revuelta*. Pero, a su vez, exhibe una determinada manera de argumentar, de dar un lugar a la razón de aquello y, sobre todo, de visualizar las naturalizaciones de lo que se dice y percibe; es decir, de interpelar lo que se presenta como obvio. Se trata de una construcción que pretende desarrollarse dando cuenta de su articulación y coherencia, y también de aquello que puede llegar a alterarla. La dimensión *lógica* expresa esta característica. Se trata, en definitiva, de revueltas del *logos*, ya que se trata de conmover las maneras habituales de pensar y decir el mundo.

Otro poeta inspira a Badiou para completar las dimensiones que otorga al deseo de filosofía. Esta vez se trata de una sentencia: “Todo pensamiento emite una tirada de dados”, del extraordinario poema de Stéphane Mallarmé “Una tirada de dados jamás abolirá el azar”. La filosofía, para Badiou, proponer pensar lo universal, es decir, llevar al concepto las particularidades que incitan el pensamiento. Y, al mismo tiempo, no se agota en algo determinado, ni está dirigida a unos pocos, sino que presupone que todos los seres humanos piensan, y en tal sentido, está orientada hacia todos. En esto radica su dimensión *universal*. Pero, a su vez, esto supone un riesgo, ya que pensar implica siempre una decisión sometida a las circunstancias de lo no previsto. Se trata de una decisión que se toma sin las certezas del resultado: es una apuesta. Apostar por el pensamiento supone estar siempre ante lo aleatorio de lo impensado y ante la ocurrencia de lo nuevo. Es ésta su dimensión de *riesgo*.

El mundo contemporáneo somete estas dimensiones a severas dificultades. La dimensión de revuelta está objetada porque el mundo actual, en su manifestación hegemónica del capitalismo planetario, se presenta a sí mismo como *ya* libre y supuestamente organizado alrededor de esa libertad. Este mundo está iluminado por la idea de un equivalente universal absoluto, las mercancías, y por la posibilidad –por cierto, ficcional para la mayoría– de acceder a ellas. Tanto los productos, los bienes o servicios, como el pensamiento, están sometidos a la uniformidad monetaria y en ese sentido todos formamos parte del libre mercado. Todo y todos tienen un precio. Todo ya está incluido en este mundo de productos, sólo se trataría de saber o poder adquirir lo que se desea. El mundo exhibe publicitariamente y comercializa no sólo su “libertad”, sino su manera de pensarla. En este sentido, cada intervención disruptora es

rápidamente codificada y se intenta neutralizarla llevándola al plano del “libre” juego de las opiniones. Cualquier rebeldía es asumida como un objeto más de consumo, con sus consumidores específicos y sus maneras de vincularse y expresarse. Se presupone que este mundo es el único posible y los cambios aceptados son mejoras internas que irán puliendo lo que ya existe.

La objeción a la dimensión lógica se manifiesta en el caótico escenario de la comunicación y la información, verdadera clave de sentido de toda interrelación actual. La comunicación homogeniza en su aparente diversidad el espectáculo de un mundo de imágenes y mensajes desconectados e incoherentes. Nuevas imágenes y palabras aparecen siempre para cubrir, borrar u olvidar rápidamente lo que acababa de ser dicho o mostrado. La comunicación masiva transforma el mundo en un espectáculo en el que constantemente las relaciones se diluyen y se rehacen, volviéndolo todo un confuso conglomerado en el que lo último sepulta rápidamente lo anterior. Todo intento de construcción o de articulación estalla rápidamente en nuevas imágenes que anulan, por obsoleto, el panorama vigente hasta entonces.

La dimensión universal tiene su restricción en la entronización de un mundo fragmentado y especializado. Los cada vez más acuciantes requerimientos de especialización y configuración técnica de las cosas hacen difícil vislumbrar lo que puede ser considerado transversal o significativo para todo pensamiento. El mundo, y en especial el mundo del saber, exigen la especialización al grado de la minucia. La minuciosa especialización tiene como consecuencia paradójica que cada vez es más difícil el diálogo. Desde la particularidad de los saberes hipertecnificados se pierde de vista el pensamiento de lo general. Quien se dedica hoy a la filosofía, por ejemplo, no es un filósofo sino un investigador que ha objetivado científicamente un área de estudio, recortada y precisa, a la que dedica íntegramente su tiempo como exégeta o filólogo. La filosofía no aborda más las grandes preguntas sobre el mundo o la vida; se dedica a los interrogantes muy específicos del saber ultraespecializado, del mismo modo en que lo hacen las ciencias exactas o naturales.

Finalmente, la objeción a la dimensión de riesgo que supone el deseo de filosofía se manifiesta palmariamente en un mundo que está entregado a la seguridad calculadora. Este mundo no favorece compromisos ni decisiones arriesgadas porque está obsesionado con el control de lo que se dice y hace. La vida actual, volcada a la preocupación constante por su seguridad y la limitación de cada acción es poco fértil para la intervención creadora y arriesgada del pensar. Se ha asumido vivir en una sociedad en la que la prevención, el cálculo egoísta o el miedo, determinan, en última instancia, el destino de nuestras

acciones. Ese miedo es, en realidad, miedo a un otro o a lo otro, siempre amenazante y hostil, que justifica cualquier medida autoprotectora, preventiva o punitiva.

El mundo contemporáneo ofrece, en síntesis, cuatro obstáculos principales a las dimensiones de revuelta, lógica, universalidad y riesgo, del deseo de filosofía: el reinado de las mercancías, el imperio de la comunicación, el requerimiento de especialización técnica y la necesidad de seguridad.

Ahora bien, cómo podría la filosofía asumir este desafío; cómo enfrentar esos obstáculos. ¿Podrían sostenerse las cuatro dimensiones propuestas del deseo de filosofía en este mundo contemporáneo? Más allá de los diversos desarrollos que ofrece Badiou en tal sentido, resulta interesante reparar en una de sus ideas. La que específicamente establece que, para sostener la filosofía su deseo, en el mundo actual, deberá proponer un punto de detención. Tendrá que estar en condiciones de ofrecer al pensamiento una posibilidad de interrupción del régimen de circulación sin fin.

La filosofía debe examinar la posibilidad de un punto de interrupción, no porque todo esto deba ser interrumpido, sino porque el pensamiento debe estar al menos en condiciones de evadirse de este régimen y tomar posesión de sí mismo de nuevo como algo distinto a cualquier objeto de esta circulación. Es obvio que un punto de interrupción tal sólo puede ser un requisito incondicionado, es decir: un elemento que se presenta al pensamiento sin ninguna otra condición que sí mismo y que no es intercambiable ni susceptible de ser puesto en circulación. (Badiou, 2010: 58)

Si la filosofía no pudiera establecer ese punto de detención o de discontinuidad todo quedaría reducido al saber de la “libre” circulación de las mercancías y el dinero; al tráfico general del conocimiento, la información, las imágenes. Postular un punto de disrupción significa que la filosofía debe abocarse a pensar la singularidad; es decir, elucidar aquello que interrumpe, de alguna manera, el reinado de las mercancías, el imperio de la comunicación, el requerimiento de especialización técnica y la necesidad de seguridad. Ese punto no puede estar condicionado por el mundo en el que irrumpe, porque justamente se trata de una excepcionalidad respecto de él. No necesitamos una filosofía estructurada por las cosas, sino una filosofía abierta a la singularidad irreductible de lo nuevo, abierta a la posibilidad de lo inesperado.

Pero hay otro elemento significativo en el que reparar. El mundo actual está marcado por el ritmo frenético que impone la obsolescencia casi inmediata de lo que se produce o se dice. En la mayoría de los casos, esa obsolescencia es deliberadamente programada. La velocidad como forma de relación dominante ha hecho de nuestra actualidad una carrera vertiginosa que no se sabe a dónde se

dirige pero que regula nuestras acciones al punto de condicionar, sobre todo, el tiempo de nuestra reflexión. Esta velocidad nos expone al peligro de enormes incoherencias, pero no tenemos casi siquiera el tiempo de evaluar la magnitud de esas incoherencias.

La voluntad de detención y de fijación de un punto de interrupción en la continuidad vertiginosa de las cosas implica una reconquista del tiempo. La filosofía debe construir su propio ritmo, que es, en definitiva, el tiempo del pensamiento. “Ello supone que la filosofía no seguirá persiguiendo al mundo, que cesará de intentar ser tan rápida como el mundo, porque, haciendo esto, la filosofía se disuelve a sí misma en el mismo corazón de su deseo, y deja de estar en condiciones de mantener su revuelta, de reconstituir su lógica, de saber lo que es una dirección universal, o de ser capaz de tomar un riego o liberar la existencia.” (Badiou, 2010: 61)

Afirmar una concepción de filosofía como la esbozada permite visitar el vínculo entre filosofía y educación, y vislumbrar las situaciones de enseñanza institucionalizada cambiando el eje de atención habitual (de transmisión de un saber o un saber-hacer y evaluación).

La educación sería requerida entonces por una filosofía que fije su atención en las discontinuidades; que se detenga en lo que puede haber de nuevo o inédito en cada situación de enseñanza institucionalizada. Y, su vez, la filosofía que circule por los cursos de filosofía no debería ser una filosofía ajena al mundo actual sino que, desde su propio deseo, establezca un punto de vista diferente del dominante, y desde el cual podrá interrogarse e interrogar ese mundo, para descubrir que no es inexorable. Detener la vorágine de la circulación implica reconquistar el tiempo, y además reconstruir el tiempo institucional.

El pensamiento filosófico organiza, por sobre todas las cosas, un tiempo, que es el de su despliegue inmanente. Hay una temporalidad del filosofar –y del aprender filosofía– que no es, por ejemplo, la de los requerimientos institucionales de encuadre en un materia de unas pocas horas semanales. El tiempo institucional es un tiempo único, externo, del mundo, que implica establecer las pautas para que la inversión que implica el trabajo docente sea eficiente. En esta homogeneización temporal, en esta sobreimposición estructural que lleva adelante toda educación institucionalizada, se juega algo más que la simple formalización de un aprendizaje. Se plantea la incorporación de cada integrante, individual y colectivamente, al mundo en el que la institución está inscripta y al cual pretende “integrar” a sus alumnos, ya que ésa es la voluntad política de toda institución educativa oficial. Una filosofía que sostenga su deseo en una pluridimensionalidad de revuelta, lógica, universalidad y riesgo permitirá,

desde la propia filosofía, objetar ese mundo y esa institucionalidad. ¿Pero *cómo*? Es decir, ¿cómo imaginar, en el seno de su propia institucionalidad, el deseo de una filosofía, y una enseñanza, que fije su atención en las posibles alteraciones a la normalidad que implica su despliegue inmanente y que no se preocupe tanto por reforzar la continuidad inercial de su transmisión habitual?

Por cierto, toda situación educativa posibilita encuentros (de personas, de saberes, de deseos), y los encuentros tienen siempre algo de aleatorio, de imposible de ser previsto o condicionado. De esos encuentros participan docentes, estudiantes y saberes, en un marco regulado por la institución en los que se despliegan. Quien enseña se *encuentra* ante el desafío de decidir, en última instancia, cómo habitar aquello que puede llegar a exceder lo programado (que es la expresión de la reproducción institucional); o bien cómo asumir un nuevo vínculo a partir de lo que pueden llegar a ser, bajo ciertas circunstancias, una disrupción o un punto de detención de la continuidad prefigurada. No sería posible establecer de antemano dicho “cómo”, ya que excede los saberes que dan cuenta de lo que hay. Este punto de arribo abre una perspectiva importante: otorga al maestro o al profesor una participación singular en la construcción compartida de los conocimientos, en la medida en que lo coloca en la circunstancia de tener que tomar decisiones que involucran toda la situación y la desbordan. Pero esto sólo es posible poniendo un deseo de filosofía y una filosofía en juego como los que he desarrollado, recreando la función docente de acompañar, estimular, transmitir y provocar.

En otro lugar (Cerletti, 2008b), sugerí que la acción docente en todo acto educativo supone *disponer los saberes* de una manera especial, de modo tal que puedan interpelar y ser interpelados subjetivamente por todos. En sus “Tesis sobre el teatro” (2009), Badiou introduce una reflexión muy interesante, que permite ensayar algunas analogías con las disrupciones que pueden tener lugar en el marco de una situación de enseñanza. En dicho texto, Badiou entiende al teatro como un entramado de diversos componentes (un texto, un lugar, actores, vestuario, luces, público) cuya única existencia común es la representación. Cada función reúne esos elementos de una manera singular, ya que, más allá de que la obra se reitere, cada representación constituye una combinación inédita de aquellos elementos. Para Badiou, cada disposición singular de aquellos componentes produce ideas. Las llama *ideas-teatro* por generarse en ese ámbito. Esto quiere decir que cada representación es una posibilidad que se abre al pensamiento (se trata, en definitiva, de *ideas*). Pero lo más significativo del planteo es que considera que esas ideas que se lanzan en la representación de la obra no son acabadas, no son completas. Se integran o se complementan en cada

función y en cada función se van a enlazar de manera diferente, porque son diferentes las circunstancias. Por más que la obra sea la misma, la representación conforma un presente que es irrepetible e irreproducible.

La función es la complementación y, por lo tanto, un posible entramado de esa o esas ideas puestas en juego. Actores, texto, puesta, público son los elementos que confluyen en una combinación posible, que está siempre librada al azar del encuentro. El inicio de cada función propone un vínculo en el que deberán involucrarse todos los elementos intervinientes y, muy especialmente, los asistentes. Los “espectadores” *no son espectadores* en sentido estricto porque participan de la posible construcción compartida de la idea. La presencia física es fundamental para que esto ocurra porque quien participa con su presencia pueden seguir el pulso vivaz de lo que está ocurriendo y porque además, con su presencia, va construyendo el presente de un acto común inédito. Es decir, los participantes *viven*, en una acción compartida y colectiva, la actividad del pensar juntos. Y esto es, dicho sea de paso, una de las dimensiones más potentes de lo *público*: la construcción de un común. El éxito o fracaso de la función dependerá de que las ideas ofrecidas se complementen. Si quedan sin producir efectos, si lo que ocurre es unilateral, el teatro habrá fallado. Según Badiou, si hay teatro, esto es, si la idea-teatro se despliega e integra en la situación particular de una función, podemos decir que se ha producido un acontecimiento de pensamiento. Para Badiou, cada función teatral puede ser un *acontecimiento*; cada clase de filosofía debería ser un *acontecimiento*.

Una “buena” –llamémosle así– enseñanza filosófica no sería entonces aquella que logra transmitir sin alteración las ideas pensadas por otros, sino, fundamentalmente, la que logra que los saberes puestos en juego sean interpelados singularmente. Esto permitirá que quienes participan del encuentro puedan posicionarse subjetivamente frente a ellos y constituirse a partir de ese posicionamiento.

Que tenga lugar un acontecimiento en una clase de filosofía –o en una situación educativa, en general, o en el teatro– podrá querer decir que se comenzó a entrelazar, de una manera singular, aquello que la situación dejó abierto. Ese entrelazamiento excede lo que puede inferirse de la propia propuesta de enseñanza, ya que en ella participan múltiples factores y son necesarias ciertas decisiones. En síntesis, para que haya enseñanza filosófica, o educación, como para que haya teatro, siempre debe haber un *plus* sobre lo que está dispuesto inicialmente. Ese *plus* constituye la posibilidad de que algo diferente irrumpa en una continuidad y produzca consecuencias. Por extensión, enseñar significará, entonces, crear las condiciones para que ello pueda acaecer.

La especial apropiación de ciertos saberes y prácticas de pensamiento por parte de los estudiantes es un punto de detención en la continuidad prefigurada de una transmisión porque no puede ser anticipada en su totalidad. Y esa circunstancia se da exclusivamente en el trabajo colectivo de la clase, que configura su propio presente y le da sentido.

Estudiantes, profesores, saberes canónicos, prácticas habituales, institución, conforman un presente inmerso en otro presente, el de la realidad cotidiana. Como he señalado, este presente condiciona y desafía a la filosofía y al deseo de filosofía. El presente de la clase de filosofía, con su micromundo de nuevos desafíos, configura a su vez un nuevo presente, en una especie de juego de muñecas rusas. Una clase de filosofía, entonces, será significativa si logra crear las condiciones para que el presente de la filosofía se convierta en una filosofía del presente que interpela y nos interpela en nuestras prácticas y saberes. Tal vez entonces el deseo de filosofía nos habite, sin más.

LA FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN

La relación de la filosofía con la educación o la pedagogía podría remontarse hasta su origen griego. Ambas, por más de veinticinco siglos, han mantenido un vínculo especial que si bien fue variando de acuerdo a las épocas, los contextos y las circunstancias, ha continuado hasta el presente. Con el tiempo, se pasó de una relación estrecha e integrada, en la que la cuestión filosófica se superponía con la educativa, a la situación actual, en la que la filosofía y la educación se consolidaron como disciplinas autónomas, cada una con saberes especializados y dominios prácticos específicos. A partir de esta autonomía disciplinar académica se establecieron nuevos lazos entre ambas. La educación vuelve sobre la filosofía cuando reflexiona sobre los valores que pone en juego en su práctica, los principios que la sustentan o su significación político-ciudadana, y, a su vez, la filosofía vuelve sobre lo educativo o pedagógico cuando se preocupa por el sentido, las condiciones y las posibilidades de su enseñanza y difusión, la formación académica o profesional, o su inclusión como asignatura en los planes de la educación oficial. Y también vuelve sobre la educación al especializar su horizonte problemático, con el nombre usual de “filosofía de la educación”, de una manera similar a como lo hace con la ciencia, la política o el lenguaje, u otras filosofías genitivas (o filosofías *de...*).

Entre filosofía y educación se da asimismo una relación de reciprocidad o, más bien, de tensión recíproca, en la medida en que la filosofía es efecto de alguna educación y, a su vez, reflexiona sobre ella e incluso, en algunos casos, puede indicarle o cuestionarle sus principios o valores. Una filosofía que

problematic la educación se encuentra en la situación compleja de tener que incluirse de alguna manera en esa problematización. Habrá entonces una dimensión de autorreferencialidad en esa tarea. La filosofía, a su vez, ha sido origen de muchas ideas educativas, lo que complejiza la dependencia recíproca de la filosofía y la educación. La filosofía cuando *piensa* la educación se está pensando, en gran medida, a sí misma. De acuerdo a cómo se justifique el vínculo entre ambas adquirirá un carácter fundacional el ideal *educativo* de la filosofía o bien el ideal *filosófico* de la educación.

Por cierto, hay múltiples maneras de encarar la relación entre filosofía y educación, cada una de las cuales hará hincapié en aspectos particulares, reconocerá filiaciones, delimitará problemas y llegará a conclusiones variadas. Dentro de esa pluralidad de opciones de abordaje del tema, en este capítulo voy a delimitar dos núcleos problemáticos que encuentro significativos para organizar una reflexión al respecto y utilizarlos como estímulos del pensamiento. Esos dos núcleos, que presento brevemente para luego desarrollarlos *in extenso*, pueden ser expresados en forma de una tesis filosófica y una suerte de corolario.

En primer lugar, a modo de tesis, voy a afirmar que todo acto educativo se constituye en la tensión entre lo que hay y lo que puede haber; es decir, entre la reproducción de lo existente y lo diferente que puede surgir, o, dicho de otro modo, entre la repetición de lo mismo y la emergencia de lo otro. En segundo lugar, a modo de corolario, voy a sostener que la enseñanza de la filosofía, en cualquier nivel y contexto, está sostenida en la irresolución de esta cuestión. Emplearé asimismo una noción de “sujeto de la educación” o “sujeto educativo” que sea coherente con estas dos aserciones. En síntesis, voy a intentar justificar una relación constante entre filosofía y educación a partir de una tesis filosófica, y, sobre esa base, señalar algunas consecuencias en el campo de la enseñanza de la filosofía.

La tesis de que todo acto educativo soporta siempre la tensión entre la transmisión de lo que hay y lo nuevo que puede haber encuentra en la Modernidad una forma paradigmática de expresión. La Modernidad otorgó un sentido político a la educación que es importante destacar, porque configuró el modo dominante de entenderla hasta nuestros días. Esta integración de educación y política, en clave filosófica, ya la había realizado de alguna forma Platón en el proyecto de *República*, pero la Modernidad le otorgó una nueva dimensión a la relación, configurando una ciudadanía de proyección universal y asociando la idea de libertad a la de adquisición de conocimientos y conquista del mundo por el saber.

Más allá de los cambios periódicos en las formas de gestión de la educación, los estados modernos consolidaron verdaderas máquinas educativas que han tenido como finalidad la transmisión de la cultura dominante y, al mismo tiempo, la integración comunitaria. Que la educación sea en gran parte obligatoria muestra el significado político estratégico que se le ha otorgado a la transmisión de ciertos saberes y prácticas. Dicho de manera simplificada, el sentido fundamental de la educación contemporánea es la enseñanza y difusión de diversos conocimientos, capacidades, valores, etc., que favorezcan la formación de un individuo razonable, que se integre armónicamente a la vida cívica de su país y al mundo del trabajo.

Por lo tanto, la cuestión educativa no incumbe simplemente a la manera en que se transmiten ciertos saberes y prácticas reconocidos y aceptados por la sociedad. Los estados, a través de su educación institucionalizada, organizan una distribución del saber, crean y gestionan una repartición de lugares que cada individuo debe ocupar en cada momento de su formación, desde la educación preescolar hasta los posgrados universitarios. Esta escolarización de la sociedad intenta garantizar que *lo que hay* persista (es decir, que se mantenga el orden existente, con sus saberes y prácticas estatuidos), o eventualmente se modifique, pero que lo haga de acuerdo a las normativas imperantes. Cualquier alteración de esta continuidad debe ser contrarrestada o asimilada, para que no produzca efectos desestructurantes.

La tensión entre lo que hay y lo que puede haber es habitualmente obturada por el control institucional de los resultados del proceso educativo. Se prefigura un resultado y se integran los elementos intervinientes para que sean solidarios con él. De este modo, se intenta garantizar la continuidad de una práctica ritualizada, naturalizando un estado de las cosas.

A su vez, la Modernidad ha ubicado al sujeto libre en el centro de su proyecto político. La emancipación o la liberación de la ignorancia por el pleno uso de la razón y la adquisición de conocimientos es uno de los sueños fundacionales de la Ilustración. En el plano colectivo, se le ha adjudicado a la educación la función de “traducir” y socializar los logros científicos, políticos o culturales a las que la sociedad arriba. En lo hechos, los sistemas educativos funcionan como aparatos de integración de la novedad, a veces con algunos conflictos pero siempre encontrando una manera que no altere su funcionamiento general.

En un sentido general, podemos decir que los sistemas educativos contemporáneos actualizan cotidianamente la tensión entre lo existente y lo nuevo en dos circunstancias complementarias. Por un lado, sostienen la

necesidad social de integración a través de la transmisión de los saberes establecidos y las prácticas aceptadas (lo que podría llamarse, el aspecto *conservador* de la educación) y, por otro, promueven una voluntad de transformación de las condiciones de existencia individuales y colectivas a través de la adquisición de conocimientos que permita, por un lado, la libertad de pensar y, por otro –y muchas veces complementariamente–, el mejoramiento o la movilidad social (lo que podría mencionarse como el aspecto *emancipador* de la educación). En términos políticos, la educación institucionalizada sostiene, a la vez, la inculcación y el cumplimiento de la normatividad vigente, y la pretensión de logro de autonomía de los sujetos. Es decir, intenta articular la legalidad y el orden, con la libertad.

Pero, además, ahora en el interior de la práctica educativa, es sostenida la tensión entre la constatación de lo que *se aprende* (en las diversas formas de verificación, evaluación o control de lo transmitido) y lo que puede ocurrir con los saberes y prácticas que circulan libre o espontáneamente en los establecimientos educativos. O, más aún, entre lo que supuestamente enseña la institución y lo que efectivamente se aprende *en* o *de* ella. Formación y transformación constituyen, entonces, los polos entre los que se juega el destino de toda educación institucionalizada.

Tenemos entonces que el ideal moderno de la educación ha guiado su existencia material alrededor de dos propósitos centrales que sostienen la tensión entre reproducir lo que hay y dar lugar a lo nuevo. De manera sintética: por un lado, se promueve la formación de un sujeto libre (a través de la adquisición de conocimientos y el desarrollo de un pensar crítico) y, por otro, se aspira a que sea gobernable (a través de la conformación de un ciudadano razonable). Se pretende el despliegue de las personalidades con autonomía y, al mismo tiempo, se procura la transmisión de la cultura dominante. Conviene aclarar que, tradicionalmente, esta contraposición no ha sido vista como tal, ya que se ha considerado que la socialización y la subjetivación son, en última instancia, identificables o, mejor dicho, que hay una continuidad inexorable entre ellas. En este sentido, la escuela era concebida como una institución que transformaba los valores generales de una sociedad en normas o principios universales, los cuales establecían las condiciones para la emergencia de personalidades libres. La educación aseguraría, entonces, de manera simultánea, la integración de la sociedad y la promoción del individuo. La transmisión del saber liberaba en el mismo movimiento en que formaba ciudadanos razonables.

Esta interpretación del sentido y la función de la educación fue severamente criticada por distintas corrientes, desde las llamadas teorías de la

reproducción hasta las teorías críticas de la educación. El centro de esos cuestionamientos apuntaba a revelar la función decisiva que correspondería a la educación en la constitución de una subjetividad subordinada, adaptada y adaptable, consecuente con la formación o consolidación del orden social imperante. Lo que aparentaba ser la condición de posibilidad de la emancipación, constituía, por el contrario, la forma más eficiente de consolidación del estado de las cosas. Esta crítica socio-política de la educación dejó en claro la necesidad de repensar el sentido del *sujeto* de la educación y volcar sobre él gran parte de las preocupaciones teóricas. ¿Qué es el sujeto de la educación? ¿Quién es? ¿En qué medida está sujeto a la educación y en qué medida es algo diferente de lo que se presupone que sea? Estos y otros interrogantes en esta dirección permitieron sumar el concepto de “sujeto de la educación” al entramado de la relación entre educación, política y filosofía.

En definitiva, lo que quedó claro fue que no es posible justificar que la mera adquisición de ciertos conocimientos permite la constitución de sujetos libres. Pero, al mismo tiempo, es posible sostener que la institución educativa si bien es un ámbito de reproducción, también lo es de producción de subjetividades y saberes novedosos. De lo que se trata, entonces, es de ver qué significa esto; cómo puede darse la irrupción subjetiva en el interior de una estructura (como la educativa) difusora de saberes, prácticas y valores; cómo la tarea de administración de una herencia cultural, o de socialización a través de la transmisión del conocimiento, no subsume el espacio de la subjetividad. O en otras palabras, cómo es posible algo diferente de la repetición de lo mismo.

Corresponderá a la filosofía, entonces, establecer, en un sentido general, cuál es el estatuto de lo que hay y cuáles son las condiciones de lo distinto que puede haber, es decir, de lo otro o de la novedad que será excepción al funcionamiento normal de un estado de cosas. Se deberá evaluar en qué medida es posible el reconocimiento de lo nuevo o si es imposible aceptarlo, y si esto conduce a una nueva concepción de la estructura de lo existente. En el fondo, se trata de la actualización de un problema muy antiguo de la filosofía, que podríamos resumir en el interrogante: ¿cómo es posible que algo *nuevo* tenga lugar? o ¿cómo es posible que algo *acontezca*?, pero ahora orientado a la cuestión educativa. Por cierto, se abren nuevamente una serie de temas relevantes a partir de estos interrogantes, que no va a ser posible abordar aquí. Me interesa en particular continuar con las derivaciones de la tesis propuesta inicialmente (que todo acto educativo se constituye en la tensión entre la repetición de lo que hay y lo nuevo que puede haber), incorporando a la reflexión el concepto de sujeto educativo.

¿Quién es el sujeto de la educación?, ¿qué es el sujeto de la educación? ¿Quién o qué es el sujeto de la educación, cuando nos interesa abordarla desde una perspectiva filosófica, con inquietudes didácticas (es decir, cuando nos interesa el enseñar y el aprender)? ¿Qué o quién es un sujeto *en* la educación?⁴ Pero, antes que nada, ¿qué es un “sujeto”?

La palabra “sujeto” puede hacer referencia a muchas cosas. Es un término frecuente en diferentes campos; por ejemplo, la gramática (a partir de distinción sintáctica sujeto-predicado en la construcción de nuestro lenguaje), y también en la psicología, el psicoanálisis, el derecho, la filosofía. En el ámbito de la educación suelen operar, de una u otra manera, todos estos campos, y en ocasiones incluso se entrecruzan, muchas veces sin quedar muy definida la mayor o menor incidencia de uno u otro. Aparecen entonces el sujeto del aprendizaje, el sujeto educativo, el sujeto pedagógico, el sujeto escolarizado, el sujeto de conocimiento, el sujeto de la conciencia o del inconsciente, el sujeto moral, el sujeto de derecho (a la educación), etc. El término sujeto tiene entonces una omnipresencia que es interesante revisar.

El origen etimológico latino de la palabra “sujeto” es *subiectus* (participio pasado de *subiicere*) –que significa: lo que está arrojado o puesto debajo (sub= debajo, iectus= arrojado, puesto)–, que traducía el término griego *hypokeimenon*. Ese “puesto debajo” que indica su etimología tiene dos acepciones. Por un lado, refiere al sentido de sostén o fundamento –lo que está puesto debajo, para sostener– y, por otra, al de sometimiento –lo que está puesto debajo aplastado o sometido–. Es importante remarcar entonces que la palabra sujeto ya desde su etimología tiene al menos dos dimensiones, siempre presentes ambas, que nos permiten reflexionar sobre su significación. Obviamente, esto atañe al concepto de sujeto en general, pero en particular tiene consecuencias significativas para el campo de la educación y, en especial, para la didáctica.

Si precisamos un poco más y nos detenemos en la expresión “sujeto de la educación”, podemos también apreciar en ella ese doble significado: “sujeto de la educación” puede referir a alguien o algo que interviene o participa o construye la educación o su educación, o, por otro lado, como alguien o algo que es efecto de la educación, o está sometido a ella. Podríamos graficar esas dos vertientes, de manera simplificada, como lo que hacemos con la educación, por un lado, y por otro, lo que la educación hace con nosotros. Es decir todo proceso de construcción subjetiva, en general, pero en especial en la educación, supone que

⁴ En 2008b me he ocupado en detalle de las posibles caracterizaciones del sujeto de y en la educación. Ver, en especial, los capítulos 3 (“Subjetivación: continuidades y transformaciones”) y 4 (“El sujeto educativo y el sujeto en la educación”).

toda subjetivación implica alguna forma de acción y alguna forma de sujeción. Tengamos presente que el sujeto de la Modernidad (o sea, el ciudadano razonable y universalmente escolarizable) se asume como sujeto libre (activo y creador) y, a la vez, como gobernable (sometido a la ley y respetuoso del orden). Como he planteado al inicio, la contraposición entre libertad y sujeción constituye una tensión fundante de la política y la ciudadanía moderna.

El desafío de la filosofía cuando se enfoca en la educación es cómo lograr pensar de una manera fértil este aparente contrapunto entre libertad y necesidad (o libertad y obligación) en el contexto de la educación institucionalizada. Y el desafío de la Didáctica es cómo pensar una organización del saber y el hacer, en cuanto a su creación y transmisión, que permita la libertad y la creatividad. Dicho de una manera más gráfica, cómo una propuesta de enseñanza pueda verse completada o interpelada por la irrupción subjetiva de quienes aprenden. Cómo una voluntad didáctica inicial (y por lo tanto, una voluntad de repetición institucional) puede quedar reconfigurada en función de la intervención novedosa de quienes participan en ella. Pero, como se sabe, hay casi tantas filosofías como filósofos. Entonces, ¿qué perspectiva filosófica –o qué *mirada* filosófica– puede ayudar en esta reflexión sobre el sujeto de la educación?

Cada acto de enseñanza supone una propuesta pedagógica de transmisión, pero también actualiza un problema filosófico y político fundamental que, según mencioné, es cómo resolver la tensión entre reproducir lo que hay y dar un lugar a lo diferente que puede haber. Cómo una voluntad de transmisión no se debería agotar en una imposición. Cómo es posible desplegar los saberes y las prácticas dominantes y dar lugar, a su vez, a la emergencia de sujetos libres y creativos.

Ahora bien, toda propuesta educativa o de enseñanza implica encuentros (entre individuos, saberes, prácticas, hábitos, deseos, sueños). En todo encuentro hay siempre un entrecruzamiento de múltiples aspectos. Y justamente por eso, todo encuentro (y en particular, todo encuentro educativo) tiene una dimensión que es imprevisible. Cuando se cruzan caminos siempre existe la oportunidad de que suceda algo diferente de lo esperado; existe la oportunidad de que algo *acontezca*. Esta dimensión no previsible o aleatoria del encuentro educativo, o de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, suele ser vista como un problema. Y efectivamente lo es. La cuestión es cómo pensamos esos problemas y qué sentido le atribuimos, dentro de una lógica, como la escolar, que intenta mantener todo bajo control; que intenta regularizar las condiciones de esos encuentros y por lo tanto normalizar los vínculos que se den a partir de ellos.

Por cierto, existen múltiples corrientes filosóficas, cada una de las cuales se detiene en algún aspecto del pensamiento, y lo hace, además, de diferentes

modos. En mi caso, he elegido adoptar una filosofía que privilegie el azar de los encuentros y el acontecimiento, y que a partir de allí se puedan construir nuevas formas de entender la dinámica escolar, o educativa en general. Es decir, una forma de pensar en la que lo importante no sea tanto ver cómo garantizar la continuidad de las cosas sino prestar mucha atención a lo que pasa cuando esa continuidad se ve alterada de algún modo. En esta filosofía que adopto –que es en gran medida la del filósofo francés Alain Badiou– la cuestión del *sujeto* va a estar íntimamente relacionada con la novedad que aportan los que intervienen en cada encuentro educativo, y lo que sucede en cada uno de esos encuentros. Es decir, focaliza aquello que, de alguna manera, interpela la normalidad de las cosas.⁵

Desde esta perspectiva, el uso tradicional de la palabra “sujeto” (como el sujeto pedagógico o el sujeto del aprendizaje) se relacionaría más bien con una forma de “objetivación” que de subjetivación, ya que quien es referido como el sujeto del acto educativo (el/la alumno/a) es en realidad su objeto. Se trata de una prefiguración construida por la teoría y la práctica pedagógica. Se es el alumno o la alumna que la institución prefigura que se sea, y el grado de adecuación a esta figura permite la evaluación y la calificación; la integración a una normalidad, en definitiva. Por lo tanto, los individuos se objetivan como estudiantes en la medida en que se incorporan a la continuidad institucional. Por supuesto, esto produce efectos de subjetivación, en la medida en que la percepción de sí se construye a partir de las prácticas instituidas de la escolarización. Pero se trata de la dimensión *sujetada* de la subjetivación, de un sujeto-objetivo u objetivado.

En cambio, si se adopta una concepción del sujeto que se vincule con la irrupción novedosa de quien aprende, podrá hablarse de un sujeto artífice de su aprendizaje o activo constructor de su educación. Este es el sentido que creo más conveniente para emplear el término “sujeto”. Esta posibilidad de subjetivación, en la medida en que tiene lugar en situaciones de encuentros, amplía la dimensión individual de su constitución e incorpora en el proceso de subjetivación a todos los que participan de él. Es decir, nos subjetivamos –en el segundo sentido de esta expresión– junto a otros. Por esto, el sujeto educativo es, en sentido estricto, un sujeto colectivo: somos lo que somos en la medida en que compartimos experiencias de subjetivación comunes. La subjetivación educativa no es la sumatoria de sujetos individuales preexistentes que componen

⁵ En el capítulo “Didáctica aleatoria, dialéctica del aprendizaje filosófico” se retoma 2008b y profundizan estas ideas.

tareas colectivas. La subjetivación individual es un emergente singular del colectivo de enseñanza y aprendizaje.

Para que haya, entonces, un aprendizaje –al que se pueda asociar en todo caso alguna enseñanza–, la continuidad de los contenidos y las prácticas instituidos debe verse desbordada por la irrupción de algo que va más allá de lo prescripto. El aprendizaje estará vinculado a la irrupción subjetiva, que hace que la voluntad institucional de transmisión y los contenidos que aspira transmitir sean resignificados en virtud de la apropiación y transformación que hace de ellos el sujeto colectivo de aprendizaje. Cuando alguien “aprende” –un colectivo o un individuo– se “apropia” de los saberes y las prácticas que fueron organizados para ser enseñados. Esto quiere decir que re-crea de manera singular los conocimientos y las prácticas puestas en juego. Para que haya aprendizaje –en el sentido que le estoy dando– la objetividad de la transmisión (la práctica docente de explicación de los contenidos formales) debe ser atravesada por la subjetividad de la intervención creativa o recreativa de quien aprende.

Lo nuevo no emerge de la nada, sino de situaciones específicas, como las propuestas por todo docente. La novedad del aprendizaje surge de la interpelación, reorganización y transformación de lo sabido. Esta faceta activa del aprender permite potenciar el aspecto creativo de toda subjetivación, en detrimento de la mera sujetación a la continuidad rutinaria de las cosas.

En función de lo afirmado hasta aquí, podríamos considerar que existen dos dimensiones de la relación entre enseñar y aprender filosofía, siempre entrelazadas: una objetiva (por ejemplo, las fuentes filosóficas, los textos de comentaristas, la información histórica, y también los rituales educativos establecidos, las prácticas docentes, etc.) y otra subjetiva (el pensar de los estudiantes). La dimensión objetiva se corresponde con la necesidad institucional de transmisión de los conocimientos y prácticas admitidos y de la normalización de la relación entre enseñar y el aprender. En esta dimensión objetiva, los profesores asumen un doble rol: de especialistas por un lado pero también de funcionarios que deben acreditar un saber supuestamente adquirido por parte de los alumnos. Es decir, deben ser garantes de que la continuidad institucional se efectivice. En esta organización, queda determinada una línea separatoria entre el saber y el no saber, que es la que establece lo que está permitido decir y lo que no, lo que se está autorizado a repetir y lo que no, en una institución educativa. Porque esto es justamente lo que la institución pretende respecto del aprendizaje, que sea en definitiva una repetición controlada.

La dimensión subjetiva, por el contrario, es la que en alguna medida cuestiona esa separación instalando la palabra de quien aprende en el límite de

lo autorizado. Para la dimensión objetiva, la asunción de esta palabra o de este pensar singular no será tenida en cuenta porque presupone que quien aprende no está en condiciones de justificar su propio aprendizaje. Desde el punto de vista subjetivo, la palabra de quien ocupa el lugar del que aprende dice algo sobre lo imposible de decir, respecto de sí. Se apropia de los saberes de una manera singular e inédita, y los resignifica. Por esto, todo aprendizaje *real* es auto-aprendizaje. El aprendizaje institucional es aprendizaje determinado por el Otro instituyente y por lo tanto objetiva al aprendiz en la repetición de lo mismo. La irrupción subjetiva, el autoaprendizaje, es excepcional respecto del aprendizaje objetivo (u objetivante), porque es irreductible a esa dimensión objetiva. Se da en el contexto de la situación de enseñanza institucional y de la continuidad del aprendizaje institucionalizado, pero lo interrumpe y lo resignifica.

Que ambas dimensiones estén entrelazadas significa que el filosofar es una construcción compleja en la que cada filósofo, o aprendiz de filósofo, incide singularmente en *aquello que hay* de la filosofía. Podemos decir que, en sentido estricto, de eso se trata el *pensar*: intervenir de una manera original en los saberes establecidos de un campo. Quien filosofa, pensará los problemas de su mundo en, desde o contra una filosofía.

Por lo que he venido sosteniendo, queda claro que enseñar filosofía no significa sólo trasladar los saberes tradicionales de la filosofía, por mediación de un profesor, a un alumno. El filosofar —es decir, la filosofía en acto— desborda este plano de la simple repetición. Una enseñanza de la filosofía podría ser llamada *filosófica* en la medida en que aquellos saberes son revisados en el contexto de una clase. Esto es, cuando se consigue filosofar a partir de ellos o con ellos y no cuando sólo se los reitera, histórica o filológicamente.

Para finalizar, voy a volver a mi punto de partida. He afirmado, a modo de tesis, que todo acto educativo se constituye en la tensión entre lo que hay y lo que puede haber; es decir, entre la reproducción de lo existente y lo diferente que puede surgir, o, dicho de otro modo, entre la repetición de lo mismo y la emergencia de lo otro. He asociado a dicha emergencia las posibilidades de subjetivación, y he remarcado la pertinencia de resaltar la dimensión colectiva de la misma. De manera, complementaria, he expresado que la enseñanza de la filosofía, en cualquier nivel y contexto, está sostenida en la irresolución de esta cuestión.

Pues bien, he tratado de dar algunos argumentos que justifiquen estas afirmaciones y que a su vez permitan visualizar la complejidad de la cuestión. Un aprendizaje real no es una mera imposición profesoral o institucional. Es

fundamentalmente un logro del estudiante. Por ello, quien aprende es en alguna medida maestro de sí mismo. Y quien enseña también es alumno de sí mismo, porque debe ser capaz de aprender clase a clase lo que significa enseñar.

LIBERTAD, IGUALDAD Y EMANCIPACIÓN EN LA EDUCACIÓN INSTITUCIONALIZADA

El título de la mesa (“Las pedagogías contemporáneas en jaque: ¿de qué libertad se habla?”)⁶ ofrece a la reflexión un desafío singular, por diversos motivos: por lo que afirma, por lo que interroga y por lo que da a la sospecha. Y, muy en especial, por el particular entrelazamiento de estas cuestiones. Son en realidad, varios desafíos a la vez.

Repreguntando sobre las preguntas del título, podemos interrogarnos en diferentes planos: las pedagogías contemporáneas, ¿están en jaque? ¿Qué quiere decir que están en jaque? Pero, ¿cuáles son esas pedagogías “contemporáneas” que estarían siendo jaqueadas? ¿Las pedagogías contemporáneas son las que resultan más eficaces en la actualidad? ¿Son las que están de moda en la comunidad académica? ¿Son las que sostienen las políticas públicas actuales de la educación? ¿En qué sentido estarían cuestionadas? Pero a su vez, avanzando en el título de la mesa, ¿hablan todas ellas de “libertad”?, y, en todo caso, ¿de qué libertad hablan?

Continuando un poco más y comenzando a sospechar más sutilmente, ¿las pedagogías contemporáneas nos estarían hablando de una libertad que, en realidad, no es tal? La libertad de la que hablarían, ¿está en realidad siendo ella (la libertad) puesta en jaque?

⁶ El origen de este capítulo fue mi participación en la mesa “As pedagogias contemporâneas em xeque: de qual liberdade se fala?”, realizada en el marco de las Jornadas de História e Filosofia da Educação “Democracia, Escola e Infância”, Faculdade de Educação da USP (FEUSP), 28 de agosto al 1º de septiembre de 2017.

Por una cuestión de extensión no será posible revisar con cierto cuidado las pedagogías más o menos usuales —o más o menos activas en la actualidad—, asumir que en alguna medida están siendo cuestionadas y que la libertad es un elemento significativo en ellas, y analizar de qué manera están fallando, entrando en contradicciones, etc. Pero el título de la mesa, con su voluntad interrogativa, tiene la virtud de permitir abordar esa cuestión de múltiples maneras. Podríamos elegir cualquiera de estas preguntas y desplegarlas en profundidad, y cada una de ellas nos abriría un espacio de reflexión particular.

Pues bien, voy a elegir entonces una línea de reflexión, a partir de identificar algunas cuestiones que surgen del tema sugerido y voy a proponer una aproximación filosófica a esas cuestiones.

En primer lugar, y a modo de contextualización, querría establecer mínimamente lo que a mi juicio es la “contemporaneidad” que situaría las —llamemos de un modo genérico— *pedagogías actuales*, para luego indagar sobre una idea de libertad que pueda ser significativa en el plano educativo actual. ¿Cuál es entonces esa “contemporaneidad”, que adjetiva esas pedagogías actuales, que estarían siendo objetadas en su idea de libertad?

Hoy día, en su uso cotidiano, la palabra libertad remite muy poco a las gestas emancipadoras de los pueblos, a romper cadenas que esclavizan o a un sueño igualitario. Sólo como un fondo retórico domesticado resuenan a veces ecos lejanos de algunas revoluciones y otras hazañas libertarias. Y esa libertad no es mucho más que un recuerdo, viejo y desgastado de otras épocas en las que algunos soñadores creían que era posible cambiar el mundo.

La idea de libertad que se entronizó, y es la referencia de nuestra época, es la libertad individual. La idea del hombre “libre” es la del propietario libre o del emprendedor libre, la de aquel que puede hacer negocios libremente, aquel que tiene libertad de “emprender” y de triunfar, en un marco de libre competencia. Nuestro mundo contemporáneo ha llevado a niveles nunca vistos las posibilidades de hacer negocios, con cualquier cosa y a cualquier costo. Los vínculos entre los humanos son hoy día, por sobre todas las cosas, vínculos mercantiles. Todos somos consumidores compulsivos que aceptamos gustosos nuestra “libertad” en elegir el producto que nos gusta en las góndolas de los supermercados. Cada uno en su nivel socioeconómico, eso no importa. Lo importante es que consume y juegue su libertad en la elección del producto. Hasta la elección de los gobernantes no es más que una gigantesca campaña publicitaria, en la que los candidatos se ofertan a sí mismos como los mejores productos para el consumo masivo y el bienestar de sus compradores. La “democracia” ha quedado reducida a eso, lamentablemente.

Esta omnipresencia de las relaciones mercantiles, como la forma hegemónica de toda relación y significación, tiene una consecuencia directa en la manera en que se piensa el sentido de la educación y, sobre todo, su utilidad. En efecto, quienes deciden hoy los destinos de los sistemas educativos no son sus ministerios de educación, las universidades o la comunidad, sino los organismos de crédito internacional y desarrollo del comercio; a veces de forma velada, otras de manera brutalmente directa. La OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo de la Economía), el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional son los que indican cuáles deben ser las decisiones a tomar para “mejorar” la educación. Y para ello diseñan pruebas internacionales, exámenes estandarizados y demás procedimientos que “miden” el grado de desarrollo educativo de los países, los ordenan en un ranking internacional y se premian a los mejores y castigan a los peores. Como una gigantesca escolarización del mundo en la que las naciones son, ahora, buenos alumnos que hacen bien sus deberes o malos alumnos, que no cumplen con sus tareas como deberían realizarlas. Los “pedagogos” de esta grotesca *pedagogización* del planeta son los grandes organismos comerciales que tienen como objetivo primordial imponer y administrar la expansión planetaria del capital.

Y lo que sería gracioso, si en realidad no fuera trágico, es que estos organismos internacionales dictaminan que los problemas de la pobreza, la desigualdad, la exclusión social, no son problemas derivados de la expansión planetaria del capitalismo y de las políticas económicas que esos mismos organismos imponen, sino de la educación. Y son ellos quienes definen las necesidades o los déficits de cada región, país o política educativa, ofrecen los parámetros de medida para ello, e indican las “soluciones”. Y para ello influyen, con su tremendo poder, en los sistemas educativos de la mayoría de los países del mundo. La “libertad” del neoliberalismo comercial y político, con sus plazos perentorios y se reclamos incesantes de productividad y optimización de recursos, impregnan los espacios escolares y la educación en su conjunto.

No es posible, entonces, hablar de la “libertad” en la educación sin tener presente este contexto, en el que la palabra libertad está sobrecargada de sentido.

Enfocándonos con más precisión en las que llamaríamos, con amplitud, “pedagogías contemporáneas”, sería un trabajo muy interesante analizar el concepto de libertad que adoptan y el peso que tiene en cada una de ellas. Podríamos sostener, de modo muy general, que las diferentes pedagogías son tributarias de algún *concepto de educación* que les es propio, y que ponen en acto en el despliegue efectivo de sus propuestas. Sería por lo tanto valioso poder

enlazar estas ideas subyacentes de lo que se entiende por educación y qué lugar y sentido tiene en ellas la libertad. Tendremos por cierto un abanico muy amplio de perspectivas, ya que podríamos ir desde aquellas que mantienen un sesgo más tradicional hasta las que podríamos llamar pedagogías críticas, o de la liberación, feministas, poscoloniales, etc. En ellas la libertad adquiere un alcance particular, ya que supone que la educación adquiere un rol fundamental en la emancipación de los pueblos y de las personas.

Obviamente no podremos aquí recorrer este trayecto porque sería un trabajo de una extensión enorme, pero querría señalar un aspecto que me parece significativo: la institucionalización de la educación, en el sentido de estar regulada por el estado, más allá de sus matices parciales, teorías de moda, etc., mantiene en la actualidad un significado fundamental: la finalidad de la educación pública es formar ciudadanos y capacitar para el mundo del trabajo, y eventualmente, preparar para estudios posteriores. Pero la clave es la incorporación a la vida democrática y al mercado del trabajo. Para entender bien qué significa esto, hay que remitirse al contexto que mencioné al comienzo. Hoy día, democracia y trabajo están subordinados a la mercantilización de todos los vínculos. La “vida democrática” ha quedado reducida a la elección periódica de los funcionarios que administrarán la expansión del capital (las únicas diferencias se dan en que unos lo hacen con mayor sensibilidad social y otros menos) y el “trabajo” esta reducido a la capacitación para el mercado del trabajo (manual o intelectual), que no es otra cosa que las necesidades circunstanciales y variables de las grandes corporaciones.

Como tampoco es mi interés hoy acá profundizar un análisis económico-político del sentido actual de la educación contemporánea, voy a mencionar algunas claves para recomponer el problema, teniendo en cuenta, espero, las preocupaciones que subyacen en el título de la mesa.

Tenemos entonces una idea dominante de libertad que es –llamémosle, en principio– *desigualitaria*, ya que es propia de una sociedad de ganadores y perdedores, meritocrática y competitiva, en el que esa libertad se define por la ausencia de límites a la posibilidad de sacar ventajas personales en desmedro de los otros. Es el mundo de la “libre” competencia.

¿Qué nos queda entonces por hacer o pensar frente a este panorama, en el que la institución educativa parece subordinada a requerimientos externos extremadamente condicionantes? Quizás sean éstos los desafíos de nuestro tiempo para quienes aspiramos a otras formas de relacionarnos y de construir nuevos lazos comunitarios, y nos importa la educación, tanto desde el punto de vista didáctico como político.

Lamentablemente, no tengo una solución puntual. Pero sí el deseo de concebir los espacios públicos –como éste, hoy aquí– como momentos privilegiados en los que nos juntamos personas de diversas procedencias y experiencias, en los que podemos pensar juntos. Mi intención es, entonces, ofrecer algunas ideas para que las podamos discutir o reelaborar entre todos. Pues bien, voy a hacer simplemente eso: proponer un par de ideas, casi como pensando en voz alta, a modo de sugerencias que nos permitan encarar, desde un ángulo diferente, las cuestiones a las que nos desafía el título de la mesa.

A modo de breve aclaración previa, quiero señalar que me voy a ocupar de la educación institucionalizada, es decir, aquella que tiene una estructura de normatividad que trasciende y encuadra los vínculos espontáneos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la escuela, paradigmáticamente, otorga y distribuye los lugares a partir de los cuales los alumnos van a subjetivarse en relación a su educación formal. Esta institucionalidad prefigura qué es lo que se va transmitir, cómo se lo va a hacer, qué acciones pueden tener lugar y cuáles no. Y, en especial, qué se puede decir y qué no. Siempre que se abordan estos temas, resuena, como telón de fondo inquietante, la paradoja que existe entre educar para la libertad y asumir la necesidad institucional de tener que limitarla cuando ésta se ejerce; o dicho de otra forma, situarse en el dificultoso límite de decir lo que se quiere y decir lo que quiere la institución.

Pues bien, comencemos a pensar en voz alta.

¿Es posible en un ámbito de las características mencionadas dar lugar a la libertad? O mejor dicho, ¿qué idea de libertad podemos poner en juego en el contexto de una educación institucionalizada, es decir, aquella que fija límites externos (los propios de la institución) para el decir y el hacer? ¿Se la puede extraer de su contemporaneidad neoliberal? ¿Habría un mínimo de regulación institucional posible para que haya un máximo de libertad de pensar y hacer? Pero, por otra parte, ¿es posible la creatividad si no hay límites?

Hay un pequeño párrafo del *El orden del discurso*, de Michel Foucault, que me impresionó mucho cuando lo leí, hace ya muchos años, y al que vuelvo muchas veces. Hoy también lo voy a hacer, una vez más.

(...) en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad. (1973: 11)

Creo que aquí se expresa gran parte del sentido de la educación. Es más, si reemplazamos la palabra “sociedad” por “educación” casi definiría las funciones pedagógico-políticas de toda educación oficial:

(...) en toda [educación] la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad.

Tenemos, entonces, que toda institución (estado, sociedad o escuela) que aspire funcionar *debe* controlar la palabra que circula o puede llegar a circular, conjurando sus poderes y peligros, y, fundamentalmente, debe intentar *dominar el acontecimiento aleatorio*, para tratar de *esquivar su pesada y temible materialidad*, o sea, evitar que tenga efectos o produzca consecuencias en el pensar y el hacer.

Podríamos decir que toda pedagogía en su decir-hacer lleva consigo la voluntad de una prohibición. Esa voluntad es evitar la irrupción de lo inesperado, la aparición de lo aleatorio que escapa, por su propia definición, a todo control. La preocupación ya no es tanto disciplinar los cuerpos o moldear las conciencias sino evitar que surja lo im-pensado, lo insospechado, porque obviamente por serlo, es la ruina de cualquier control. Se deben transmitir conocimientos, una cultura o una práctica de ciudadanía en un marco regulado de domesticación del pensamiento. La mera *transmisión* de conocimientos y prácticas, que es la tarea central de las instituciones educativas, si bien tiene las complejidades propias de cada campo, es fácil de administrar, porque es relativamente simple constatar los efectos que produce una propuesta de enseñanza (las evaluaciones escolares miden el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos y esto es lo propio de cualquier diseño curricular). Conocer es simplemente apropiarse de los saberes canonizados y adquirir algunas prácticas o hábitos determinados. Pero *pensar* no es enterarse de algunos contenidos. No es simplemente “conocer” lo que se no se conocía. Pensar implica *interpelar* los conocimientos. Implica introducir una interrupción en la continuidad de los saberes y las prácticas establecidas, y en las rutinas de su transmisión. Cuando alguien *piensa* interrumpe la repetición esperada de lo posible. Por lo tanto, todo *pensamiento* tiene una dimensión aleatoria, una dimensión acontecimental ante lo esperable.

Basándome en esta breve reflexión querría reelaborar el concepto de *libertad en la educación*, entendiéndola como la *posibilidad de disponer el pensamiento para la construcción del propio camino de aprendizaje*. Es decir, cada participante del acto educativo (estudiantes, pero también docentes) tiene

la *potencia* de interpelar los saberes existentes –y que la institución promueve transmitir–, de modo de apropiarlos para un recorrido singular.

Apropiándonos, a la vez, de algunos conceptos de Rancière, podemos decir que esa potencia es la clave de una educación igualitaria. Es igualitaria porque en la construcción de un camino propio no hay jerarquías, ya que cada uno es el artífice de su destino. Y justamente por esto, continuando con la terminología ranciereana, podemos decir también que esa potencia es la clave de una educación emancipadora. Quedan ligados así los conceptos de libertad, igualdad y emancipación.

Esta potencia en ciernes es el riesgo que corre toda práctica discursiva normalizadora y cualquier institución –como la educativa– y que, por lo tanto, debe preocuparse por conjurar, como sostenía Foucault. El riesgo es el ejercicio de una libertad que nos permita pensar esas prácticas y saberes, de los que somos, en gran medida, efectos. Es el riesgo de la interrupción de esa continuidad, ya que esa continuidad está construida en los espacios en los que cada uno debe ocupar un lugar pre-asignado. Cuando esa continuidad se interrumpe, quienes ejercen la libertad que supone el pensamiento alteran el orden de los lugares a los que estaban asignados, y redefinen su sentido.

Por lo tanto, el riesgo es el de la irrupción de los iguales, en el entramado desigualitario de la educación. Son iguales en tanto pensantes, más allá del mayor o menor conocimiento que tengan unos u otros respecto de un tema formal de enseñanza. La irrupción del pensamiento siempre desacomoda los saberes establecidos y los obliga a generar estrategias de recomposición de lo que había (es decir, debe normalizar, porque esta es su función instituyente).

En función de todo esto, el interrogante que nos surge es si es posible sostener a la institución escolar como un ámbito de libertad, igualdad y emancipación. ¿Se pueden realmente articular estos tres términos y asumirlos como objetivos de toda educación? Es decir, en una organización preparada para la transmisión de la cultura establecida, ¿es posible otra cosa que la repetición de lo que hay y la conformación de subjetividades sujetadas a ese ordenamiento? O, en otros términos, la normalidad de una estructura de repetición, como la escolar, ¿puede albergar, como uno de sus posibles, la alteración de su propia normalidad?

Por cierto, una manera de encarar esta pregunta, teniendo como referencia el título de la mesa, podría llevarnos a tener que revisar todas las pedagogías libertarias, por ejemplo, desde las propuestas de la Escuela Nueva hasta las teorías de la desescolarización, ya que para ellas, toda institución pedagógica como las conocidas, por el solo hecho de serlo, haría imposible una articulación

virtuosa de los tres términos a los que estamos aludiendo (libertad, igualdad y emancipación).

Pero como ya he dicho, no voy a explorar esta vía, sino más bien ofrecer algunas sugerencias para pensar el problema, manteniendo la posibilidad de *alguna forma de escolarización*, o de *regulación mínima* de la práctica educativa.

Primera sugerencia. *Las posibilidades de la libertad y de la creatividad están asociadas a la existencia de al menos una restricción.*⁷ Esto no es ninguna novedad, por cierto, cualquier disciplina, arte o juego que organice su campo lo hace a partir de ciertas restricciones o delimitaciones. Esta restricción de lo posible es también un lugar común para explicar desde la conformación del aparato psíquico, en el orden individual, hasta la constitución de las comunidades, en el orden social. El psicoanálisis y el derecho o la filosofía política dan sobrados argumentos al respecto.

La extrema rigidez como la ausencia de reglas serían enemigos de la libertad o de la creatividad, y por lo tanto impedirían el logro de una educación emancipadora. ¿La cuestión se resolvería entonces con encontrar algunas “buenas” reglas que nos permitan jugar un buen juego en el que los participantes puedan desplegar al máximo su potencia? ¿Y, en todo caso, cuáles serían esas reglas?

La existencia de algunos condicionamientos que permiten el despliegue creativo permite destacar otra circunstancia muy importante: en el juego son todos iguales. En las situaciones de aula, es el diálogo en el que se intercambian argumentos; es la interlocución, tanto entre los participantes como con los textos o los diferentes recursos “puestos en juego”. En el intercambio argumentativo no hay jerarquías que prevalezcan (es más, esas jerarquías pueden ser objetadas), ya que el objetivo es “jugar”, es decir, pensar juntos. Cada uno aportará lo suyo desde su lugar, pero el objetivo es el entrelazamiento del pensar conjunto.

Parecería que esto es lo máximo que podría soportar una institución educativa. Permitir cierta libertad dentro de un marco restringido. Pero no es poca cosa. “Liberar” un texto, por ejemplo, al “libre” juego de su interpelación colectiva supone justamente el riesgo de lo nuevo, el riesgo del pensamiento.

⁷ La creación de reglas o restricciones que potencian la creatividad tiene una referencia fundamental en el colectivo OULIPO (“Ouvroir de littérature potentielle”), cuyos miembros, encabezados por el escritor Raymond Queneau y el matemático François Le Lionnais, eran especialistas en diversos campos del arte y la ciencia que tenían, como teoría y práctica, definir las condiciones que permitían el máximo despliegue creativo a partir de ciertas restricciones en la escritura. Véase Queneau, R. et al. *OULIPO*. Buenos Aires: Eterna Cadencia, 2016.

Los saberes puestos en juego no están disponibles para otra cosa que para pensar el saber mismo y construir trayectos singulares de aprendizaje. Se posterga así la “utilidad” inmediata para el mundo del trabajo o para la vida ciudadana que tendría que tener, supuestamente, todo aprendizaje. La función educativa no estaría subordinada pragmáticamente a los requerimientos del “mundo externo” sino que debería poder permitir pensar el sentido de ese mundo para que cada uno pueda decidir la mejor manera de vivirlo. Los saberes y el aprendizaje se conforman entonces como un fin en sí mismo y no como un simple medio para otra cosa. Por cierto, el *pensar* necesita un campo de saberes y prácticas que le permiten desplegarse.

Hay algo que nunca la institución puede prever, que es el camino personal de aprendizaje que se recorrerá. Tampoco puede prever el tipo de encuentro que se producirá, porque todo encuentro reúne elementos disímiles de una manera original.

Me interesa, entonces, como he indicado, analizar cuál podría ser el *mínimo* necesario de regulación para que un colectivo, como el educativo, pueda “funcionar”. Cuál sería ese mínimo de restricciones que permitiría el encuentro educativo.

Segunda sugerencia. Voy a afirmar, como una simple hipótesis, que *lo que debería operar como un mínimo regulador es la existencia de un punto común entre los participantes*. Algo que si no es reconocido como común, no funciona como eje de un encuentro educativo. Si lo común no constituye algo que se asume como propio; es decir, algo de lo que se es protagonista, se tratará meramente, por ejemplo, de las imposiciones clásicas de la educación tradicional. Obviamente, lo común no es enseñarles a todos lo mismo.

Tercera sugerencia. *La instalación de ese común puede ser efecto de una decisión unilateral o de un acuerdo, pero lo importante, es que adquiere la dimensión de un forzamiento.*

En la parte inicial, asocié explícitamente la idea de que algo acontezca, con el pensamiento. Subrayé que lo que irrumpe como novedad creativa es pensar, ya que altera lo existente (los saberes y las prácticas dominantes) de modo que los interpela y permite reconfigurarlos y reapropiarlos. Pensar supone entonces algún tipo de forzamiento ya que la cadena de lo esperable se ve alterada. Lo esperable de decir y actuar se ve alterado. Deleuze o Badiou, desde diferentes perspectivas, abonan esta idea.

Lo común es la posibilidad de un encuentro libre (de personas, experiencias, saberes). La escuela, como base de su funcionamiento, debería permitir y promover estos encuentros. Lo común, entonces, sería la instancia

mínima de posibilidad de un encuentro libre. Es decir, de un hacer compartido en el que pensamos juntos. Cada uno es libre de aportar su punto de vista. El común inicial propuesto (por ejemplo, la lectura de un texto, el visionado de una película, el comentario de una noticia, la observación de una pintura, etc.) es la excusa para la construcción de un común del pensar.

Poner algo a circular en el espacio compartido, es proponer un posible “común”. Algo que vincule a los participantes (maestro y alumnos) y a los saberes establecidos. Ese común es reconstruido por los participantes y transformado en otra cosa que lo que era inicialmente, por lo que adquiere un nuevo sentido. Es efecto de la libertad de apropiarlo. Hay libertad en la elección del propio camino de aprendizaje, como he señalado, ya que a cada paso se abren cientos de senderos.

La escuela podría repensarse entonces como el espacio y tiempo libre *para* (y no sólo *de*). Se ofrece un espacio *para* uso libre (de textos, experiencias, etc.), y a su vez libre *de* los condicionamientos (y utilidades) del mundo de la producción y del trabajo. Es por lo tanto, desinteresado, ya que no está movido por intereses para los cuales el estudio sería un simple medio. Se aprende por aprender y no para ingresar lo más precozmente al mundo del trabajo.⁸

A modo de cierre, es interesante recordar que en el comienzo de su libro *El maestro ignorante*, Rancière menciona un acontecimiento que va a operar como verdadero acto fundacional de una pedagogía emancipadora: el momento en que el maestro Joseph Jacotot sitúa, sin proponérselo, un elemento en común donde nada en común había. Es bastante conocida la historia de este singular personaje de la pedagogía que, a principio del siglo XIX vivió una experiencia filosófico-pedagógica que cambió su vida. Esa historia fascinó a Rancière y la ubicó en el centro de sus propias reflexiones. Como es sabido, diversas circunstancias llevaron a Jacotot a tener que dar clases a un grupo de alumnos que desconocían su lengua, y él la de ellos. Esta imposibilidad de comunicación mínima llevó a un movimiento desesperado por parte del maestro quien sugirió, a través de un intérprete, la lectura de un libro de edición bilingüe, de reciente aparición. Todo lo que ocurrió después (la manera en que se produjo el aprendizaje de la lengua francesa por parte de los estudiantes y cómo eso trastornó la concepción usual de la enseñanza que tenía Jacotot) es la clave de la reflexión de *El maestro ignorante*, que perturba por completo el sentido acostumbrado de entender el enseñar y el aprender.

Lo que me interese remarcar de esta experiencia, sin embargo, es la conjunción de varios elementos. En primer lugar, la incomunicación inicial;

⁸ Véase Rancière (1988).

segundo: el azar de una decisión arbitraria (la lectura del *Telémaco* de Fénelon); tercero: las consecuencias inesperadas y creativas (la decisión de aprender de los alumnos y el aprendizaje como auto-aprendizaje); cuarto: la meta-reflexión de lo sucedido (se puede aprender sin maestro explicador); quinto: la consecuencia universalizable: si ocurrió una vez puede volver ocurrir otras veces; sexto: la decisión político-pedagógica: hay que promover que esto vuelva a ocurrir.

Lo que ocurrió fue que hubo un encuentro, es decir, sucedió una particular combinación de elementos, en principio, heterogéneos, que *encontraron* un sentido a partir de un elemento en común, al que todos pueden acceder igualitariamente. Pero no sólo eso. Lo común no es el libro, en sentido estricto. Lo común es la construcción colectiva que tuvo a los distintos protagonistas interviniendo de manera igualitaria. En el común cada uno aporta lo suyo. Por lo tanto, lo común es una multiplicidad.

Si se es coherente con lo dicho hasta aquí, la escuela podría expresar el lugar igualitario en el que todos confluyen con la única excusa de interpelar y apropiarse el saber. Como he indicado, habría una preocupación del saber por el saber mismo, y no por lo que podría redituar para la vida productiva o el mercado de trabajo. Los tiempos del pensamiento son otros tiempos que los de la circulación de las mercancías, la optimización de las ganancias y la reducción de los gastos. Es un tiempo *libre*.

Para concluir, recupero un párrafo del "Prefacio" a la edición brasileña de *El maestro ignorante*, que Rancière escribió explícitamente para la traducción al portugués. Creo que se ven reflejadas en dicho párrafo, con toda claridad, las tensiones que he ido mencionando. Lo que me importa destacar es la figura de la *disonancia* con la que Rancière caracteriza la experiencia y el pensamiento de Jacotot, frente a la *armonía* de las instituciones oficiales. Ese ruido que altera el buen orden de lo establecido y que no se sabe bien cómo administrar.

La historia de la pedagogía tiene por cierto sus extravagancias. Y éstas, por lo que revelan de la extrañeza misma de la relación pedagógica, han sido a menudo más instructivas que sus proposiciones razonables. Pero el caso de Joseph Jacotot es muy otro que el de un artículo más en el gran bazar de las curiosidades pedagógicas. Se trata de una voz única que, en un momento crucial de la configuración de los ideales, las prácticas y las instituciones que gobiernan nuestro presente, hizo oír una disonancia inaudita, *una de esas disonancias sobre las que ya no puede construirse ninguna armonía de la institución pedagógica; una disonancia que debe por lo tanto olvidarse para continuar edificando escuelas, programas y pedagogías, pero que acaso también, en ciertos momentos, deba volver a escucharse para que el acto de enseñar nunca pierda enteramente conciencia de las paradojas que le dan sentido.* (Rancière, "Prefacio" a *El maestro ignorante*) (El subrayado me pertenece)

Creo que en esa paradoja nos situamos siempre que queremos pensar filosófica y libremente el sentido y las posibilidades de una educación emancipadora, y al mismo tiempo debemos ubicarnos en un ámbito controlado de una institución que regula ese sentido y esas posibilidades. Esa es la dificultad, pero es, al mismo tiempo, el desafío que nos mantiene alertas para seguir aspirando, junto a la educación, a una sociedad libre e igualitaria.

ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA Y ESTADO

La relación entre la filosofía, su difusión o su enseñanza, y el Estado, tiene un origen trágico: la muerte de Sócrates. La palabra de quien para Occidente ha sido el referente por antonomasia de la filosofía se hizo insostenible para un Estado que también ha sido, para Occidente, un punto de referencia: el de la organización ciudadana. Recordemos las acusaciones: corromper a la juventud y creer en otros dioses que los, digamos, “oficiales”. El molesto tábano fue consecuente hasta su muerte.

Hoy día, la tarea de *enseñar* filosofía se lleva adelante, formalmente, en instituciones educativas que le otorgan un espacio y un tiempo definido, junto con la enseñanza de otras disciplinas. Tal como la conocemos actualmente, la escuela no se ha apartado, de una manera radical, de su configuración moderna, por lo que es posible reconocer en ella, con algunas modificaciones, la estructuración clásica surgida en el siglo XIX.

En este capítulo, me interesa señalar algunos aspectos paradigmáticos de la relación que puede establecerse entre la enseñanza de la filosofía y el Estado, partiendo del proceso de institucionalización de dicha enseñanza que se inicia en la Modernidad.⁹ Este breve recorrido me permitirá definir algunas claves para la comprensión de la situación en que se encuentra la enseñanza de la filosofía en

⁹ Cuando menciono la educación y el Estado no me refiero a la educación pública o privada, sino a toda en su conjunto, en la medida en que esté institucionalizada, es decir, guiada por una política de Estado.

la actualidad y plantear algunas conclusiones provisorias en forma de interrogantes.

En un pasaje del *Tratado Político* (cap. VIII, # 49), Spinoza señala que: “en un Estado libre, las ciencias y las artes se cultivan mejor, si se permite a todo el que lo pide enseñar públicamente, pero asumiendo él los gastos y el peligro de su reputación.”¹⁰ En esta perspectiva, la enseñanza no involucra ningún sostenimiento ni estímulo especial por parte del Estado y se limita al interés personal de quien quiere ofrecerla y de quienes comparten dicho interés. El que enseña asume los costos y los riesgos que tal función pudiera acarrear. Para Spinoza esta independencia institucional es una garantía para la libertad de pensamiento y fue consecuente con ella cuando en 1673 rechazó el ofrecimiento que se le formulara para enseñar filosofía en la Universidad de Heidelberg. En la carta que envió, agradeciendo pero declinando la oferta, escribió: “Pienso, en primer lugar, que si quisiera dedicarme a la enseñanza de la juventud, dejaría de cultivar la filosofía. Luego, pienso que ignoro dentro de qué límites debe encerrarse esta libertad de filosofar para que no parezca que quiero perturbar la religión públicamente establecida; pues, los cismas no nacen tanto del ardiente amor por la religión, como de la diversidad de las pasiones de los hombres o del afán de contradecir que todo, aún lo rectamente dicho, suelen tergiversarlo y condenarlo.”¹¹ No desear “perturbar la religión” oficial fue la forma elegante que eligió Spinoza para remarcar la dificultad que podría haber en querer enseñar filosofía libremente dentro de los marcos institucionales establecidos.

Una segunda contextualización del problema moderno de la relación entre la enseñanza de la filosofía y el Estado la encontramos en el célebre opúsculo de Kant “*Was ist Aufklärung?*” (“¿Qué es la Ilustración?”). Recordemos el *dictum* que Kant atribuye a Federico: “*Razonad todo lo que queráis y sobre todo lo que queráis ¡pero obedeced!*”. La expresión pone de manifiesto la tensión que supone el ideal ilustrado de educación que apunta, por un lado, a la autonomía del sujeto y, por otro, a la necesidad social de que éste sea “gobernable”. Es decir, la educación moderna se juega en una oposición fundamental entre la libertad y la necesidad de gobernabilidad. Recordemos también que Kant imaginaba disolver el conflicto al introducir la distinción entre el *uso público* de la razón (el que se ejerce en calidad de “maestro” ante el gran público) y el *uso privado* de la razón (el que se hace en calidad de “funcionario”). Un profesor de filosofía, por

¹⁰ Spinoza, B. *Tratado Político*. Madrid: Alianza, 1986 (trad. cast. A. Domínguez), pp. 198-199.

¹¹ Spinoza, B. “Carta a J. Luis Fabricio, Profesor de la Universidad de Heidelberg y Consejero del Elector Palatino (30 de marzo de 1673)”, reproducida en *Epistolario de Baruch de Spinoza*. Buenos Aires: Editor, 1988 (trad. cast. O. Cohan), p. 153.

ejemplo, que al dar sus clases estaría actuando en calidad de un funcionario del estado, debería caer en dicho desdoblamiento. Kant encontraba el inconveniente que se podría suscitar si se razona cuando se debe obedecer, y entonces colocaba el límite allí donde se hace necesario que el sujeto *ilustrado*, más que razonar, actuara con docilidad. Para Kant, el uso público no debía tener límites y el uso privado sí, ya que “existen muchas empresas de interés público en las que es necesario cierto automatismo, por cuya virtud algunos miembros de la comunidad tiene que comportarse pasivamente para, mediante una unanimidad artificial poder ser dirigidos por el Gobierno hacia los fines públicos o, por lo menos, impedidos en su perturbación. En este caso no cabe razonar, sino que hay que obedecer.”¹²

Ahora bien cuando Kant se preguntaba si la suya era una época *ilustrada*, respondía que no todavía, pero que sí era una época *de ilustración*. En este sentido, la Ilustración no era pensada como un estado alcanzado sino como una actividad progresiva cuyo logro era superar los obstáculos que impidieran servirse de la propia razón, es decir, ejercerla sin tutelas.

Para Kant, entonces, las tareas de enseñanza deberán estar acomodadas (al menos en este camino hacia la libertad o período de *ilustración*) a la directiva estatal, para la consecución del beneficio público. A diferencia de Spinoza, hay en Kant una preocupación explícita por el control político sobre la enseñanza, fundamentada en la necesidad de un recorte de la libertad en aras del bien común. Pero esta preocupación está aún dirigida fundamentalmente a las “conciencias”, esto es, a la libertad individual de pensar y actuar.

Será Hegel quien, poco más de tres décadas después, definirá con claridad la función social específica que, según él, corresponde a la filosofía y a su enseñanza, y su subordinación estratégica al aparato de Estado. En su discurso de asunción en la Universidad de Berlín, en 1818, Hegel sostenía: “Hoy día, la filosofía no se ejerce como un arte privado –como ocurría en la Grecia clásica–, sino que tiene una existencia oficial que concierne a lo público, puesto que está fundamentalmente al servicio del Estado.”¹³ La filosofía, entonces, no sólo está garantizada –y controlada– por un Estado sino que su difusión adquiere un estatuto público y escolarizable. Podríamos decir que esto es precisamente lo que

¹² Kant, E. “¿Qué es la Ilustración? (1784)”. En: *Filosofía de la historia*. México: FCE, 1985 (trad. cast. E. Imaz), pp. 28-29.

¹³ Cit. en Macherey, P.: “Faire de la philosophie en France aujourd’hui”. En: Marchal, F. (coord.). *L’enseignement de la philosophie à la croisée des chemins*. París: CNDP, 1994, p. 118 (trad. cast. propia). Para la posición de Hegel frente a la educación y la filosofía institucionalizada, véase Hegel, G. W. F. *Escritos Pedagógicos*. México: FCE, 1991 (trad. cast. A. Ginzo), volumen que compila varios de sus discursos e informes pedagógicos.

ocurrió en Francia, luego de la Revolución. La III República realizó el objetivo proyectado por las Asambleas revolucionarias de organizar toda la sociedad como una escuela, en donde los individuos comienzan siendo alumnos para transformarse luego en ciudadanos que ejercerán su igualdad de derechos cumpliendo funciones sociales diversificadas.¹⁴ En el curso del siglo XIX tuvo lugar en Francia un laborioso proceso de organización escolar que condujo a un sistema educativo unificado. La integración privilegiada de la filosofía al sistema de educación nacional supuso una potenciación de sus aspectos prácticos, ya que el empeño de Victor Cousin, el principal promotor y administrador de una filosofía oficial puesta al servicio del Estado, fue crear un espacio de reflexión y debate, en el que no era tan importante el tratamiento de ciertos contenidos específicos, como la argumentación cuidada y la confrontación o integración de posiciones. La inclusión estratégica de la filosofía en el aparato de la instrucción pública significó una suerte de politización del discurso filosófico, ya que, en última instancia, la filosofía sería la piedra de toque de la integración comunitaria.

Llegamos así al punto en que este recorrido se enlaza con la significación de la enseñanza de la filosofía en nuestro país. En efecto, la constitución de la escuela secundaria en la Argentina a través de la creación de los colegios nacionales, y en especial el lugar que le correspondió en ella a la enseñanza de la filosofía, tuvo una notable influencia del sistema escolar francés. Amadeo Jacques, cuyo *Manuel de philosophie*¹⁵ –escrito junto a Jules Simon y Émile Saisset– constituyó el referente principal en el desarrollo escolarizado de la disciplina, fue discípulo de Cousin y, sobre todo, quien alentó, a su manera, el “sueño democrático de la filosofía”.¹⁶ En efecto, para Jacques “La filosofía (...) es la verdadera institutriz de los ciudadanos de una república. Ella es esencialmente la investigación libre, el pensamiento independiente, liberado si bien no de toda regla sí de toda servidumbre. Es, por ello, el aprendizaje necesario del ejercicio

¹⁴ Macherey, *op. cit.*, p. 122.

¹⁵ Jacques, A., Saisset, É., Simon, J. *Manuel de philosophie*. París: Hachette, 1946. La misma editorial Hachette realizó la traducción al castellano (*Manual de filosofía*) del que sería el primer libro específicamente dedicado a la enseñanza de la filosofía en nuestro país. Véase Obiols y G. A., Agratti, L. V. “Concepciones de la filosofía y enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria: Un análisis a través de los programas y los libros de texto”. En: Obiols, G. A. y Rabossi, E. (comp.). *La filosofía y el filosofar. Problemas en su enseñanza*. Buenos Aires: CEAL, 1993, pp. 123-135.

¹⁶ Véase Vermeren, P. *Amadeo Jacques. El sueño democrático de la filosofía*. Buenos Aires: Colihue, 1998 (trad. cast. de E. Rinesi del original francés *Le rêve démocratique de la philosophie. D'une rivière de l'Atlantique à l'autre*). En especial, el capítulo 5 “El Estado filósofo. La filosofía como comentario de la democracia”.

de todas las libertades; puesto que la libertad de pensamiento es la fuente y la condición de todas las otras.”¹⁷ La enseñanza de la filosofía es entonces, según Jacques, necesaria al Estado, no sólo porque puede otorgar unidad a la enseñanza científica y dar un sólido fundamento a la enseñanza en general, sino que provee la educación moral y la formación ciudadana de una República.¹⁸

Ahora bien, ¿cuál es el estado actual de la enseñanza de la filosofía en la escuela argentina? Si nos atenemos al proceso de reforma que afectó al sistema educativo, iniciado en los años noventa y a su vez luego reformado, veremos que los cambios que se han producido en nuestra disciplina dieron lugar a un panorama bastante heterogéneo. No son lo mismo los planes de estudio de la Ciudad de Buenos Aires que los de la Provincia de Buenos Aires; algo similar ocurre con las distintas provincias del país. Cada jurisdicción ha adoptado criterios propios y las reformas han tenido, en cada una de ellas, diferentes grados de profundización. Con respecto a las disciplinas filosóficas, en algunos casos se mantuvo la misma estructura y carga horaria que antes de los cambios; en otros, se fusionaron asignaturas o bien se recortaron o transformaron sustancialmente. Lo que llamó inicialmente la atención –y que constituyó una impronta de los noventa–, fue la aparición de un campo nuevo que acomodaba contenidos de una manera bastante especial: la “Formación Ética y Ciudadana”, anunciada como un vigoroso “contenido transversal”.¹⁹ En algunas jurisdicciones –como es el caso de la Provincia de Buenos Aires– se fue incluso más lejos y se creó un espacio curricular llamado “Filosofía y Formación Ética y Ciudadana” que fusionaba prácticamente todos los contenidos disciplinares. Este intento de reunión explícita de la filosofía con la formación de ciudadanía merece algunos comentarios y sobre todo por lo que ocurrió luego y está ocurriendo actualmente.

Dijimos que el proceso de institucionalización de la enseñanza de la filosofía en la escuela moderna condujo a otorgarle un lugar central para la formación de los ciudadanos, en especial, en Francia, cuya estructura escolar ha influido mucho en la nuestra, por eso la he mencionado. En nuestro país se fue dando, desde fines del siglo XIX hasta pocos años atrás una paulatina autonomización del ámbito de la formación cívica hasta constituir la en una asignatura escolar casi decorativa, sin ningún peso curricular ni ninguna relación

¹⁷ Jacques, A. “De l’enseignement public de la philosophie (1848)”. En: Douailler, S. et al. *La Philosophie saisie par l’État*. París: Aubier, 1988, pp. 349-350 (trad. cast. propia).

¹⁸ *Ibidem*

¹⁹ Este llamado “contenido transversal” repetía una tónica que se dio en casi todos los países de Latinoamérica, a partir de sus respectivas reformas y que, con mayor o menor grado de aproximación, reflejaban en última instancia reforma española.

con la filosofía. En los últimos años, volvieron a juntarse, pero, paradójicamente, esta vinculación de la filosofía con la formación ciudadana lejos de revalorizar un espacio filosófico (como quizás se pensó en un principio) demostró, en su implementación práctica, que se trataba, más que nada, de una reconversión ocasional de la vieja “Instrucción Cívica”. Posteriormente, esos campos se volvieron a separar. Se reubicó en un lugar a la Filosofía y en otro, aparte, se dispuso un espacio curricular relacionado con la ciudadanía y el civismo, llamado “Derechos Humanos y Ciudadanía”, y luego otros, “Construcción de la ciudadanía”, “Formación ciudadana”, “Educación para la ciudadanía (o similares, de acuerdo a la jurisdicción), que paradójica o significativamente, no incluyen para su dictado a los profesores de filosofía.

El proyecto moderno integró la filosofía a la función general de la escuela en la formación de agentes libres y futuros ciudadanos, a partir de una vinculación estrecha con las políticas de Estado. Pero los tiempos han cambiado mucho. Han cambiado los jóvenes y su relación con la escuela, han cambiado los contextos sociales y la globalización ha modificado sustancialmente el sentido de los estados nacionales. Las formas institucionales de reproducción del lazo social encuentran hoy en la escuela más focos de conflictos que unidad en la construcción de identidades. La escuela, como dijimos, ha mantenido casi la misma estructura pedagógico-institucional de hace más de un siglo. En este marco, el sentido que puede tener enseñar filosofía en ella debe ser repensado de manera sustancial. Pero también debe pensarse, fundamentalmente, qué dimensión crítica le cabe a la filosofía y cuáles son los límites que le impone su inserción institucional. En síntesis, ¿cómo puede hoy la filosofía, en la escuela actual, contribuir para educar en la libertad?

El breve recorrido histórico con que he comenzado esta exposición no tuvo una finalidad meramente introductoria o ilustrativa. Considero que los momentos que he ido señalando son verdaderos estímulos –porque son fundantes– para pensar el desafío que acabo de indicar. En alguna forma somos herederos de ese trayecto, ya que la inquietud que lo guió fue la constante preocupación por unir la enseñanza de la filosofía, el espacio público y la libertad. La referencia a Spinoza permitió remarcar que la filosofía sólo puede desarrollarse y enseñarse en un ámbito de libertad institucional. La mención de Kant sirvió para determinar el punto crucial de la educación en los estados liberales. De acuerdo a ello, nos preguntamos entonces, ¿es posible verdaderamente promover sujetos libres y, a su vez, dóciles –usando la terminología de Foucault–, o más bien, gobernables? ¿Dónde debe ceder el cuestionamiento radical de la filosofía en pos del mantenimiento del orden?

¿Cómo articular la libertad y la obediencia? En última instancia, ¿es posible hacerlo? ¿Debe hacerse? El paso por Hegel, que nos permitió ver cómo el Estado se ha utilizado para garantizar el espacio público de la enseñanza. Y repasar la constitución del sistema educativo francés, de fuerte influencia en el nuestro, nos pusieron frente a los límites de una filosofía *al servicio* del Estado. ¿Hasta dónde debe llegar el control? ¿Qué tipo de articulación es posible sin que se vea afectada la libertad de filosofar?

Enseñar filosofía supone desafíos cotidianos. Pensar las condiciones en que se enseña filosofía en la actualidad nos involucra como profesores y profesoras pero también, y fundamentalmente, como filósofos y filósofas. Crear y recrear un espacio público para la filosofía nos compromete a todos quienes, de una forma u otra, estamos vinculados con ella y apostamos a que es posible vivir en un mundo mejor que el que tenemos hasta ahora.

POLÍTICAS DE LA ENSEÑANZA FILOSÓFICA

Si un peón de ajedrez no sabe que puede neutralizar al rey, no lo jaquea. Un docente con oficio de peón de la cultura no domina estrategias de conocimiento, si bien en el terreno concreto de su acción resuelve pragmáticamente situaciones. No enseña más que lo que le enseñaron y tal como lo aprendió. No toca la raíz problemática de su campo. Si estuviera preparado para hacerse preguntas en lugar de perseguir respuestas, podría interpelar al objeto de conocimiento y al conocimiento mismo en tanto éste es objeto de conocimiento, sin abandonar por ello la tarea específica, ni la condición docente. ¿Cómo puede ser formador de formadores si no tiene autonomía, si su relación con el poder es ambigua; si sabe solamente lo sabido; si su acercamiento al conocimiento consiste en reproducirlo, si enseñar consiste en puerilizar el conocimiento? Veamos si desde este intento empezamos a modificar la marcha a contrapelo de la historia y de la racionalidad en la cual está empeñado en mantenerse el sistema de enseñanza. Lo que debe ser, en este sentido, ya está dicho; qué se puede hacer, constituye ahora el punto de partida.

María Saleme de Burnichon, *Decires*

En los últimos años, desde diferentes políticas públicas educativas, se ha estado objetando –con distintos grados de intensidad, de acuerdo al país o región– la necesidad o pertinencia de que la filosofía, como asignatura o como espacio curricular, forme parte de los sistemas educativos formales. Por tal motivo, la preocupación política por el lugar institucional que debería ocupar la enseñanza de la filosofía ha ido dejando en segundo plano las inquietudes didácticas. Hoy día, es un lugar común tener que explicar mucho más el sentido de la enseñanza de filosofía para justificar su utilidad frente al “mundo”, que reflexionar sobre las formas o las acciones con los cuales llevarla adelante de la mejor manera.

En este capítulo voy a intentar unir esos aspectos, tratando de mostrar que la reflexión sobre la realidad que puede suponer la enseñanza de la filosofía implica compromisos políticos, decisiones filosóficas y disposiciones didácticas consecuentes.

Si bien la filosofía en la actualidad forma parte de los programas oficiales de enseñanza de muchos países, su utilidad, su pertinencia o su permanencia en los planes de estudios son motivo recurrente de debates. Es habitual que, de tanto en tanto, la filosofía deba tener que evidenciar su valor para la formación de los jóvenes y justificar su inclusión en la educación formal, de acuerdo a los requerimientos circunstanciales de las políticas educativas de turno. En virtud de esto, me interesa reflexionar sobre los diferentes sentidos que pueden atribuirse a la enseñanza de la filosofía en la educación, revisar algunos supuestos de las demandas usuales que se le formulan y, en función de ello, analizar los diferentes lugares que puede asignársele y evaluar algunas opciones alternativas. Para esto, voy a sostener que la filosofía en la escuela no debe tener como función primordial “integrar” a los jóvenes, de alguna manera, al mundo contemporáneo. No debe asumir como su tarea central fortalecer la continuidad del estado de las cosas y transmitir meramente lo ya sabido, sino más bien ofrecer un espacio de intercambio de ideas donde tenga lugar el pensar creativo. Esto supone asumir una política no adaptativa, que sea sensible a identificar las continuidades y las discontinuidades, en los saberes y las prácticas habituales. Se sigue de ello la posibilidad de imaginar una didáctica sostenida en la irrupción de lo diferente – la emergencia del pensamiento del otro, y de lo otro–, más que en la reiteración de lo mismo.

Las circunstancias actuales han corrido el centro del interés por la enseñanza de la filosofía, postergando la preocupación pedagógica o didáctica, y poniendo en primer plano el interés político-institucional respecto de la inserción

de los espacios “filosóficos” en el currículo de la escuela secundaria, e incluso de otros niveles. El cuestionamiento pragmático del sentido de la filosofía no se formula desde un interrogar desinteresado sino que está predeterminado por el lugar que se le querría asignar de antemano. A la filosofía, se le está reclamando utilidad y practicidad, porque esos parecen ser los requerimientos del “mundo de hoy”. Se espera que la filosofía sirva para *algo*. El hecho de que deba *servir* es motivo de controversia, pero lo es más aun el significado que se atribuye a ese “algo”. Elucidar aquello para lo cual la filosofía debería servir en las instituciones educativas para justificar su sentido será, por cierto, una de las aspiraciones de este capítulo.

El análisis de la situación de la enseñanza de la filosofía en nuestras instituciones actuales parte entonces de un contexto en gran medida condicionante. En estos momentos, parece que deberíamos postergar las discusiones sobre cómo enseñar mejor filosofía o a filosofar, qué sería una buena clase filosófica o qué sería una buena “didáctica” *filosófica*, etc., porque lo que está en juego es la permanencia misma de la filosofía en el sistema educativo. Esto demarca el terreno de análisis y es preciso explicitarlo para tenerlo muy en cuenta, porque las cuestiones más específicamente didácticas podrían llegar a ser consideradas sólo de manera instrumental para intentar salvar a la filosofía en la escuela, es decir, acomodarlas de alguna manera para lograr mantener la filosofía en el sistema educativo.

Debemos reflexionar entonces bajo la presión de que los estudios filosóficos están amenazados de desaparición o achicamiento o reconversión. Y no sólo en la escuela secundaria sino también en los estudios terciarios o en las universidades (la reciente propuesta de cierre de la Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid por cuestiones administrativas y presupuestarias, y su reacomodamiento en otra dependencia mayor, generó bastantes discusiones al respecto; lo mismo está ocurriendo con la filosofía universitaria en otros lados).

La situación en algunos países de la región es más preocupante que en otros; pero todos, en algunos casos antes, en otros después, siempre han debido confrontar con la circunstancia apremiante de tener que defender la filosofía ante la posibilidad de su eliminación de los currículos de las escuelas medias o secundarias, o ante la reconversión de su sentido y de sus contenidos. Como esta situación se ha dado en varias ocasiones y se está dando lamentablemente en la región y en Europa, se han difundido, y difunden, casi a diario, múltiples expresiones, con declaraciones, manifiestos, intervenciones en los medios, etc., a favor de la enseñanza de la filosofía. En la actualidad, la lucha es muy activa en

Chile, México, España, Francia, y otros países, del mismo que lo fue años atrás en Brasil o Argentina.

Pues bien, comenzaré tratando de aclarar un poco este complejo escenario.

Nuestro punto de partida, casi trivial, es que, en mayor o en menor medida, la filosofía y su enseñanza están siendo objetadas. Y están siendo objetadas porque básicamente se cuestiona su relevancia o pertinencia para la formación de nuestros jóvenes. ¿Qué argumentos se suelen esgrimir? Dicho de una manera muy simplificada, se ve a la filosofía como poco “útil” o poco práctica para el mundo contemporáneo. La escuela en general y la filosofía en particular, se esgrime, no estarían cumpliendo las tareas de formación y capacitación de nuestros jóvenes que la realidad actual requeriría.

Ahora bien, ¿dónde se origina esta demanda?, ¿de dónde surgen los argumentos más críticos?: ¿de un estudio de nuestros respectivos países sobre sus sistemas educativos, fruto de investigaciones serias en las que participa toda la comunidad educativa?, ¿de un análisis regional latinoamericano? ¿De entidades académicas ligadas a la cultura y la educación? Por lo general, no. Las mayores fuentes de objeciones están inspiradas, de manera directa o mediada, en recomendaciones de organismos económico-financieros internacionales, básicamente la Organización para la Cooperación y el Desarrollo de la Economía (OCDE), el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, así como otros organismos similares. Esas demandas están sostenidas en criterios supuestamente universalizables aplicados a la educación, casi en cualquier lugar y circunstancia (las pruebas PISA, por ejemplo, tienen hoy un alcance planetario). Dichos criterios son básicamente criterios empresariales (hay una lógica general de la gestión empresarial que está siendo trasladada, sobre todo en las dos últimas décadas, hacia los diferentes ámbitos como forma paradigmática de administrar todo espacio colectivo). Como consecuencia, se suele traducir y simplificar el análisis de la cuestión educativa en términos de inversión, gasto, rentabilidad, productividad, ineficiencia y eficiencia, excelencia, costo-beneficio, etc. Se nos informa, en esta tónica, que lo necesario de esta época es adiestrar a los jóvenes en el logro de distintos tipos de competencias para su rápida y eficiente adaptación al mundo de hoy, entendiéndose el mundo de hoy como el mercado laboral de hoy, o lo que es lo mismo, a las necesidades de las corporaciones de hoy. En realidad, lo que se pide, en sentido estricto, no es una formación político-cultural crítica respecto de la “actualidad” sino una disposición técnica hacia el mercado actual, que es diversificado, múltiple, flexible y mundial. Se trata, en definitiva, de una adaptación de las “competencias” a la libre competencia, tanto de aptitudes como de productos. Es decir, la “actualidad” son

las necesidades coyunturales del capitalismo contemporáneo. Transformar las demandas empresariales en necesidades educativas universales conlleva una *naturalización* de este capitalismo contemporáneo. Que el destino ideal de nuestros jóvenes sea convertirse en “emprendedores” de sí mismos, que sepan “venderse” y que aspiren a construirse como un producto atractivo para el mercado competitivo, es un poco penoso, pero son las demandas/propuestas que aparecen sin más como las referencias que se intenta instalar como supuestamente universales, es decir, ambicionadas por todos.

El mundo se nos presenta como yendo hacia un destino inevitable; la economía ha subordinado a la política, pero, sobre todo, ha subordinado por completo a la educación, ya que la evalúa y le dicta sus normas y los criterios a los que debe adaptarse para ser “útil” en el mundo de hoy. Nuestros gobiernos regionales, con mayor o menor resistencia, terminan lamentablemente siendo meros ejecutores de estas políticas que han adquirido una dimensión mundial.

A los argentinos, esta situación nos resuena como una suerte de *déjà vu* de los años noventa, en los que se llevó adelante una reforma general de nuestro sistema educativo que terminó en un enorme fracaso, del que tardó muchos años en recuperarse. Y de tanto en tanto vemos reaparecer en alguna medida los mismos diagnósticos, argumentos muy parecidos y similares “soluciones”.

Ahora bien, si nos interesa el lugar que puede ocupar la filosofía en este mundo contemporáneo y en nuestros sistemas educativos, y nos preocupa que pueda ser postergada, reconvertida o directamente reemplazada por algunas asignaturas más “convenientes” para el estado actual de las cosas: ¿cómo encarar esta situación, en este contexto?

En principio, habría al menos dos maneras de hacerlo:

Por un lado, se podrían aceptar los argumentos generales y los supuestos del cuestionamiento a la filosofía y su enseñanza, pero se podría intentar mostrar que, de todos modos, la filosofía puede ser útil de alguna forma, y tratar de adaptarla a los requerimientos que se le formulan.

Por otro lado, y de manera antitética, se podrían visibilizar y cuestionar directamente los supuestos de esos cuestionamientos a la filosofía y su enseñanza.

En función de esto, podríamos decir que adoptar la primera opción implica o bien coincidir políticamente con los fundamentos del cuestionamiento general, o bien no compartirlos (o hacerlo sólo parcialmente) y asumir una actitud más bien conciliadora o al menos intentar lograr lo que sea menos perjudicial para la filosofía. Aceptar que, dadas las circunstancias, mucho no se puede hacer y ver entonces la forma de adaptarse de la mejor manera posible a

lo que se está exigiendo. Por ejemplo, la filosofía podría servir para desarrollar competencias argumentativas o habilidades discursivas que puedan ser útiles tanto para fomentar un consumo responsable, o para realizar tareas administrativas, como para proseguir estudios de tecnología aplicada o desarrollo de productos, por mencionar sólo algunos enunciados reiterados. Centrarnos en esta posición llevaría a discutir más bien la manera de encontrar en la filosofía las virtudes conceptuales y argumentativas idóneas para desarrollar las capacidades requeridas, y necesarias, para desempeñarse con éxito en el mundo actual.

Adoptar la segunda opción implica visualizar todo el escenario, político y económico, del cuestionamiento a la filosofía e intentar revisarlo, en principio, en términos filosóficos. Y evaluar, a partir de ese análisis, la significación y el sentido que podría tener hoy la filosofía en la formación de nuestros jóvenes, como una mirada comprometida con la realidad.

Una opción intermedia podría ser intentar recluir la filosofía más o menos dignamente dentro del espacio de las llamadas, de manera muy genérica, “Humanidades” y acotar su sentido a la formación cultural de los jóvenes (“cultural” en la acepción clásica del término). Esta opción tiene dos inconvenientes. El primero es que el lugar mismo de las “Humanidades” está siendo también hoy objetado, desde una perspectiva pragmática similar a la que cuestiona la utilidad de la filosofía para el mundo actual. El segundo inconveniente es una cuestión más de fondo, porque implicaría revisar esta distinción de disciplinas humanísticas, por un lado, y “científicas” o “duras”, por otro. Y, sobre todo, que se las considere, en alguna medida, contrapuestas. Como se sabe, esta división es bastante arbitraria y la filosofía en particular ha asumido desde siempre abarcar ambas y tener por lo tanto injerencia, crítica o de fundamentación, tanto en el pensamiento científico o lógico matemático, como en el arte, la cultura, etc. Esto nos llevaría, por un lado, a tener que revisar las nociones de “Humanidades”, “Ciencias” humanas, Ciencias naturales, exactas, empíricas, formales, etc., y por otro, a tener que revisar también la centralidad del concepto de “hombre” en la clasificación de la filosofía (como se sabe, hay varias corrientes filosóficas que son desde un punto de vista teórico “anti-humanistas” o “pos-humanistas” porque cuestionan radicalmente el concepto de hombre y su lugar privilegiado de fundamentación, o muestran su agotamiento como concepto central en el análisis de la vida o la sociedad contemporánea, o su esterilidad frente a las problemáticas más dinámicas y abarcadoras que proponen por ejemplo las nociones de género, comunidad, etc.). Profundizar esta cuestión llevaría a una discusión teórica más extensa, pero es conveniente aclarar

que ubicar a la filosofía dentro de las “humanidades” implica ya una concepción particular de la filosofía, del concepto de “hombre” y de la división del saber humano en general, que merecerían, por su parte, su propia justificación.

Tanto la primera opción indicada como la segunda serían algo así como formas estratégicas de actuar frente a la magnitud del problema, para salvar algo de la filosofía. La segunda apuntaría más a una reflexión de fondo de la filosofía, en tanto pensamiento desnaturalizador de lo que parece obvio, y crítico de sus propias condiciones de posibilidad. Se podría evaluar, por cierto, y de acuerdo a las situaciones concretas, la forma de combinar o intentar integrar aspectos parciales de estas dos perspectivas.

En definitiva, la decisión que se adopte por alguna posición va a implicar no sólo una caracterización del estado de las cosas en el que la filosofía se debería ubicar, sino también implica una *caracterización de la filosofía*; pero además, una caracterización de la filosofía en relación con un compromiso político, que es el que justificaría cómo posicionarse frente a *este* estado de cosas. Esto es lo más delicado, porque se trata de posicionamientos que exceden a la filosofía misma, ya que remiten a posturas políticas frente a la realidad actual. Lo que podría hacerse, en consecuencia, sería definir una filosofía que fuera coherente con dicho compromiso. Habrá así maneras de caracterizar a la filosofía que serán más “útiles” o menos “útiles”, de acuerdo a aquellas decisiones políticas que se adopten.

Ocurre entonces que no *toda* filosofía es útil, significativa o valiosa, por los mismos motivos, porque hay muchas filosofías o muchas maneras de entender a la filosofía. Sabemos bien que la pregunta “¿qué es filosofía?” es un interrogante filosófico tan antiguo como la filosofía misma y pretender responderlo unívocamente es ilusorio, porque de hecho cada respuesta que se dé está comprometida con *una* filosofía, o una manera de entender la filosofía.

Por cierto, no será lo mismo suponer que la filosofía es, en lo fundamental, el estudio de su historia, que una desnaturalización del presente; o una cuidadosa exégesis de fuentes filosóficas; o una teoría de la argumentación, o un ejercicio problematizador del pensamiento sobre cualquier tema; no es lo mismo considerarla como una ayuda para la vida que suponerla como una complicación de la existencia. No es lo mismo considerar que sirva para fundamentar la ciudadanía que suponerla como una crítica del orden establecido; tampoco es lo mismo pensar que sirve para resolver algunos problemas, que considerar que su tarea es más bien *agrar* los problemas. Y así podríamos seguir. Seguramente se ha reconocido en estos rasgos a unos cuantos filósofos o filosofías tradicionales.

Queda claro que no hay una manera “neutral” de decir, sin conflicto, que la filosofía es *esto* y puede servir para *esto otro*.

Pues bien, tenemos un panorama general bastante complejo. Abordemos entonces algunas de estas cuestiones esbozadas.

Descuento que quienes nos dedicamos a la filosofía, y a la enseñanza de la filosofía en particular, coincidiríamos en que la enseñanza de la filosofía en la escuela es muy importante. Tal vez tengamos argumentos matizados, pero seguramente acordaríamos en que es significativa y muy valiosa para la formación de los jóvenes. Entonces, para ir integrando lo anterior y precisando nuestras inquietudes, podríamos preguntarnos: ¿pero en realidad, a quién hay que *convencer concretamente* de que la filosofía tiene sentido en la escuela y ese sentido no sería meramente utilitario? ¿A quién, o a quiénes, debemos dirigirnos como nuestros interlocutores más amenazantes? ¿A algún ministro, a alguna dependencia gubernamental, a los políticos, a los representantes legislativos, a los organismos de crédito internacional, a los sindicatos, a la sociedad, a los profesores de otras asignaturas, a los padres de los estudiantes, a los estudiantes? ¿A todos juntos? ¿En alguna medida, a cada uno? ¿Quién sería, en última instancia, ese “cuestionador” real de la filosofía, que nos está trayendo algunos dolores de cabeza?

Tal vez habría que comenzar por aquí, para poder preparar las armas de la argumentación con mayor precisión, porque el problema principal es que los argumentos no serán los mismos para unos que para otros. Podría organizarse una justificación o una “defensa” interna de la filosófica (una defensa filosófica o una “apología”), o podría tratarse de una defensa política o ciudadana, o una defensa gremial de los profesores de filosofía y de sus lugares de trabajo, o una defensa de las “humanidades” en su conjunto, que, como sostuve, también están siendo fuertemente objetadas frente a la aparente necesidad imperiosa de expandir los conocimientos tecnocientíficos.

Pero me voy a permitir dar un paso más atrás en esta suerte de dilemas, para mencionar algunas cuestiones respecto del sentido de la *educación* actual; es decir, del sentido de la educación en su conjunto (aclaro que me refiero a la educación formal o institucionalizada; la que se brinda en nuestros establecimientos escolares, en los distintos niveles), ya que es en ella donde tendrá lugar, o no, algún espacio para la filosofía. Para esto, me voy a remitir a una distinción conceptual que hace Jacques Rancière respecto del término *escuela*, en un texto llamado “Escuela, producción, subjetividad” (1988).²⁰

²⁰ Véase también Masschelein, Simons (2011: 305-342).

El origen etimológico de *escuela* procede del latín *schola* que está tomado a su vez del griego *scholé*, que significa *ocio* o tiempo libre de las tareas productivas o lucrativas. A estas tareas, como contrarias al ocio, se las ha llamado, por extensión, *neg-ocio* (es decir, negación del ocio). El tiempo de la *scholé* era la contrapartida del tiempo productivo, porque era el que empleaban los hombres libres. Recordemos que el trabajo y la producción estaban acotados a los esclavos y a aquellos que por sus tareas no podían dedicar su tiempo al pensamiento, que era justamente lo que hacía libres a los hombres. Esta distinción permitía contraponer la *scholé* al mundo esclavizante de productores, es decir, al mundo de los *neg-ocios*.

Para ajustar y enriquecer el término conceptualmente, Rancière va a sostener que la escuela no es un lugar o una función definidos por una finalidad social externa. Es ante todo una forma simbólica, una norma de separación de los espacios, de los tiempos y de las ocupaciones sociales. Le interesa remarcar que *escuela* no quiere decir en principio aprendizaje, sino ocio, tiempo libre (pero fundamentalmente, ocio *intelectual*, o sea tiempo para poder pensar). La *scholé* griega separaba entonces dos usos del tiempo: por un lado, el uso de aquellos a quienes la obligación del servicio y de la producción quita tiempo para hacer otra cosa; y, por otro, el uso de aquellos que *tienen tiempo*, es decir, de quienes están dispensados de las exigencias del trabajo. La escuela, entonces, no sería fundamentalmente el lugar de la transmisión de los saberes que preparan a los niños y jóvenes para su actividad productiva de adultos: sería el lugar ubicado fuera de las necesidades del trabajo, el lugar donde se aprende *por aprender*.

Creo que nuestros jóvenes, sus padres, y quizás la sociedad en su conjunto, ven hoy día a la educación en general como una carrera de obstáculos hacia fines que no son educativos. Es la concepción dominante del mundo y la educación. La educación, en realidad, no es importante en sí misma. Se le otorga a la educación un valor que es meramente instrumental. Su único fin es proporcionar a los individuos destrezas o competencias que le permitan tener éxito personal en el mercado laboral. En virtud de esto, la educación no tendría, paradójicamente, un sentido educativo. No es el objetivo real la autonomía, la realización personal creativa o incluso una ciudadanía razonable, como a veces afirma con un eco retórico la propia institución educativa; el objetivo acuciante es la incorporación más eficiente y precoz a un mundo vertiginoso y cambiante, del que se da por sentada su inexorabilidad. Esta voluntad pragmática y utilitaria colma el sentido último de la educación y la reduce a un simple medio; una instrumentación para lograr *otra cosa*.

La filosofía no puede eludir este escenario, porque es el hegemónico, y se ve obligada a discutir en este terreno. No discute su significación sino su finalidad (es decir, su utilidad) para el mundo contemporáneo. Debe dar cuenta de cómo forma a los individuos para desempeñarse en el mercado del trabajo de la mejor manera, pero no para poner en discusión las condiciones de su incorporación a ese mercado ni el sentido de este mundo, que ha puesto al mercado como fin último y que reduce a la educación a un medio para su abastecimiento, sino para acomodarse lo más rápido posible a esas condiciones reinantes.

Quedan entonces confrontados al menos dos sentidos de la educación. Uno, adaptativo y funcional al estado de cosas dominante, orientado hacia la formación en las competencias y la competencia, y otro, disruptivo, que intenta ofrecer alternativas para comprender ese mundo competitivo en que vivimos, de modo que dispongamos de opciones para *decidir* la manera de vivirlo.

La fortaleza de la filosofía reside, a mi criterio, en que permite construir una mirada del mundo diferente de la cotidiana o normal. Es decir, posibilita problematizar y cuestionar la normalidad del mundo y sus certezas. La filosofía es una permanente confrontación con el saber. Con los saberes del mundo y con los saberes de sí. En última instancia, no se trata de un conocimiento sino de una potencial transformación de sí a partir de la exploración del sentido de los conocimientos. Por lo tanto, no se trata meramente de conocer el mundo, para adaptarse a él, sino de conocer-*se* en este mundo para poder elegir el camino que se transitará. Y como la filosofía es dialógica, supone, por principio, una construcción permanente de lo común; es decir, frente al mundo atomizado de proyectos individualistas, se afirma en el pensar común y el hacer común.

Si siguiéramos profundizando la reflexión sobre el contexto actual, nos encontraríamos con los mismos límites. ¿Se presume que los mejores estudiantes, formados *utilitariamente* en competencias *aggiornadas*, van a conseguir los mejores empleos? ¿Es eso lo que se supone y se busca? ¿Se piensa acaso que la educación va a reducir el desempleo? ¿Y los otros? ¿Los estudiantes a los que no les va tan bien en la escuela (que son la mayoría, por cierto)? ¿Cómo se vinculan con el empleo y con el mundo? ¿La función de la educación es anticipar y preparar para la distribución social de los lugares que ocupamos? ¿Y qué pasa con los que no califican o lo hacen mal? Seguramente será su responsabilidad individual, se dirá, o la de sus profesores, o la de su sistema educativo o la de su estado o la de su país.

Y así los jóvenes entran en un mundo en competencia para ganarle a otros, para demostrar que se es mejor que el vecino, para entender que este

mundo meritocrático es realmente un mundo de ganadores y perdedores, en donde cada uno se merece el lugar que ocupa, porque la educación institucionalizada le dio, supuestamente, su oportunidad. Sabemos bien que para el mundo contemporáneo es impensable que haya un mundo de *todos* ganadores. Hay que ganarle a alguien; por lo tanto, tiene que haber perdedores. Y la filosofía, ¿qué puede aportar a este mundo prediseñado de *winners* y de *losers*? ¿Qué tiene que ver la filosofía con todo esto?

El destino de todo estudiante será, en el futuro, vender su capacidad o su fuerza de trabajo (manual o intelectual) a una maquinaria que no estamos enseñando a decodificar. La escuela no debería formar parte de la naturalización del mundo, o al menos debería cobijar espacios para poder pensar este mundo, para poder comprender el significado de las exigencias externas de utilidad, de lo que significa actualmente tener “éxito” en la vida, etc., de modo que cada joven tenga más elementos, como he señalado, para poder *decidir* su modo de inclusión en la vida laboral y social.

Creo que a la filosofía en la escuela le corresponde un lugar central en esta tarea. Porque la enorme potencialidad de la filosofía es la de ser a la vez actual e intempestiva, y, en especial, porque le es propio desnaturalizar lo que se nos presenta como obvio y reflexionar sobre qué es lo que hace que las cosas sean como son; qué es lo que las hace *normales*. Por lo tanto, su lugar en la educación es fundamental.

La filosofía es indispensable porque permite *pensar* el mundo y pensarnos en él, individual y colectivamente. Y para pensar el mundo hay que imponer el tiempo del pensamiento, que no es el de la circulación de las mercancías y las obsolescencias programadas, ni el de las imágenes vertiginosas que pasan casi sin que podamos reparar en ellas. Hoy más que nunca se requiere un espacio para pensar nuestro presente y una disposición para hacerlo. La filosofía es, por sobre todas las cosas, una disposición frente al mundo. Una actitud que busca interpelar nuestra realidad y nuestra presencia en ella. Es un preguntar radical que intenta poner en cuestión lo que se dice y hace, y descubrir y visibilizar los supuestos de las afirmaciones y los argumentos que dan sustento a este estado de cosas.

El mundo contemporáneo nos plantea día a día desafíos inéditos, y hay que estar a la altura de esos desafíos para no quedar atrapados en la lógica dominante. La filosofía es necesaria en la escuela porque permite poner freno, o una pausa, a esta vorágine irreflexiva en la que nos vemos arrojados, presionados y apurados. Debemos conquistar el tiempo y la mediación del pensamiento.

Quizás sea esta una de las apuestas fundamentales que nos permita justificar una vida que merezca ser vivida con alegría.

SUPUESTOS FILOSÓFICOS Y POLÍTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

¿Qué sentido tiene enseñar filosofía en la escuela secundaria? ¿O a los niños, o a jóvenes o adultos que cursan carreras no filosóficas? O de manera más frontal, ¿qué sentido tiene enseñar filosofía a quienes no la han elegido, al menos en principio, como su destino de estudios? En la medida en que en nuestro país, y en muchos otros, “Filosofía” es un espacio curricular más o menos tradicional dentro de la educación obligatoria, la pregunta se torna algo más cruda: ¿por qué alguien *debería* aprender filosofía?, o incluso ¿por qué el Estado *debe obligar* a los jóvenes a aprender filosofía?

Por lo general, estos interrogantes son dejados de lado frente a otros, más pragmáticos, referidos a *cómo* enseñar filosofía en esta época, de forma eficiente; pero adquieren una imperiosa vigencia cuando la estabilidad de la filosofía en el sistema educativo obligatorio se ve amenazada por alguna reforma que pretende eliminarla. De tanto en tanto, en la Argentina y en otros países, se dan estas circunstancias y entonces la filosofía –o más bien, la “comunidad filosófica”– se ve obligada a pensar sobre sí misma y su utilidad o significación más allá de su campo específico de especialidad. Reaparecen entonces aquellas preguntas radicales. Cuando esto ocurre, la filosofía debe dar razones que justifiquen su inclusión en una estructura curricular oficial y mostrar su mayor aptitud frente a otras disciplinas o áreas que aparecen como candidatas a suplantarla.

No voy en este capítulo a entrar en detalles sobre las diversas formas en que la filosofía podría “defenderse” de sus “ataques”²¹, sino sólo resaltar dos ejes habituales sobre los que giran gran parte de aquellas razones, cuando se la orienta escolarmente: la capacidad excelente de argumentación que proveería el aprendizaje filosófico y, por lo general de manera relacionada, las virtudes cívicas que acompañarían cierto dominio de la filosofía. Es decir, la filosofía proporcionaría capacidad argumentativa rigurosa y, de manera coherente, promovería la integración ciudadana razonable en una sociedad democrática.

Esta manera habitual de enfocar las cosas supone que habría algo propio de *toda* filosofía que permitiría sostener esas dos líneas sin mayores contradicciones. Pero sabemos bien que no es nada sencillo caracterizar la filosofía de manera consensuada y menos aún definirla con univocidad. La historia de la disciplina muestra que la pregunta “¿qué es la filosofía?” se responde siempre desde alguna filosofía, y por lo tanto se transforma en autorreferencial. Si se afirma que lo esencial de la filosofía es un aspecto formal –su modo de argumentar– y un cariz político –sus propiedades cívicas o democratizantes– lo que se hace es exhibir dos aspectos parciales de la disciplina como la caracterización fundamental de su totalidad.

Ahora bien, ¿qué vinculación tiene este escenario conceptual e institucional con la formación de los profesores y profesoras de filosofía (y en especial, con su formación *filosófica*)? ¿En la formación docente, se aprende una unidad de la idea de filosofía, transmisible de manera homogénea? ¿Se conocen diversas filosofías y es tarea del futuro profesor elegir aquella que pondrá en acto en sus clases? ¿Es posible hacer esta disquisición o la formación docente sólo provee un conjunto desordenado de aportes filosóficos extraídos de la historia de la disciplina que más que facilitar dificultan construir enfoques filosóficos personales? ¿Los futuros profesores y profesoras aprenden a filosofar o sólo adquieren conocimientos variados de la historia de la filosofía? ¿Aprender a enseñar filosofía implica la definición de una filosofía enseñable o esto es una atribución del futuro docente? ¿El marco institucional *enmarca* al profesor o profesora al punto de que no tenga demasiado margen para posicionarse y sólo deba transmitir algunos saberes canonizados? En fin, son muchos y variados los interrogantes que pueden abrirse sobre la base de la complejidad de caracterización que arrastra la filosofía, y la manera en que puede transformarse en un contenido enseñable en la escuela.

²¹ En el capítulo anterior (“Políticas de la enseñanza filosófica”), desarrollo algunas ideas al respecto.

Frente a la idea de una filosofía ajustada a las necesidades escolares del ordenamiento institucional existe otra idea de la filosofía, también esbozada sobre algunos elementos de su historia: la filosofía sería la disciplina que es capaz de desnaturalizar el estado de las cosas y de poner en evidencia los supuestos de todos los saberes y prácticas, aspirando a constituirse en un saber sin supuestos. Puede así pensar la realidad con una radicalidad que no contemplan los demás campos disciplinares. Pero ahora bien, si ese pensar está guiado por una voluntad de cuestionamiento sin límites en el que cada supuesto cae bajo la mirada crítica que exige razones para todo lo que se afirme, ¿cómo institucionalizar esta actividad? Es decir, ¿cómo poner límites institucionales al despliegue sin límites del cuestionamiento? ¿Cómo incorporar el pensamiento y la actitud cuestionadora a la estructura formal de repetición de saberes y prácticas que constituye una institución educativa (y que tiene como objetivo central reproducir el orden vigente de la sociedad a la que pertenece)? ¿Cómo se establecen y qué significado tienen los *límites* de una práctica teórica que cuestiona los límites?

Por cierto, este asunto es casi tan viejo como la filosofía misma y orientó, de múltiples formas, la reflexión sobre las posibilidades de su transmisión, durante mucho tiempo; desde el juicio a Sócrates, y el conflicto entre la voz del filósofo y las instituciones del estado, hasta la explícita necesidad de limitación que advertía Kant en su opúsculo “¿Qué es la Ilustración?”, en cuanto a la necesidad de separar el uso público de la razón de su uso privado, y no confundir las circunstancias en las que se puede razonar libremente con aquellas en las hay que obedecer para mantener el orden de la sociedad.

Que la filosofía se institucionalice con diversas restricciones no deja de ser un problema, porque se le sofocaría aquello que justamente le es esencial. Tal es así que para Spinoza no era posible enseñar filosofía en instituciones oficiales porque se corría el riesgo de que el libre ejercicio del pensamiento llevara a afirmaciones que pudieran considerarse cuestionadoras del orden imperante, y esto pondría en riesgo el trabajo del filósofo enseñante, o bien lo obligaría a autocensurarse.

Tendríamos entonces, por un lado, que la filosofía sería útil para formar un ciudadano razonador, respetuoso del orden, y por otro, que la filosofía, en ese mismo gesto cívico perdería algo que le es fundamental: la radicalidad de su mirada (porque debería asumir todos los condicionamientos que le impondría su despliegue oficial).

Frente a esta oposición de una filosofía civilizada (y civilizadora) que puede ser institucionalizada y una filosofía que no podría serlo porque perdería

gran parte de su potencia, se abren algunos nuevos interrogantes. ¿Tiene, en efecto, “la filosofía” el atributo especial de la buena argumentación? ¿Es el modelo ejemplar del pensamiento crítico? ¿Es un rasgo realmente significativo ser una variante sofisticada de la vieja instrucción cívica? Esto es bastante difícil de aceptar sin más, ya que cada disciplina se suele presentar como pensamiento crítico, que ofrece razones, etc. Que la filosofía sea útil para la ciudadanía actual más que ponderar sus virtudes parece mostrar la falencia de, por ejemplo, no poder objetar las circunstancias que configuran el orden político contemporáneo.

Pero es posible dar un paso más y preguntar: ¿toda filosofía puede juzgarse bajo aquella dualidad? O, enfocando el cuestionamiento desde otro lugar, ¿hay filosofías más adaptables que otras al estado de las cosas? ¿La filosofía es rebelde o conservadora respecto del orden imperante que condiciona su despliegue?, ¿o no tiene nada que ver con él? ¿La filosofía tiene *de por sí* virtudes emancipadoras? ¿La emancipación intelectual tiene relación con la libertad y la emancipación política o social?

Podríamos sostener que la imposibilidad de una caracterización consensuada de la filosofía es su peculiaridad identitaria y que, en la multiplicidad de las perspectivas filosóficas, habría algunas más convergentes con el estado de las cosas y otras más críticas, como lo muestra la propia historia de la disciplina. Esta pluralidad de miradas exhibiría que no hay una única forma de definir los contenidos y el modo de práctica filosófica que se llevará adelante en el aula. Cualquier programación oficial siempre admitiría ser interpretada filosóficamente desde la perspectiva que adopte la profesora o el profesor.

Si nos atenemos al sistema educativo argentino actual, la filosofía se halla integrada de una manera más o menos estable a la escuela. De hecho, forma parte de la enseñanza obligatoria en la mayoría de las jurisdicciones del país. Las veces que el lugar de la filosofía se vio cuestionado y se amenazó su presencia – en nuestro país y en otros– no fue porque se la considerara un pensamiento disruptor que pudiera alterar o cuestionar en alguna medida el orden instituido, sino más bien porque se la estimó poco relevante en la formación de los jóvenes para el mundo contemporáneo y se evaluó que podría ser reemplazada por otras asignaturas más provechosas. Por cierto, desde la antigüedad, la filosofía siguió un camino gradual de institucionalización y normalización y cuando se institucionaliza pierde en principio su fuerza disruptora, porque está pensada justamente desde la continuidad del orden.

Destaquemos entonces que toda filosofía que entra en la institución educativa oficial debe asumir un carácter *normal*. Es decir, debe normalizarse de acuerdo a las normas imperantes para que la institución *funcione* sin que se vea

alterado dicho funcionamiento. Se debe naturalizar un sentido de filosofía para que pueda desplegarse normalmente dentro de la estructura de repetición que es el sistema escolar. Pero la filosofía no es sólo un conocimiento traducible en contenidos escolares que pueden traspasarse de un lado a otro sin resto significativo, ya que, como indicamos, una de sus características fundamentales es su voluntad de desnaturalización y de revisión de los supuestos que hacen que las cosas sean como son y no de otra manera.

La filosofía institucionalizada mantiene entonces un germen crítico, que puede dirigirse a todo. Pero discutir todo no es posible en la escuela. Los límites de lo que se puede poner en discusión cimientan las condiciones de posibilidad de una institucionalización viable, es decir ratifican un estado de cosas dominante. Pero abordando más puntualmente lo que parecería obvio, ¿cuál sería el riesgo? ¿Un despliegue “libre” de la filosofía puede provocar tensiones importantes en el marco institucional en que se efectúa?

Quienes consideramos que este mundo debe ser transformado y no es admisible seguir simplemente gestionándolo de acuerdo a la inercia en la que vivimos, nos preguntamos por el sentido de la filosofía desde otra perspectiva. No sólo desde la pregunta sobre qué puede hacer la filosofía para ser útil a este mundo sino desde un interrogante que resitúa el primero: la enseñanza de la filosofía institucionalizada, ¿puede ser ajena a las decisiones políticas que le otorgaron un lugar en el sistema, y a las decisiones políticas que asumen los profesores y profesoras que la enseñan diariamente? Y como corolario, ¿plantear esto, significa politizar la filosofía enseñable, o la filosofía, sin más?

La filosofía no es sierva de la política (en el sentido de que una política defina y agote su significación), pero toda filosofía está condicionada por la política, aunque no se lo admita (incluso cuando se lo suele admitir se considera, por defecto, que la filosofía es asimilable al estado de las cosas –por ejemplo, a la sociedad democrática–, y se excluye de la reflexión su cuestionamiento). El búho de Minerva sobrevuela el *hay* del mundo y lo que hay del mundo es la política, la ciencia, el arte, el amor, etc., es decir, todo lo que hacemos y decimos de nuestra realidad. La filosofía piensa a partir del hay de la política (y de otros ámbitos) y recrea conceptualmente lo que ya se dice o hace. Poner una filosofía en juego en una clase es hacerlo bajo condición política, puesto que se lo hace desde una institucionalización y una particular manera de normalización, que es la que garantiza la repetición del estado de cosas dominante.

Ahora bien, no toda filosofía piensa sus condiciones de la misma manera o, lo que es peor aún, ni siquiera suele hacer explícitos los condicionamientos que

asume para inscribirse institucionalmente. Y no es extraño que este distanciamiento sea interpretado como una virtud, más que como una falencia.

Retomando entonces el interrogante planteado líneas más arriba, ¿cuál sería el riesgo? ¿Qué tensiones podría provocar el despliegue de la filosofía en el marco institucional en que se efectúa si piensa su propia normalización?

Quizás resuene, una vez más, el viejo juicio a Sócrates, donde por primera vez la enseñanza de la filosofía se enfrentaba con el poder normalizador de un Estado. Y que aquello ocurrió de una manera bastante traumática. Corromper a los jóvenes, no creer en los dioses “oficiales” y enseñar otros, fundaba un pensar-hacer que cuestionaba el estado de las cosas. Es decir, ponía en duda lo que daba sustento y configuraba el lazo social. Lo que podría ser preocupante desde el punto de vista de la educación formal sería que la filosofía ponga en cuestión las propias condiciones de funcionamiento y legitimación de esa educación. Y ese tipo de actividad fuera visto como deslegitimante; una vuelta *aggiornada* a los supuestos del juicio a Sócrates. La escuela es un aparato del Estado y, por lo tanto, objetar la escuela y la educación sería una puesta en cuestión del orden estatal, singularizado en uno de sus territorios. Lo que justamente preocupaba a Kant.

Pero podríamos ajustar aún más el cuestionamiento: ¿toda filosofía tiene realmente una voluntad desestructurante? Sabemos que hay casi tantas filosofías como filósofos y en la mayoría de los casos, a lo largo de la historia de la filosofía, más que una vocación rebelde la ha animado un espíritu político bastante discreto. En España, por ejemplo, en los ochenta, la filosofía fue juzgada por los socialistas recién llegados al poder como conservadora y reaccionaria; como un resabio cuasi religioso de la época franquista. E intentaron sustituirla por Formación ciudadana, Ética u otros espacios curriculares que contribuyeran mejor a su civilidad democrática incipiente.

La radicalidad de la filosofía depende de cómo se la caracterice y ejercite, y, de manera consecuente, bajo qué condiciones políticas se inscribe institucionalmente. La posibilidad de algún conflicto entre escuela y filosofía no se da *per se*, por el hecho de que se enseñe filosofía y que ello ya implique una incomodidad. Depende más bien de las decisiones de quienes enseñan filosofía de revisar los límites del orden (institucional, social, cultural), o de lo que se considera normal. Pero no toda filosofía tiene esta pretensión.

La voluntad práctica de poner en juego la reflexión para objetar nuestro mundo y revisar los límites de su normalidad y sus condicionamientos, es decir, objetar el estado dominante de las cosas, se sostiene, más que en una decisión filosófica, en una decisión política. Pero, como afirmamos, la filosofía no es

políticamente transformadora de por sí. Hay filosofías que son más compatibles con ciertas políticas que con otras, o hay argumentaciones filosóficas para hacerlas más compatibles. Lo que es lo mismo decir que habrá filosofías que son más compatibles con cierto estado de las cosas que con otros, y con la manera de eventualmente transformarlo.

Sería deseable una filosofía que incomodara, aunque sea en alguna medida, la normalidad del estado de las cosas. Porque eso significaría que la filosofía se mantiene activa en depositar su mirada sobre cualquier forma de dominación o de hegemonía, incluso la actual. La desnaturalización del mundo constituye una tarea filosófica –y un desafío intelectual– que se sostiene en una decisión que no es en primera instancia filosófica, ya que parte de una toma de posición más básica frente a lo que se nos presenta: o nos adaptamos de alguna forma a este mundo o intentamos transformarlo.

Si imagináramos que vivimos en el único mundo posible sería no sólo el fin de las ideologías, como se anunciaba hace tiempo, sino probablemente el fin de toda filosofía preocupada por la realidad. Pero este deseo de filosofía parte justamente de apuestas personales en aquella dirección, que son, en gran medida, políticas.

En definitiva, lo que puede alterar el orden, y provocar tensiones en la escuela, no es la filosofía en sí o cualquier filosofía; lo que puede provocar tensiones es un pensamiento filosófico puesto en juego en un aula, compatible con una voluntad política transformadora del mundo.

Ninguna “filosofía” va a cambiar el mundo. Lo que puede transformar la realidad es una práctica política, articulada en todo caso, con una filosofía que permita ver el mundo de otra manera.

Hace ya tiempo que la problemática de la enseñanza de la filosofía dejó de ser la mera elaboración de algunos métodos o estrategias didácticas que hagan más eficiente o llevadero el aprendizaje de la filosofía. Ya no es posible pensar la didáctica de la filosofía sin poner en cuestión los supuestos filosóficos, pedagógicos o políticos que la animan, y evaluar las coherencias o incoherencias que puede haber entre ellos y la práctica real de la enseñanza. Todo intento de enseñar filosofía en las instituciones oficiales tiene un contexto que opera no sólo como condicionante de lo que se puede hacer sino, en la mayoría de los casos, como determinante de lo que se asume que es la filosofía y su enseñanza. La filosofía en las aulas queda encuadrada de este modo en un marco de restricciones que no suele ser tematizado, porque se asume que no corresponde –al menos de manera significativa– a la tarea “didáctica” de enseñar.

DIDÁCTICA ALEATORIA DE LA FILOSOFÍA, DIALÉCTICA DEL APRENDIZAJE FILOSÓFICO²²

*Pero, ¿qué hay de peligroso en el hecho de que las gentes
hablen y de que sus discursos proliferen indefinidamente?
¿En dónde está por tanto el peligro?*

Michel Foucault, *El orden del discurso*

Entorno filosófico

Cuando en 1970 Foucault pronuncia la conferencia inaugural del *Collège de France*, al asumir la cátedra que la muerte de Jean Hyppolite dejara vacante, despliega un programa conceptual que incluye diversas cuestiones, algunas de las cuales me interesa retomar aquí. Pero lo voy a hacer desde un punto de vista algo diferente del foucaultiano.

El inicio de aquella conferencia, publicada luego bajo el título *El orden del discurso*, es emblemático: muestra una aparición inusitada de la primera persona expresando la dificultad de deber iniciar un discurso, sin desecharlo explícitamente, y a su vez, de tener que ubicarse, e irrumpir, en una continuidad institucional.

²² Versiones parciales de este texto han sido incluidas en Cerletti, A. “Didáctica filosófica, didáctica aleatoria de la filosofía”, en *Educação* (Universidade Federal de Santa Maria), v. 40, n. 1 (ene./abr. 2015); y Cerletti, A. “Hacia una didáctica aleatoria. Algunas notas filosóficas sobre la enseñanza de la filosofía”. En: Picos Bovio, R. (coord.). *Didácticas de la filosofía. Prácticas, retos y expectativas*. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León, 2017.

Me hubiera gustado darme cuenta de que en el momento de ponerme a hablar ya me precedía una voz sin nombre desde hacía mucho tiempo: me habría bastado entonces con encadenar, proseguir la frase, introducirme sin ser advertido en sus intersticios, como si ella me hubiera hecho señas quedándose, un momento, interrumpida. No habría habido por tanto inicio; y en lugar de ser aquel de quien procede el discurso, yo sería más bien una pequeña laguna en el azar de su desarrollo, el punto de su desaparición posible (Foucault, 1973: 9).

Tomar esta exposición justamente como referencia inicial tiene varias connotaciones. La primera, y más trivial, es la de encontrarme yo, como autor de este trabajo, en una situación similar de tener que tomar la palabra, de comenzar a escribir, de tener que decir algo diferente de lo ya dicho; pero no es, por cierto, la más significativa. Me interesa más bien recuperar este conocido texto de Foucault para resaltar algunos puntos que creo cruciales, y que me van a servir como mojones de mi propia presentación.

La hipótesis que plantea Foucault sobre el peligro que generaría la proliferación de discursos –la proliferación de la palabra– se encuentra concentrada en el siguiente pasaje:

(...) en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad (Foucault, 1973: 11).

Reparemos en tres aspectos de esta descripción: el riesgo de la emergencia de lo aleatorio, la consecuente necesidad de controlar, seleccionar y redistribuir lo que se dice, y la existencia de procedimientos establecidos que cumplen esa función.

Del mismo modo que el acto discursivo, cada acto educativo, o cada situación de enseñanza, se confronta con la posibilidad de aparición de lo aleatorio, con el azar de lo no previsto. Toda propuesta educativa o de enseñanza implica encuentros, y todo encuentro tiene una dimensión imprevisible. La educación institucionalizada, en todos sus niveles, es el lugar por excelencia de la tensión entre una oferta de circulación de la palabra y la necesidad de ponerle límites; entre la voluntad de construir una direccionalidad en lo que se dice y espera que se diga, y la emergencia de una pluralidad de direcciones del decir. Lo que acecha es, podríamos afirmar, la posibilidad *real* del *diá*-logo, en su cabal sentido etimológico: un entrecruce o un atravesamiento de *logoi*. La preocupación es, en definitiva, la de una inadecuación discursiva latente que ponga en peligro la continuidad normal de las cosas. El propio Foucault muestra

el escenario: “Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican” (1973: 37).

La asociación del azar con los encuentros tiene un antecedente filosófico muy significativo, que me interesa adoptar como figura de referencia. Cuando Lucrecio retoma la filosofía de Epicuro, que a su vez adoptaba, y adaptaba, el atomismo de Demócrito, le confiere un rasgo peculiar que permite dar una salida sutil al problema del determinismo materialista. En la concepción del mundo de Epicuro sólo había vacío y átomos que caían de forma paralela, eternamente. Pero esa lluvia indefinida de átomos podía ser alterada por una variación infinitesimal de alguna de sus trayectorias. Lucrecio llamó *clinamen* a esa modificación del estado monótono de las cosas. *Clinamen* es el nombre de la ínfima desviación que hace que los átomos abandonen su movimiento rutinario y se contacten con otros. Esa modificación produce encuentros que dan lugar a asociaciones novedosas que generan nuevas posibilidades, nuevos mundos. Lo significativo –sobre todo, para la filosofía de entonces– es que no hay una causa para ese cambio de trayectoria que altera el orden de lo existente. Se trata de un puro azar. El azar es lo que permite la novedad, que algo acontezca: “El acontecimiento no es ninguna otra cosa que la posibilidad de lo aleatorio en la estructura del mundo” (Badiou, 2013: 23). Cada mundo es la consecuencia de una alteración del estado de las cosas, y cada mundo está expuesto siempre a las contingencias de su devenir.

Pero se puede avanzar un poco más en esta línea. Lo que hace que algo *sea*, en sentido estricto, no es fundamentalmente el movimiento monótono de lo mismo, sino la posibilidad de su interrupción, y de la consecuente generación posterior de algo nuevo. Por consiguiente, no se trata tanto del hecho de la repetición en sí, o la reproducción, como del hecho de la contingencia (más precisamente, de la sumisión de la necesidad a la contingencia) (Althusser, 2002) y de los efectos que son producto del encuentro. Lo que *es*, es el resultado del cambio; de las consecuencias de los encuentros aleatorios. La repetición es entonces la condición de posibilidad de su propia alteración. La repetición de una enseñanza, por ejemplo, es la condición de posibilidad de su propia modificación.

Voy a sostener que para que haya un aprendizaje –y de manera paradigmática, un aprendizaje *filosófico*– la continuidad de los contenidos y las prácticas instituidos debe verse desbordada por la irrupción de algo que va más allá de lo prescripto. El aprendizaje estará siempre asociado a la irrupción subjetiva. Es *subjetiva* porque la alteración del estado docente de las cosas es producto de un encuentro en el que intervienen *otros*, es decir, algo no

planificado (o, mejor, implanificable). La intervención subjetiva hace que la voluntad institucional de transmisión y lo que pretende ser transmitido sean modificados en virtud de la apropiación y transformación que se hace de ellos. Cuando *aprendemos* nos apropiamos de los saberes y las prácticas que fueron organizados para ser enseñados (y seguramente también de otros, que no lo fueron; podemos aprender —y de hecho lo hacemos cotidianamente—, sin que haya intencionalidad de enseñanza). Esto quiere decir que re-creamos los saberes y las prácticas singularmente. Para que haya *aprendizaje*, la objetividad de la transmisión (o la voluntad de enseñar contenidos usuales) debe ser atravesada por la subjetividad de la intervención creativa o recreativa de los *aprendices* (o la voluntad de aprender; es decir, que algo nuevo tenga lugar). Esta relación entre el enseñar y aprender, en filosofía, se suele intentar construir ejemplarmente sobre una base dialógica (el diálogo filosófico); pero para que haya aprendizaje filosófico esa relación debe transformarse, en un sentido más preciso, en *dialéctica*, porque implica una tensión, una apropiación y un cambio del estado de cosas originario. Los contenidos filosóficos históricos, sus saberes y sus prácticas, no son el fin ni la garantía del aprendizaje filosófico pero sí su condición de posibilidad. Son necesarios (ya que de ellos se sigue una caracterización posible de la filosofía) pero no suficientes para que se aprenda filosofía *filosóficamente*. No puede haber *clinamen* sin monotonía de átomos. Lo nuevo no emerge de la nada, sino de situaciones específicas. La novedad de todo aprendizaje surge de la interpelación, reorganización y transformación de lo sabido. Y esto sólo lo puede construir quien aprende: todo aprendizaje *real* es, *en realidad*, un autoaprendizaje.

Pues bien, sobre esta apuesta conceptual va a girar lo esencial de este capítulo. El desafío será elucidar qué significa y, en todo caso, si es factible construir una didáctica *filosófica* cuya filosofía subyacente sea una filosofía del encuentro, del azar y del acontecimiento, que posibilite aprendizajes filosóficos singulares.

El horizonte de una didáctica *filosófica*

¿Qué es una “Didáctica de la filosofía”? ¿Es posible una Didáctica *filosófica* de la filosofía? Pero, de ser posible, ¿qué entendemos por “didáctica” y, con más razón, por “didáctica *filosófica*”? O más complejo, aún: ¿qué interpretamos por “filosofía” cuando la adjetivamos para calificar una potencial didáctica? Por cierto, estos interrogantes nos conducen a problemas filosóficos esenciales, referidos a la cuestión de la enseñanza de la filosofía cuando se la aborda filosóficamente: ¿se

puede enseñar la filosofía? (o bien, ¿la filosofía, es “enseñable?”), y, en todo caso, ¿qué significa “enseñar” filosofía?, ¿qué significa “aprender” filosofía? Pero, por otro lado, ¿se enseña filosofía o a filosofar? Con sólo acercarnos al tema, se abre inevitablemente un amplio panorama de cuestiones.

El mandato pedagógico de Comenio en su *Didáctica Magna* de enseñar *todo a todos* sintetizó lo esencial de la didáctica moderna y gestó las bases conceptuales para inventarla como un saber-hacer específico, autónomo de los saberes y las prácticas disciplinares tradicionales. Como consecuencia teórica de esto se concibió que es posible un saber general del enseñar y una práctica consecuente. Este ámbito de saber fue desplegado desde el campo de la Pedagogía o, posteriormente, las Ciencias de la Educación. Cuando la filosofía comenzó a reflexionar sobre el sentido y las posibilidades de su propia transmisión, quedó inicialmente inmersa en este encuadre e intentó adaptar concepciones didácticas generales a su objeto de enseñanza específico: la filosofía. En la actualidad, la didáctica abordada desde la educación ha ido matizando aquel carácter prescriptivo universal para explorar desde perspectivas teóricas originales el terreno de las enseñanzas disciplinares y establecer zonas comunes de estudio. Por su parte, la filosofía ha ido de a poco fortaleciendo la exploración del sentido y las condiciones de su propia transmisión (ejemplarmente, la enseñanza), encontrándole un lugar reconocido dentro de la propia reflexión filosófica.

El hecho de que la filosofía se ocupe *filosóficamente* de su enseñanza ha significado tener que construir la cuestión “enseñar filosofía”, en primer lugar, como un problema filosófico²³. Es decir, la pregunta “¿qué es enseñar filosofía?” ha subsumido el interrogante pragmático “¿cómo enseñar filosofía?”. En la medida en que se trata de la cuestión de *enseñar*, las respuestas que se den a la pregunta “¿qué es enseñar filosofía?” serán inexorablemente el punto de referencia para una práctica posible de la enseñanza de la filosofía. Una *didáctica filosófica*, entonces, deberá vincular la voluntad de respuesta filosófica a la pregunta “¿qué es enseñar filosofía?” con una práctica específica de enseñar.

Responder filosóficamente a la pregunta “¿qué es enseñar filosofía?” supone una caracterización, implícita o explícita, de la filosofía, ya que esa filosofía va a estar involucrada tanto en el *modo* de responder como en el *objeto* de la pregunta (en tanto se inquiere sobre enseñar, justamente, *filosofía*). Cuando se omite el encadenamiento de interrogantes que llevan desde el *qué* es al *cómo* y se parte directamente de este último, se argumenta –y se enseña y

²³ He abordado esta cuestión, con cierto detenimiento, en *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico* (2008a).

aprende a enseñar filosofía— desde la naturalización de alguna idea de filosofía y de alguna concepción de enseñanza. En los hechos, se enseña y se aprende a enseñar de acuerdo a las formas dominantes de enseñar y concebir la filosofía en las instituciones de enseñanza dispuestas a tal efecto, ya sean profesorados, universidades o escuelas. Cuando se *aprende* “filosofía” se aprende también a enseñarla (ya que ese aprendizaje es asociado a una enseñanza determinada, que se incorpora por lo general de manera inconsciente o acrítica) y a naturalizar una idea de filosofía institucionalizada.

La idea o la concepción de la filosofía que ponen en juego los profesores de filosofía en su enseñanza es algo raramente tematizado. Cada curso, cada clase de filosofía es la puesta en acto de una concepción (una teoría) de la filosofía y la pedagogía, aunque esas concepciones o teorías no se manifiestan nunca, o casi nunca. Tanto las subdisciplinas filosóficas (ética, filosofía política, metafísica, etc.) como los filósofos estudiados y la práctica puesta en juego no se abordan desde una filosofía “neutral”, o desde ninguna filosofía. Se lo hace desde una caracterización de la filosofía —y del filosofar, del aprender filosofía y del enseñar filosofía— que no suele ser considerada de forma manifiesta porque lo que se enseñaría sería, específicamente —se supone—, “ética”, “filosofía política”, “metafísica”, etc. Este escenario condiciona y configura el aprendizaje de la filosofía y, en especial, el horizonte de posibilidades del futuro profesor. Podría argumentarse que esto es así para cualquier aprendizaje y que los supuestos del enseñante y el contexto institucional son una condición de posibilidad de toda enseñanza; o sea, que esos supuestos constituyen el *posible* histórico-institucional de una enseñanza. Es factible, pero en el caso de la filosofía, la pregunta sobre qué es la filosofía es una pregunta *filosófica* por excelencia. Los filósofos aspiran a contestarla con sus respectivas filosofías. Obtener una respuesta unívoca o definitiva a la pregunta “¿qué es filosofía?” es una pretensión ilusoria, porque cualquier respuesta se hará desde alguna filosofía. La “respuesta” a dicha pregunta está, en sentido estricto, en la obra de cada filósofo, que es una concretización de su filosofar. Cada filósofo pone en acto una idea de filosofía, y cada profesor de filosofía hace lo mismo, aunque no lo explicita. Por extensión, la respuesta a “¿qué es enseñar filosofía?” implica entonces adoptar una filosofía que sostiene una enseñanza consecuente²⁴. Se lo evidencie o no.

²⁴ En su libro *Metodologia do ensino de filosofia. Uma didática para o ensino médio* (Campinas: Papirus, 2012) (trad. cast., Gallo, S. *Metodología de la enseñanza de la filosofía. Una didáctica para la enseñanza media*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2015), Sívlio Gallo se apoya en la filosofía de Gilles Deleuze y Félix Guattari para presentar una didáctica *filosófica* coherente con ella.

La filosofía que voy poner en juego en este trabajo para sostener la posibilidad de una didáctica *filosófica* será, como anticipé, una filosofía del acontecimiento, y, en especial, la de Alain Badiou²⁵. Esta concepción de la filosofía, que no desarrollaré en detalle porque excedería el espacio de esta presentación, será la que subyace y opera en las reflexiones que siguen.

Los “sujetos” del aprendizaje filosófico

La posibilidad de una didáctica filosófica –esto es, una didáctica asociada a una concepción determinada de filosofía– lleva implícita la voluntad de promover un aprendizaje *filosófico*. Pero ¿quién aprende filosofía, filosóficamente? ¿Cómo se constituye ese “sujeto” del aprendizaje filosófico? ¿Y qué significa esa constitución desde una orientación filosófica como la elegida?

Badiou ha asociado el concepto de *sujeto* con la alteración de una secuencia de normalidad. Es decir, desde esta perspectiva, no habría “sujeto” de una continuidad o de una reproducción. En este caso, cabría hablar más bien de “objetos” de la reproducción o la continuidad, ya que habría “alguien” (un individuo o un conjunto de individuos) que es instalado en el ordenamiento de una maquinaria operativa que intenta funcionar de manera eficiente. El proceso de inclusión de los individuos en esa maquinaria de repetición es, más que una subjetivación, una *objetivación*, porque se pasa a formar parte del estado de las cosas.

Por cierto, en un sentido tradicional, la noción de “sujeto pedagógico” o “sujeto del aprendizaje” refiere un lugar preestablecido, que se colma por quienes lo ocupan circunstancialmente, contribuyendo a establecer la relación docente-alumno. Este sujeto está prefigurado por la teoría educativa y por las tradiciones de la enseñanza institucionalizada, y su lugar en la relación, definido. Lo mismo ocurre con quien ocupa el espacio del docente. Quien ingresa en ese esquema formal como alumno lo hace sin participar en la asignación de ese lugar; lo hace “objetivamente”, ya que se instala en una secuencia de normalidad (incluso, en la mayoría de los sistemas educativos, en el nivel primario y secundario, es obligado

²⁵ Dentro de las filosofías “acontecimentales”, la teoría del ser y el acontecer de Alain Badiou puede ofrecernos algunas herramientas valiosas para enfocar la cuestión desde esta perspectiva. En *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político* (2008b) he utilizado algunos conceptos desarrollados por Badiou, fundamentalmente en *El ser y el acontecimiento* (1999) y *Lógicas de los mundos* (2008), recreándolos en parte, para su utilización en el campo de la educación y la enseñanza. Retomaré algunas de esas elaboraciones en el presente trabajo.

a hacerlo). Su dimensión subjetiva no sería más que la de “sujetos” *sujetados* al sistema de reproducción de los saberes y las prácticas dominantes.

Si, por el contrario, se adopta la perspectiva de que el sujeto es *acontecimental*, y no una objetivación transfigurada, el panorama es diferente.

El aspecto más significativo de una irrupción en lo establecido en un contexto de enseñanza es la emergencia del pensar de los otros (del *otro* del docente, o de la institución). El pensamiento de los otros es algo que no puede ser programado. Voy a asumir que *pensar* significa intervenir de una manera propia los saberes que se ofrecen o circulan. Quien *piensa* sobre los conocimientos establecidos no los repite mecánicamente sino que los recrea y apropia, a su manera. Valorar esta circunstancia implica concebir la enseñanza, y la educación en general, desde la perspectiva de lo que acontece (fundamentalmente, el pensamiento), más que desde el cumplimiento administrativo de lo planeado (la reproducción de contenidos canonizados). Pero este enfoque supone visualizar una aparente paradoja, que ya anticipamos: para que se produzca una alteración debe haber un plan elaborado y ofrecido de manera propositiva. Lo nuevo irrumpe en lo que se había planificado, porque altera lo que había sido establecido como hipótesis de aprendizaje de los alumnos. Si esto no ocurriera, no habría novedad. Lo planeado se transforma entonces en condición de posibilidad de su propia disrupción. La creación necesita un encuadre, para ser desbordado.

Focalizar la alteración de lo previsible implica abonar una idea de “aprender” que atribuye un lugar central a quien aprende en la construcción de su propio aprendizaje. Procura también vincular la noción de *emancipación intelectual* de Rancière (2007), con la potestad de asociar o disociar lo recibido, de manera original. Por lo tanto, el concepto de educación subyacente en esta perspectiva está relacionado con el de autoeducación y el de enseñanza con el de autoaprendizaje. Adopto, consecuentemente, una caracterización genérica de educar, y por extensión de enseñar, como aquella actividad que permite disponer ciertos saberes y prácticas de modo que sean interpelados y apropiados; es decir, que sean, en sentido estricto, pensados y actuados. Esto supone, a su vez, tener que elucidar las relaciones que se pueden establecer entre los saberes que se reproducen (los contenidos programados) y lo que irrumpe como novedad en el aprendizaje (la intervención creadora del pensar).

Bajo los efectos de la singularidad del otro, alumnos y profesores son algo más que individuos librados al juego institucional de un establecimiento de enseñanza. Se sitúan de otra forma frente a lo que es esperable. Esto supone decisiones docentes constantes y el trayecto programado de la enseñanza traza

un recorrido diferente, por las consecuencias de esas decisiones. El “sujeto” de los encuentros que posibilitan las situaciones de enseñanza no es, en sentido estricto, un sujeto individual (tal o cual alumno, ese profesor, etc.), porque en el movimiento del enseñar-aprender está involucrado un conjunto de multiplicidades: alumnos, maestros o profesores, saberes, lugares, tiempos. Se trata más bien de un sujeto colectivo, que involucra a todos, porque hay un vínculo actualizado constantemente. En el caso específico de la filosofía, ese sujeto colectivo es tradicionalmente un sujeto dialógico. La disrupción de la unidireccionalidad del discurso dominante hace que puedan emerger otros discursos, otras palabras. La convergencia dialógica de las novedades que portan quienes participan de esos encuentros establece un lugar de subjetivación que es común a esos participantes. Podríamos llamarlo también un *colectivo dialógico* o una *comunidad de diálogo*.

Porque de hecho, ¿quién es el *sujeto* del pensamiento que circula en un aula filosófica en la que intervienen múltiples voces? ¿Quién es el “autor” de una idea que fue inicialmente lanzada por alguien (un concepto de algún filósofo, por caso) pero retomada luego por otros para pensarla, transformarla o recrearla de acuerdo a las circunstancias peculiares del diálogo? ¿Cómo individualizar una autoría si la voluntad de reflexión es colectiva y desinteresada (o el único “interés” es el de pensar juntos)?

Que el sujeto de una situación de enseñanza y aprendizaje filosófico sea, básicamente, un sujeto colectivo significa que lo que se constituye en sujeto es verdaderamente la relación (docentes-alumnos-saberes) en su conjunto, ya que se produce una recomposición del vínculo a partir de la novedad de cada uno. Sólo por extensión, quienes participan de ese sujeto (colectivo) podrían ser a su vez llamados *sujetos* (individuales). Asimismo, el sujeto es colectivo porque hubiera sido otra la recomposición (o no hubiera ocurrido nada) si hubiesen sido otros los participantes y otro el contexto de su efectución. Es decir, la posibilidad de que exista un *sujeto* depende de una particular combinación de circunstancias y decisiones en una situación y no de una práctica pedagógica instituida, una programación o una política educativa.

Quienes constituyen el sujeto filosófico colectivo (y se constituyen en él) son los reales protagonistas del acto de enseñar y aprender filosofía. Se es partícipe de la propia formación filosófica a partir de una decisión sobre el encuentro con los saberes y con el/lo otro. Se puede seguir de esto, por un lado, que la dimensión fundamental de toda enseñanza es, como sostuvimos, el autoaprendizaje (en este caso, del sujeto colectivo), pero también, por otro, que quien *piensa* es, en verdad, ese sujeto colectivo. Que un colectivo filosófico

piense significa que las relaciones dialógicas que lo constituyen se transforman en *dialécticas*, porque incorporan los saberes individuales transformándolos y trascendiéndolos. Cabe aclarar que, desde esta perspectiva, el *pensamiento* no se reduce al acto psicológico de un individuo, sino que está asociado a la irrupción, cuestionamiento y reacomodamiento de los saberes vigentes en una situación. Pensar filosóficamente, o filosofar, es, en realidad, un pensar-hacer conjunto (alude y quiebra un saber); lo que es diferente de una razón o un entendimiento que aspira a conocer. Que la subjetivación filosófica sea una construcción dialéctica compartida y que podamos referirnos a un pensar colectivo enriquece y potencia la dimensión pública del acto educativo. Resignifica también los lugares de *quienes enseñan*, *quienes aprenden*, lo *enseñado/aprendido* y su contextualización. Es conveniente recalcar que todo sujeto –de acuerdo al punto de vista que he adoptado– lo es en una *situación* específica. Se trata de un sujeto colectivo que surge en una construcción colectiva como producto de un desafío. Ese desafío consiste, justamente, en tener que tomar decisiones allí donde los saberes usuales son interpelados o no se adecuan para justificar la continuidad normal de lo que hay, o directamente no deseamos utilizarlos porque percibimos su poca fecundidad didáctica.

Se desprende de lo anterior que no hay un sujeto *general* que trascienda las situaciones, sino que hay sujeto *de* la situación o *en* situación. Tampoco el sujeto preexiste a la situación, ya que se constituye a partir *de* y *en* una disrupción aleatoria de lo esperable. Es decir, solamente en ciertas circunstancias, de acuerdo a aquello que devenga en un momento determinado de un estado de cosas, puede haber subjetivación, o también, puede haber un aprendizaje filosófico, colectivo e individual.

Cabe aclarar que, desde este punto de vista, no habrá encuentro entre sujetos preconstituidos, ya que la subjetivación va a ser el posible resultado del encuentro. No habría sujetos preexistentes que se encuentran. Los partícipes de un encuentro son seres humanos, ideas, saberes, discursos, normas que, en su especial entrelazamiento, pueden llegar a dar lugar a un proceso de subjetivación. Pero no hay garantías para ello, ya que depende del devenir de la relación.

Los lugares de enseñanza y aprendizaje filosófico

Una didáctica filosófica que se sostenga en la dimensión aleatoria del encuentro y el acontecimiento debe redefinir los tradicionales vínculos entre enseñanza de la filosofía y aprendizaje filosófico, entre maestro y aprendiz de

filosofía, entre profesor y alumno, etc., pero también debe poder prefigurar *lugares* para la enseñanza y el aprendizaje filosófico. Los espacios usuales en los que se enseña filosofía (las escuelas, los institutos terciarios, la universidad) constituyen el horizonte formal de posibilidad de la transmisión filosófica. Por cierto, no son los únicos lugares en los que se puede transmitir la filosofía, pero en esos ámbitos la enseñanza adquiere una fisonomía especial, porque está reglamentada por el Estado.

La configuración estatal del nexo entre la filosofía y su enseñanza tiene un antecedente fundacional: el juicio a Sócrates. En alguna medida, ese juicio no ha concluido aún, y quizás nunca concluya, porque pone a la filosofía entre sus límites institucionales y las posibilidades reales de pensar junto a otros. Las acusaciones al maestro filósofo de corrupción de los jóvenes y de introducción de nuevas creencias, diferentes de las dominantes, resuenan como un lejano fondo retórico cuando se intenta enseñar la filosofía, incluso hoy. No sólo porque la enseñanza de la filosofía ocupa lugares específicos en los sistemas educativos de nuestras *poleis* actuales, con su peculiar función de contribuir a formar ciudadanos razonables, sino, sobre todo, porque Sócrates negaba enseñar o haber enseñado, y esto objetaba radicalmente la tarea del maestro filósofo por excelencia. Cuestionamiento, prohibición y autonegación. Es decir, el modelo de la transmisión filosófica canonizada por Occidente nacía con una objeción fundante radical por parte del propio Estado en el que debía desplegarse en libertad y de quien la ejercía de manera ejemplar.

Para que haya magisterio filosófico no sería requerida, en principio, una “enseñanza” prefigurada para ser “aprendida” especularmente; debería haber, por sobre todas las cosas, un aprendizaje conquistado. Son los discípulos quienes dan sentido al encuentro con el maestro, creando su aprendizaje filosófico en la construcción de un vínculo común. Pero Sócrates algo había “enseñado” (y muy importante): había posibilitado las condiciones para un aprendizaje filosófico, en el marco de un vínculo colectivo y dialógico. Y esto excedía la voluntad y las intenciones del propio Sócrates respecto de su actividad²⁶. No es el maestro filósofo o el profesor de filosofía quien establece un magisterio filosófico. Lo establece quienes *aprenden*, porque al hacerlo le dan un sentido al encuentro y le otorgan su entidad. “Enseñantes” y “enseñados” localizan un sitio de encuentro en un ámbito específico que lo posibilita, pero los “aprendices” lo constituyen como sitio de aprendizaje filosófico, y en ese proceso reconocen a su maestro. El

²⁶ El magisterio socrático es un antecedente muy valioso para reflexionar sobre la transmisión de la filosofía, pero no es, por cierto, ni su consumación práctica ni un modelo didáctico de referencia unilateral.

sitio no es meramente el lugar físico (una escuela o una clase universitaria, por caso) sino fundamentalmente el lugar conceptual que hace inteligible que la filosofía sea compartida. Si *alguien* (un colectivo y, por extensión, un individuo) aprende filosofía, quiere decir que algo aconteció. Por cierto, quien enseña también aprende, por lo que es importante caracterizar las posiciones más que los individuos, y un tipo de relación. La institución nombra, fijando de antemano, lugares y posiciones y otorga responsabilidades diferentes, pero lo que acontece, la excede.

En el marco de su ontología del ser y el acontecer, Badiou ha desarrollado *in extenso* el concepto de “sitio de acontecimiento”²⁷, que puede resultar útil para abordar los encuentros desde el punto de vista de la novedad que ellos suponen. Dentro de lo que podríamos llamar en sentido genérico “situaciones de enseñanza” o “situaciones educativas” —es decir, experiencias situadas en contextos y circunstancias definidas—, siempre hay algo que no puede ser capturado totalmente por el ordenamiento institucional, cualquiera sea. Podemos decir que las instituciones educativas, o los ámbitos en los que se dan las situaciones educativas (escuelas, universidades, etc.), al ser lugares eminentes de encuentros y dada la complejidad que las caracteriza, constituyen potenciales sitios de acontecimientos. Afirmar que ciertos lugares sean sitios de acontecimientos no supone que efectivamente allí *acontezca* necesariamente algo. Para que ello suceda se requieren, además, otras condiciones. El sitio solamente señala la posibilidad de que ocurra algo diferente de lo esperado o planeado. Es decir, el ser de toda situación contiene, en su propia estructuración, la posibilidad de su disrupción. Plantear en estos términos la cuestión de lo que hay y lo que puede haber en las situaciones de enseñanza supone introducirle límites internos a toda transmisión, ya que toda repetición estará siempre expuesta a su propio fracaso. Esta concepción pone límites también a algunas formas de plantear la transmisión como mera reproducción (de una filosofía, de una doctrina, etc.), ya que nunca la manipulación de ciertas condiciones (la planificación de enseñanzas) va a prefigurar, de manera completa, la totalidad de sus posibles resultados (los aprendizajes reales).

Queda claro que la caracterización del aprender filosofía indicada no se ajusta a la mera transmisión de un contenido filosófico establecido, ya sea un saber canonizado o una práctica argumentativa. No supone el simple pasaje de un conocimiento de un lado a otro y la consecuente verificación de la eficacia de dicho pasaje. Como he señalado, la repetición puede ser una condición de

²⁷ Véase Badiou (1999), IV, cap. 16 “Sitios de acontecimiento y situaciones históricas”, pp. 195-200.

posibilidad de un aprendizaje filosófico, pero no lo agota. Por el contrario, para que haya aprendizaje *filosófico* debe haber una reapropiación singular de un saber o saber-hacer de la filosofía que sea asumido en primera persona. El aprendizaje filosófico implica una subjetivación particular dentro de una objetivación general de transferencia rutinaria. Pero como se trata en última instancia de una “subjetivación” siempre va a estar sometido a una instancia aleatoria: la novedad de quienes aprenden y de la construcción singular de un vínculo (con los saberes, con quien enseña, con el ámbito en que ocurre, etc.). Cuando se da una situación de aprendizaje filosófico, en la que puede retroactivamente reconocerse una enseñanza, ha acontecido una transformación singular de quienes participan en el encuentro. Los saberes puestos en juego han sido interpelados y asumidos de una manera inédita. Cuando esto tiene lugar, podemos decir, en sentido estricto, que alguien ha pensado. Pensar filosóficamente significa dar un pequeño paso en la apropiación de los saberes y prácticas establecidos, pero es un paso cualitativamente novedoso, porque se comienza a filosofar.

En el marco de una didáctica filosófica, para que podamos calificar a una clase de *filosófica* deberá ocurrir algo diferente de la mera presentación (exposición, explicación, etc.) por parte de un profesor de un tema de la filosofía. Una clase filosófica será aquella en la que se pone algo en juego (un problema, un texto) que debe ser reapropiado por quienes intervienen en la clase. Esta reapropiación, al posibilitar la intervención creativa de los participantes, tiene una dimensión azarosa, ya que lo que se despliega es el pensar. Y, como fue señalado, el pensar excede siempre la repetición o el traspaso de un conocimiento. Esta irrupción aleatoria excede cualquier programación, pero se necesita de una programación que valore esa circunstancia, para darle lugar en caso de que ocurra. El pensamiento no es una digresión o una falla del plan inicial sino la consumación de la filosofía. Si se considera que cualquier alteración en el plan inicial debe ser anulada para permitir terminar con lo que el profesor (y el programa) tenía que decir se privilegia la traslación unilateral de un conocimiento, sin intervención creativa de quienes lo “reciben”. No hay que olvidar que el objetivo de la enseñanza debe ser siempre el aprendizaje filosófico. En muchas circunstancias, el supuesto “cumplimiento” del programa sólo se enfoca desde la comprensión de algunos contenidos conceptuales. Lo *cuantitativo* de la enseñanza suele terminar agobiando lo *cualitativo* del aprendizaje. Un buen programa de filosofía debería estar guiado por objetivos que privilegien la iniciación de los alumnos en el filosofar. En este caso, los contenidos

conceptuales estarán a disposición del pensar filosófico, porque se privilegiará la cualidad filosófica frente a la cantidad de información filosófica.

La acción docente debería ser *disponer los saberes filosóficos existentes* de una manera especial, de modo tal que puedan ser interpelados subjetivamente, para que quizás tenga lugar un pensar. El maestro filósofo o el profesor tienen la tarea de introducir desafíos intelectuales y prácticos en el contexto de un grupo de aprendizaje. Se trata de una decisión filosófica, política y didáctica. El pensar supone un *forzamiento*, como sostiene Deleuze. Hay siempre algo de incomodidad en la intervención del pensamiento porque implica forzar un acceso a lo sabido. En la enseñanza repetitiva el “lugar” del estudiante es el no-lugar del encuentro. Su participación sólo es solicitada eventualmente para confirmar lo transmitido o para explicarle que su circunstancial interrupción es por mera incompreensión o desconocimiento.

En el contexto de una didáctica del encuentro y del acontecer la tarea del profesor es múltiple, ya que debe al mismo tiempo transmitir, provocar, acompañar, estimular y, sobre todo, saber escuchar y saber aprender de y en sus clases. Debe situar una continuidad de transmisión de saberes y prácticas filosóficas sobre las que se provocará el pensamiento a partir de interrogantes y problematizaciones. Y en el mismo movimiento, tiene que estimular el pensar y alentar la construcción compartida de interrogantes y la búsqueda de respuestas, individuales y colectivas; es decir, favorecer el recorrido de trayectos singulares.

La didáctica aleatoria como didáctica *mínima* de la filosofía

Las situaciones de enseñanza filosófica permitirán encuentros –o se crearán condiciones para que ellos sean posibles– en los cuales podrá ocurrir *algo* (o tal vez nada). De esos encuentros participarán docentes, estudiantes y saberes, en un contexto específico. Cada situación organizada de enseñanza supone una repetición y la posibilidad de su alteración. Que haya sujetos estará vinculado íntimamente con la irrupción de algo que interpele los saberes previos de una manera singular y transforme a quien/es ha/n participado de ese encuentro. He sostenido que esa interpelación es, de manera ejemplar, la acción del pensamiento. El punto crucial del magisterio filosófico es el desafío (para quien enseña) de determinar, en última instancia, qué se hace con lo que excede lo programado (que es la expresión de una reproducción), si ese exceso es lo propio del pensar filosófico. En otros términos, cómo relacionarse con lo que puede llegar a ser, bajo ciertas circunstancias, una disrupción creativa (Badiou,

2007). Esta circunstancia abre una perspectiva importante: da al profesor un protagonismo especial en la (re)construcción de los conocimientos, en la medida en que lo coloca ante el desafío de tener que tomar decisiones que involucran toda la situación y la superan; pero no en tanto funcionario que “normaliza” la situación reconduciéndola disciplinariamente al plan inicial, sino como un dinamizador y promotor de aprendizajes filosóficos que transfiere el protagonismo a los estudiantes. Esta tarea tiene a su vez una dimensión política relevante, porque cuestiona la continuidad conservadora del estado de las cosas, convirtiendo a quienes intervienen en una situación de enseñanza programada en reales partícipes de su propia formación.

La didáctica de la filosofía es un conjunto de supuestos y de decisiones formales respecto de la tarea de enseñar filosofía. Cada situación particular de enseñanza filosófica requiere una actualización de esas decisiones con el objeto de construir un campo material de propuestas. Esto significa que las propuestas que se lleven adelante en una clase y lo que con ellas ocurra constituirán una singularidad, efecto de una combinación de elementos irrepetibles: el grupo de alumnos, el profesor, las condiciones de la clase, el contexto.

Una didáctica de la filosofía que privilegia la contingencia de los encuentros y que adquiere su sentido en la potencialidad del aprendizaje merece llamarse “aleatoria”, en la medida en que no está constreñida por un resultado específico preconcebido. Los resultados son una construcción compartida del proceso de aprendizaje y de identificación de enseñanzas.

La didáctica aleatoria es también, en un sentido preciso, una meta-didáctica, porque constituye un horizonte de posibilidad de didácticas específicas de la filosofía. Podría concebirse como una suerte de “principio filosófico-didáctico” que, como tal, no prescribe acciones singulares sino más bien ofrece una referencia para recorrer diversos caminos. Es el *mínimum* de una filosofía enseñable, que privilegia el filosofar de los alumnos. Por cierto, se trata de una meta-didáctica porque parte de una hipótesis general (y condicional): es posible aprender y enseñar filosofía si se asume que toda enseñanza de la filosofía es definida por el aprendizaje filosófico, y que todo encuentro tiene una dimensión repetitiva (la filosofía puesta en juego) y otra azarosa, que será el foco de una creación por parte de quienes aprenden y enseñan; en esto radica el filosofar compartido.

La didáctica aleatoria no concierne a un nivel educativo especial porque es básicamente una hipótesis de aprendizaje filosófico unido a una voluntad de enseñar. Cada nivel tiene sus particulares requerimientos institucionales, por lo que en cada situación se deberán construir los procedimientos específicos para

llevarla adelante. Esto implica decidir sobre los contenidos conceptuales y las estrategias argumentativas o discursivas que se elegirán y pondrán a discusión. En este esquema, la actividad del docente es muy importante, no porque sea el protagonista principal en el escenario didáctico, sino porque debe sostener y recrear las condiciones para que un aprendizaje filosófico sea posible. Debe aparecer para desaparecer como individuo y dejar que el protagonismo sea del colectivo dialéctico, del cual él forma parte.

Una didáctica filosófica aleatoria se va a situar en un lugar institucional incómodo, porque interpela la continuidad de la transmisión administrativa de los saberes. El hecho de que las situaciones de enseñanza tengan lugar sobre lo fortuito de los encuentros quiere decir que cada clase expresa una compleja confluencia de personas, saberes, normas, tradiciones institucionales, deseos, en la que se establecen múltiples relaciones que deben actualizarse a diario. En cada una de las clases tiene lugar un encuentro siempre expuesto a lo inesperado, siempre abierto a lo que pueda ocurrir. Pero esta dimensión *sin control* no es institucionalmente tolerable, ya que la función de la institución es justamente reglamentar las condiciones de dicho encuentro (sea esto a través de objetivos didácticos o pedagógicos, o disciplinarios), para que sea administrable. Para ello, la enseñanza formal se planifica celosamente: se programan los tiempos y el uso de los espacios, se regula el movimiento de los cuerpos y se ordena la circulación de la palabra. Es decir, el encuentro va a ser encuadrado dentro de la normatividad vigente (va a ser normalizado), y lo que ahí se diga o haga será integrado a la continuidad del estado de las cosas. Se intentará, en todo momento, *controlar lo aleatorio*, como sostenía Foucault respecto de los discursos que circulan por las instituciones, para que las enseñanzas sean operativas y funcionales. Pero lo aleatorio es, de por sí, sin control, justamente por constituir una aparición fuera de la rutina, y allí se sitúa toda la potencialidad del pensar.

La construcción de una didáctica centrada filosófica y pedagógicamente en lo aleatorio de los encuentros es, en definitiva, una tarea por realizar. Creo que es posible aprender filosofía y enseñarla, pero es claro que el significado que se atribuya a estas expresiones puede modificar radicalmente el vínculo que se establezca entre ambas. En este capítulo he intentado ofrecer algunas pautas para trabajar en dirección de una didáctica que he llamado “aleatoria” porque privilegia el azar del encuentro y la construcción compartida, antes que la transmisión unidireccional de información filosófica. En sentido estricto, no se trata de *una* didáctica sino de una multiplicidad de didácticas, tantas como las filosofías que pueden ponerse en juego.

FORMACIÓN FILOSÓFICA: ENCUENTROS Y DESENCUENTROS

El infierno de los vivos no es algo por venir; hay uno, el que ya existe aquí, el infierno que habitamos todos los días, que formamos estando juntos. Hay dos maneras de no sufrirlo. La primera es fácil para muchos: aceptar el infierno y volverse parte de él hasta el punto de dejar de verlo. La segunda es arriesgada y exige atención y aprendizaje continuos: buscar y saber reconocer quién y qué, en medio del infierno, no es infierno, y hacer que dure, y dejarle espacio.

Italo Calvino, *Las ciudades invisibles*

Una didáctica *filosófica* se ocupa, como toda didáctica, de lo que pasa en un ámbito de enseñanza. Pero además, por ser “filosófica”, se preocupa no sólo por los recursos o estrategias que se pondrán en juego, o las teorías de aprendizaje que serán invocadas, sino por lo que significa construir y compartir un espacio para la filosofía. Esto es, *conceptualiza* el aula filosófica, o mejor, la situación de enseñanza/aprendizaje filosófico, o mejor aún, conceptualiza el espacio compartido en que la filosofía se despliega, en una situación de aprender/enseñar. Piensa el *tener lugar*. Esta reflexión debe considerar múltiples factores, pero si se trata de una enseñanza institucionalizada de la filosofía, en la que la institución define de antemano los lugares de quienes enseñan y

aprenden, corresponde elucidar, antes que nada, cómo se constituyen y ocupan *esos* lugares ya establecidos. De manera dominante, el lugar docente enlaza enseñanza y formación y prefigura una concepción de aprendizaje filosófico, explícita o implícitamente. Y prefigura también un sentido del aula de filosofía. Conceptualizar la posibilidad de un *tener lugar* compartido de enseñanza y aprendizaje de filosofía debería servir para visitar, entonces, los “lugares” institucionales ya establecidos formalmente para una transmisión e intentar construir en ellos, o a pesar de ellos, ese lugar compartido. Este capítulo propone un recorrido que parte de un análisis de los aprendizajes –explícitos y, sobre todo, implícitos– habituales en la formación docente en filosofía y de la manera en que presuponen los lugares de enseñar y aprender filosofía, explora las posibilidades de recrear esos lugares a partir de la novedad que implica el encuentro de personas dispuestas a pensar juntas y sugiere algunas vías de implementación didáctica, coherentes con lo expuesto.

Los aprendizajes de la formación

*Raro milagro desobedecer,
muy raro milagro.*

Alberto Muñoz, Serenata

Cuando se hace referencia a la didáctica de la filosofía, es habitual reparar en dos aspectos, en gran medida complementarios. Por un lado, se focaliza la cuestión de la *enseñanza* (y, subsidiariamente, el aprendizaje) de la filosofía, en general segmentada en los diferentes niveles de la educación institucionalizada, y, por otro, se enfoca la cuestión de la *formación docente* en filosofía. De manera sintética, la didáctica de la filosofía tiene que ver con *cómo enseñar filosofía* y con *cómo enseñar a enseñar filosofía*. Cada uno de estos “cómo” se abre a su vez a múltiples interrogantes (enseñar filosofía para qué, por qué, con qué, cuándo, dónde, etc.), lo que compone el panorama completo de la didáctica de la filosofía, de manera similar al que se construye en cualquier otra disciplina. El tránsito de ser alumno o alumna de una carrera de filosofía, llegar a titularse como “Profesor” o “Profesora” y volver al aula como docente, implica una sucesión de “formaciones” y “pasajes” que merecen ser analizados con cierto detenimiento, sobre todo, por su implicancia recíproca.

En varios trabajos (2008a, 2015a, 2015b) me he ocupado de la gran influencia, consciente e inconsciente, que tiene la etapa de estudiante de filosofía

en la construcción del perfil del profesor o profesora que se llega a ser. En especial, porque los mayores aprendizajes que intervienen en la construcción del rol docente se dan de manera implícita. En una carrera de Filosofía, los cursos de filosofía que no se ocupaban específicamente de la didáctica –que en general constituyen la mayoría– son lo que, paradójicamente, más han formado como enseñantes de filosofía. Han sido docente-performativos (si cabe la expresión) sin proponérselo. Los cursos destinados específicamente a la didáctica de la filosofía suelen tener un relativo bajo impacto en la formación docente inicial. Es decir, se aprende a ser profesor o profesora fundamentalmente en los cursos que no tematizan la enseñanza de la filosofía, y luego, por cierto, en la práctica profesional, en una suerte de empiria de la necesidad, donde se desarrolla una autoformación acelerada basada en el ensayo y el error.

La filosofía enseñable, y enseñada, en las instituciones de formación semeja un tren en movimiento al que en algún momento se sube y del que en otro se baja, también en movimiento. Este fluir de la realidad educativa nos constituye de una manera que no tomamos cabal medida, porque forma parte del estado natural de las cosas. De este modo, se “aprende” a ser “profesor”, asumiendo un conjunto de pautas, valores, técnicas, teorías, que se incorporan de manera acrítica y que conforman el bagaje pedagógico (básico e ingenuo) que todo profesor o profesora posee desde el comienzo. En esta formación implícita, se asume también –y sobre todo– presupuestos acerca del lugar del estudiante, del docente, del saber (y de la jerarquización de los saberes), y también acerca de las construcciones de género, de clase, de etnia que normativizan la enseñanza de la filosofía y construyen representaciones acerca de las diferentes valorizaciones de esa enseñanza.

Hay una dimensión formativa y, sobre todo, performativa cuando se “enseña filosofía” y, en especial, en cada asignación de roles y tareas. Se trata de una práctica académica que, además, genera saberes propios. No se es “dueño” o “dueña” del “ser profesoral”; se “actúa” en función de una normativa que promueve y legitima, y, a su vez, sanciona y excluye. En esta tensión, la actuación que cada uno/a deviene es el efecto de una negociación con esta normativa, sólo en alguna medida consciente. (Butler, 2017)

Una de las primeras actividades explícitas de la autoformación profesoral – es decir, cuando se intenta comenzar a “elegir” el profesor o profesora que se quiere ser–, suele ser adoptar o copiar lo que gustó de la formación que se tuvo y apartar lo que no. Elegir lo que se quiere ser es entonces optar o descartar entre lo que se recibió, y luego ir probando en la práctica.

Obviamente, no somos clones que repetimos mecánicamente lo que nos dijeron. La influencia es mucho más sutil y efectiva. Y se debe revisar a su vez las herramientas con las que se revisa la propia formación. Ya que, si no, hacen de esa mirada una mirada naturalizada y naturalizante. La tarea de comenzar a elegir lo que se quiere ser no implica meramente optar entre lo que hubo o hay; debe procurar, antes que nada, tematizar el conjunto del proceso formativo. Esto implica una tarea de revisión, auto-objetivación y desconstrucción que no es nada fácil de visualizar y de emprender. Una didáctica filosófica debe problematizar los condicionamientos de la formación recibida pero, por sobre todo, debería vislumbrar su complejidad, ya que son los pilares del *ser profesoral*: “Una crítica no consiste en decir que las cosas no están bien como están. Consiste en ver sobre qué tipo de evidencias, de familiaridades, de modos de pensar adquiridos y no reflexionados reposan las prácticas que se acepta.”. (Foucault, 1981: 21)

La pregunta acuciante —que, en el fondo, es un cuestionamiento político— es cómo se puede modificar algo de lo que se es, en gran medida, un efecto. De hecho, la crítica o la autocrítica han sido enseñadas en sintonía con el *mainstream* de la formación filosófica institucionalizada. La producción de graduados es eficaz en la medida en que logre propagar un conjunto de características que la institución promueve, de manera manifiesta o velada. Las formas canonizadas de la transmisión filosófica son extremadamente naturalizantes en cuanto al horizonte de lo posible, tanto en el decir como en el hacer y, en especial, en la manera de autopercebirse. Se es un efecto posible de la educación que se recibió. Ahora bien, con inspiración sartreana, puede decirse que el problema no es tanto lo que otros quisieron e hicieron de nosotros, sino qué hacemos con eso. Cuando Sartre afirmaba que “(...) no nos convertimos en lo que somos sino mediante la negación íntima y radical de lo que han hecho de nosotros” (1983: 9-10) no quería decir que no hay nada rescatable de nuestro pasado. Lo que hacía era identificar el problema en su justa medida y ponderar la magnitud de la revisión que merece, para recién luego asumir una decisión. Evidentemente, se trata de una contraposición dialéctica, pero la identificación-oposición era, a su criterio, fundamental para trazar nuevos recorridos. Por cierto, no es posible ponerse en un lugar de claridad absoluta, o de trascendencia respecto de sí, desde donde verse de manera cristalina y decidir hacia dónde ir. Por ello, los lugares (conceptuales) significativos para comenzar a pensar estas cuestiones son los que se asocian con la alteración de las naturalizaciones, ya sean las formativas como las críticas. Y esto implica algún tipo de irrupción de lo

aleatorio, que es una de las formas posibles de mencionar lo no previsible de cualquier transmisión.

Una tarea de revisión que a su vez permita extraer consecuencias didácticas, no debería focalizarse entonces en la continuidad del estado de las cosas, al menos si se pretende constituirse como algo diferente de lo que otros decidieron. Explorar el enorme campo de naturalizaciones que atraviesan la formación puede inspirar algunas claves para asumir un perfil filosófico-pedagógico propio. El sentido último de la revisión de los supuestos de la formación es poder construir otros supuestos, ahora argumentados y fundados, que hagan posible desplegar una propuesta filosófico-pedagógica particular.

Si se valora desplazarse creativamente del camino trillado de la mera reproducción de lo existente (tanto de la formación recibida como de las enseñanzas a proponer), cobra importancia reparar, filosóficamente, en aquello que disrumpe las continuidades, es decir, lo que altera el estado conservador de las cosas. Se asume entonces que, en el pasaje de la reflexión filosófica sobre la enseñanza de la filosofía a las propuestas didácticas, la transmisión se subordine a lo nuevo que pueda emerger. Pero ¿qué es lo “nuevo” que puede tener lugar en un aula de filosofía? ¿Qué es lo no previsto de una planificación –y de una formación– que puede llegar a ser de una importancia filosófica relevante en un ámbito de aprendizaje? Y, además, ¿cómo resolver la tensión institucional de prescripción con la filosófica de creación y autocreación?

Encuentros

Nada habrá tenido lugar sino el lugar

Mallarmé, Una tirada de dados jamás abolirá el azar

Cuando profesores y alumnos se reúnen en una sala de clase se juntan por un mandato institucional. No necesariamente se produce un encuentro. Para que haya un encuentro debe ocurrir un plus sobre lo que hay de la habitualidad. Debe acontecer algo. Es decir, debe vincularse de manera inmanente aquello que estaba reunido de manera trascendente (la fuerza exterior a los participantes que instituye y normaliza la reunión de individuos, que es lo que los relaciona “a la fuerza”). Se puede suponer o hipotetizar qué es lo que puede suceder cuando se reúne gente alrededor de un objetivo institucional, pero no se puede prever de manera completa. La necesidad institucional de que se produzca una continuidad

del estado de las cosas obtura todo lo que se sospecha que no se puede llegar a controlar y, de antemano, se lo reduce a lo que había. Una escuela, como forma de normalización, obviamente no puede soportar la posibilidad de lo imprevisto y, por lo tanto, sobredetermina sus controles para intentar dominar lo aleatorio. La filosofía bajo la forma del diálogo, que es la que puede tener, según mi criterio, algún sentido en la escuela, supone la posibilidad de convergencia o divergencia de quienes se reúnen para pensar juntos. Siempre está abierta a la novedad del pensar del otro. Pero esta filosofía compartida, y por lo tanto imprevisible en todos sus posibles recorridos, ¿está condenada a normalizarse? Es decir, ¿está forzada a recorrer los senderos previstos (esto es, transitar, una vez más, los caminos trillados de la repetición administrativa de los saberes existentes)?

Voy a adoptar la noción de “escuela” en un sentido amplio, como el ámbito institucional que permite la reunión de gente alrededor de algún objetivo compatible —en este caso, aprender y enseñar filosofía— y que opera como obstáculo y condición de posibilidad del aprendizaje filosófico y su eventual enseñanza. En la escuela puede llegar a tener lugar, entonces, un aprendizaje y, quizás, una enseñanza filosófica. Pero, ¿qué se puede hacer para que algo *tenga lugar*? ¿Se pueden crear condiciones para que *algo*, bajo el nombre de la filosofía, ocurra?

Más allá de las bienvenidas facilidades que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han aportado al estudio de filosofía, permitiendo el acceso personal a fuentes y publicaciones especializadas, hasta hace poco tiempo inaccesibles, el encuentro presencial para la construcción subjetiva de un pensar juntos es esencial. Esta es en realidad una de las apuestas militantes de este trabajo: reivindicar que un aspecto crucial del aprendizaje y la enseñanza de la filosofía tiene que ver con la presencia de los cuerpos en un espacio público compartido. Esto implica una presencia del cuerpo deseante (del cuerpo sexuado, del cuerpo político). Quizás todo el arte del maestro o la maestra filósofxs sea crear un ámbito donde el desplazamiento del deseo de sabiduría (filo-sofía) hacia el deseo de filosofía sea posible. Y que los cuerpos individuales den lugar a otros cuerpos, a cuerpos deseantes nuevos, como posibilidad de nuevas subjetivaciones. Para Alain Badiou, si los cuerpos pueden producir efectos que exceden aquello para lo que habían sido predestinados es posible hablar de cuerpos subjetivados. (Badiou, 2008: 64)

La existencia de espacios donde se asumen los grandes interrogantes de la vida y se intenta responderlos colectivamente, puede dar lugar a nuevas subjetivaciones, porque excede lo que se espera que se aprenda. Se asume en

primera persona (del plural y del singular) aquello que estaba destinado al impersonal. La construcción subjetiva es excepcional frente a lo dado instituyente, pero es la apuesta última de una clase de filosofía. No hay sujetos preconstituidos que en las clases negocian los sentidos posibles o buscan consensuar las eventuales discrepancias. Somos multiplicidades que convergemos en situaciones educativas. Que en el contexto de una situación específica se devenga sujeto a partir de lo nuevo que produce el encuentro, quiere decir no sólo que no hay “sujetos” preexistentes –o meros individuos que asisten a clases–, sino que el encuentro subjetiva colectivamente.

Pensar juntos implica, por cierto, *hacer* algo juntos. Es decir, supone llevar adelante una práctica colectiva en la que convergen múltiples identidades con una voluntad y un propósito común. Pero ese común, si lo es realmente, no viene dado de antemano; es una construcción colectiva, horizontal y participante, y no una imposición o una subordinación de un *otro* externo. “Si decimos que el sujeto colectivo se forma en el curso de su acción performativa, entonces es que no está constituido: cualquiera que fuese su forma antes del ejercicio performativo no es la misma que tiene en el momento de actuar y después de haber actuado.” (Butler, 2017: 179) Se trata simplemente de valorar los efectos de la posibilidad de pensar juntos en un aula de filosofía. En un sujeto colectivo las diferencias se tornan irrelevantes (son “indiferentes”). Pero no porque se anulen, se sometan o se repriman, sino porque el sujeto colectivo asume una nueva identidad, en la que las “diferencias” son constitutivas. Esa identidad es efímera, porque dura lo que dura el encuentro. Y cada uno decide como *incorporarse*, es decir, hacerse cuerpo. Para enseñar y para aprender no sólo hay que estar, hay que poner el cuerpo y hacer cuerpo.

Como se sabe, el concepto tradicional de “sujeto” admite diversos sentidos; quizás los dos más significativos –por la tirantez que los opone– sean el de sujeción y el de libertad. El sujeto *sujetado* y el sujeto que *decide*. Lograr un cuerpo subjetivado colectivamente interpela lo existente en nombre de una decisión de intervenir, donde lo existente son los saberes, la historia y las prácticas canonizadas de la filosofía.

La tarea irrenunciable del profesor-filósofo y la profesora-filósofa es inventar condiciones para que sean factibles encuentros entre los saberes existentes y el pensamiento, y también, entre pensamientos, emociones, deseos. La filosofía es un poco todo eso. Que un encuentro se realice no depende sólo del docente, ya que, como he sostenido, en todo encuentro hay una dimensión aleatoria que es imposible prever. Si el encuentro entre saberes existentes y pensamientos se realiza, quiere decir que ha tenido lugar una constitución

subjetiva. Todo sujeto fruto de un encuentro entre saberes y pensamientos es un sujeto colectivo, constituido alrededor de un vacío imposible de colmar con ningún conocimiento. Se trata de un vacío porque es lo no sabido de la situación de enseñanza (la situación de enseñanza sólo puede ser conocida desde lo que ya existe de esa situación). El sujeto es una irrupción en la homogeneidad y previsibilidad de los conocimientos establecidos.

Se trata de una tarea irrenunciable porque es la que otorga un sentido al *lugar* del que enseña y al tener lugar de un aprendizaje. Renunciar a esta acción política significa abandonar la decisión de otorgar un lugar político a la educación, y dejarlo librado al libre juego de las ofertas y demandas pedagógicas. Cuando se renuncia a enseñar, entendido en los términos descriptos, se abandona la posibilidad de intervenir políticamente en la continuidad conservadora de las cosas. La función del maestro es propiciar interrupciones en esa continuidad.

Consideramos que enseñar, y por extensión educar, es crear las condiciones para que un aprendizaje sea posible. Crear las condiciones significa disponer, en una propuesta de encuentro, los saberes existentes para hacer posible una apropiación crítica y creativa de los aprendizajes. El horizonte filosófico y político de un profesor o una profesora de filosofía es tematizar el sentido de la filosofía y su enseñanza en nuestro mundo contemporáneo, y justificar la clase (el espacio) de filosofía presencial (cuerpos relacionados), en un presente agobiante que es, cada vez más, virtual y mediatizado. Esto le da a la filosofía una dimensión colectiva y pública, que trata de contraponerse al tránsito privado por las instituciones que privilegian las relaciones individualistas y sesgadas.

Didáctica aleatoria e intervenciones didácticas

Maestro es aquel que encierra una inteligencia en un círculo arbitrario, del cual no saldrá, a menos que le resulte necesario.

Rancière, El maestro ignorante

Una didáctica filosófica que tenga en cuenta lo expresado hasta aquí no puede ser sino muy parcialmente prescriptiva, porque asume como propia una dimensión azarosa que es la de los encuentros que ella promueve. He llamado a

esta perspectiva “didáctica aleatoria” (2015a, 2015b) como un intento posible de dar cuenta de esa dimensión. En sentido estricto, es una meta-didáctica y, a la vez, una filosofía de la didáctica. Porque no tiene voluntad prescriptiva sino que pretende entender la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía como un lugar de encuentro (conceptual y material) para pensar juntos, y a partir de ello dar lugar a múltiples opciones didácticas en las que su centro sea la construcción compartida de ese pensar conjunto. El lugar de esa construcción compartida estará siempre “al borde de un vacío”, al borde de lo azaroso que implica que la gente se junte para pensar. Se con-junte y se haga cuerpo compartido, que sostenga un sujeto colectivo constituido por el hecho de filosofar dialógicamente.

Cuando se parte de –y se comparte– una didáctica aleatoria el mundo en su totalidad pasa a ser un “recurso didáctico”, porque cada escena didáctica es la combinación siempre novedosa de múltiples elementos presentes en la vida. La posibilidad de percibir cada rasgo de nuestra realidad como un estímulo para el pensar filosófico en un espacio institucional compartido significa que el profesor o la profesora de filosofía no son meros administradores escolares que transmiten los conocimientos establecidos, de acá para allá. Crean y recrean constantemente los estímulos para filosofar y se ofrecen como mediadores del filosofar, en un espacio de convergencia en el que todxs son portadores de algún saber.

La didáctica aleatoria pretende hacer dinámico lo estático de la transmisión formal, en la que los roles están presupuestos y cristalizados. La subjetivación colectiva, en tanto comunidad de labor compartida, resitúa a quienes son convocados por el encuentro en su relación con los demás y, en particular, con el saber que es puesto a circular. El aprendizaje filosófico es en gran medida un aprendizaje de sí y una construcción de sí, una autopoietica. En este sentido, toda didáctica eficaz debería culminar en una autodidáctica. La tarea docente es estimular y favorecer la construcción de caminos de aprendizajes singulares. Se aprende a recorrer caminos y, a su vez, a trazar nuevos caminos.

Pero aprender implica, también, desaprender. Cuando se dice o hace algo, lo habitual es que para lo mismo, algo ya se decía o hacía, de otra manera. Es muy raro que un saber nuevo ocupe un lugar vacante. El nuevo saber es el resultado de la conmoción de los saberes ya existentes (esto es la acción del pensamiento por excelencia). El vacío es entonces el resultado de un forzamiento del estado de las cosas, como efecto del pensar. Se identifica un vacío donde antes todo estaba lleno, y ese vacío moviliza a su vez el pensar. Esto adquiere la forma habitual de preguntas y la necesidad de encontrarles respuestas.

Ahora bien, todo esto ¿se puede planificar? ¿Es posible programar clases de filosofía en la que lo esencial es aquello que puede surgir de un encuentro dispuesto para pensar juntos? ¿Hasta dónde llega la guía del docente? ¿Es posible una planificación en alguna medida “anárquica” o ya de por sí esta caracterización constituye un oxímoron que la impugna? Es evidente que hay que desplazar la expresión “anárquica” de su sentido trivial de “desordenada” o “confusa”, y reconducirlo al de una construcción diferente: significa que no se pretende partir de una *arjé*, fundante y rígida. ¿Es posible entonces un “principio anárquico”, tal como menciona Rancière (2006), que sea el supuesto de una planificación? La planificación es una hoja de ruta inicial de un viaje que aspira conocer nuevos lugares. El “principio” que la orienta no es trascendente respecto del curso o de la educación. Es una apuesta inmanente y, por lo tanto, una arbitrariedad que permite sostener un trayecto. Un principio de estas características es inteligible, por cierto, si se enmarca en una concepción de didáctica aleatoria. El itinerario resultante será el efecto de los encuentros que tengan lugar. Quizás el único límite externo sea la necesidad de evaluación institucional y acreditación, y también el tiempo institucional disponible. Toda construcción didáctica, generada a partir de lo aleatorio de los encuentros, tiene una dimensión temporal que le es propia. Los tiempos del pensamiento filosófico no son necesariamente coincidentes con los tiempos que suelen otorgarse a un curso de filosofía. Es más, casi nunca lo son. Esto es un inconveniente.

Las planificaciones formales suelen tener el resultado no deseado de inhibir el pensar, o más bien, de sacrificar el pensar en el altar de la repetición del conocimiento por exigencias de completar un programa. La cuestión de la transmisión del saber se antepone, por necesidades administrativas, a la cuestión de la apropiación –y, por lo tanto, recreación– del saber, y la subordina. En esto no hay demasiado que decir, ya que cada situación institucional particular ofrecerá mayores o menores opciones de acción. Obviamente, esto lleva a cuestionar la totalidad del sistema escolar y la necesidad de su transformación integral y radical. Pero, mientras tanto, dependerá de la habilidad del profesor o la profesora lograr que la institución no sea un obstáculo sino la condición de posibilidad de un aula filosófica. O quizás justamente por ser un obstáculo pueda transformarse en condición de posibilidad de un aula filosófica.

Volviendo al punto de partida, cómo es posible pensar el tener lugar y redefinir un lugar del maestro, que no se subordine a los lugares asignados. Un lugar que desaparece para *dar lugar*.

Ser *convocado* a un encuentro, y por un encuentro, no significa la *imposición* de una arbitrariedad sino una invitación a compartir. Maarten Simons y Jan Masschelein, han vinculado esta circunstancia con una acción didáctica, o más precisamente, con la figura de una acción didáctica: aquella en la que algo (un libro, una pregunta) se “pone sobre la mesa”, al acceso de todos. Se trata de un “poner en juego” al que todos se pueden sumar, ya que *algo* es sacado del ámbito privado para hacerlo público. Es, en realidad, una excusa para un posible encuentro. Cuando esto se produce hay elementos que se unen, se reúnen, y forman una nueva consistencia, un nuevo entramado, una nueva dimensión pública.

En un sentido más preciso, el profesor o la profesora ensayan una posibilidad, o apuestan una potencialidad: que algo puede ocurrir en el orden del aprender y el enseñar. Ofrecen una idea/pensamiento a la construcción colectiva. Entre todos es posible completar o desplegar la idea. En cada circunstancia se lo hace de manera diferente, porque son diferentes los protagonistas. Lo que es ofrecido inicialmente por el maestro se reconstruye entre todos. Cada uno desde su posición participa en la construcción de lo que será un “problema”, por lo tanto, los interrogantes que surjan serán propios (de cada uno y de todos). Luego de la construcción colectiva se ensayan respuestas, que serán una nueva construcción. Puede haber una respuesta colectiva, o cada uno –o algunos– ensayarán respuestas propias o singulares. O podrá no ocurrir nada relevante. En este caso, la clase filosófica simplemente habrá fallado.

Una reflexión final, para concluir.

Las clases de filosofía podrían tener cierta similitud con las *jam sessions*, que los músicos de jazz han popularizado y cuyo espíritu se ha extendido actualmente a casi todos los ámbitos de la música, y también a la poesía. En este tipo de sesiones lo realmente significativo es la combinación de repetición y creación, de planificación e improvisación. La reunión de los músicos para tocar juntos puede ser una simple superposición de individualidades en el que no pase gran cosa o transformarse en un verdadero encuentro de armonización e integración colectiva. Si esto ocurriese, la reunión de personas se corporizó en un grupo, en una comunidad dialógica, y el resultado fue una creación de todos y cada uno. Lo individual y lo colectivo se integraron de manera virtuosa. O mejor, aún: se diluyeron por momentos, alternativamente, el uno en el otro. La clave fue simple: se acordaron algunas estructuras iniciales, se fomentó el despliegue creativo y luego se volvió a las estructuras iniciales, ahora enriquecidas, para dar cuenta de un trayecto compartido. El desafío inicial se transformó entonces en un desafío grupal y las respuestas, musicales –o filosóficas–, sobrepasaron

cualquier planificación esclerosada o esclerosante. Quizás esta imagen pueda describir con mucha mayor precisión el espíritu de lo que he pretendido explicar con tantas palabras hasta aquí. Será cuestión, tal vez, de intentar *algo* en esta dirección.

Now's the time (El momento es ahora), Charlie Parker

LA EVALUACIÓN EN FILOSOFÍA. ASPECTOS DIDÁCTICOS Y POLÍTICOS

Toda educación institucionalizada supone una concepción del Estado y prefigura el lugar que corresponde o puede corresponder a cada uno de sus ciudadanos. La integración progresiva de los miembros de una sociedad desde su infancia se realiza según un conjunto de prescripciones y normativas, que son las dominantes, y que intentan garantizar el mantenimiento del estado de las cosas, o su modificación parcial de acuerdo a opciones controladas, formalmente permitidas o toleradas. La posibilidad de reproducción de las sociedades se dirime en el sostenimiento de un vínculo cultural (en tanto difusión de las tradiciones, las costumbres, las prácticas sociales o los saberes establecidos) pero también, y fundamentalmente, político (en cuanto reaseguro del lazo social constituido). La evaluación educativa es un procedimiento de normalización que fusiona la transmisión de saberes con prescripciones políticas, culturales y pedagógicas. Constituye una forma de ubicar a cada uno dentro de un orden normal de distribución de lugares a partir de la ponderación de los conocimientos y las prácticas, y de regular sus posibles modificaciones.

En este capítulo, se revisarán los supuestos políticos y pedagógicos que suelen sostener el acto de evaluar –especialmente en los ámbitos escolares– y se remarcará el caso particular de la enseñanza institucionalizada de la filosofía. Se comentarán, asimismo, algunas perspectivas que permitan visualizar una dimensión creativa de la enseñanza de la filosofía y su evaluación, que otorgue un lugar activo a los sujetos del aprendizaje, desde un punto de vista tanto individual como colectivo.

La evaluación tiene múltiples aspectos y dimensiones. A los efectos del ordenamiento de este trabajo, nos ocuparemos, en primer lugar, de manera genérica, de sus aspectos políticos y, en segunda instancia y consecuentemente, de los filosófico-didácticos.

En nuestras sociedades contemporáneas, la educación se ha desarrollado alrededor de un punto de tensión, que es constitutivo: por un lado, pretende preservar un estado de cosas (que es el estado de cosas dominante de esa sociedad) y, por otro, promover el pensar autónomo, la independencia de criterio, la creatividad, etc. Es decir, por un lado se promueve la formación de un sujeto libre (a través de la adquisición de conocimientos y el desarrollo de un pensar crítico), y, por otro, se aspira a que ese mismo sujeto sea gobernable (por ejemplo, a través de la conformación de un ciudadano razonable, respetuoso de las normas). Se pretende el despliegue de las personalidades en libertad y, al mismo tiempo, se procura la transmisión de la cultura y los valores dominantes.

Más específicamente, esta tensión es reflejada en la necesidad institucional de constatación y control de lo que “se aprende” frente a la circulación espontánea de saberes y prácticas (en general, pero muy particularmente, en las escuelas). O, más aun, entre lo que supuestamente enseña la institución y lo que efectivamente se aprende en ella. Se sostiene, por un lado, la conformación de ciudadanos adaptables al sistema vigente a través de la transmisión de ciertos conocimientos y, por otro, su subjetivación novedosa o creativa. Ambos constituirían los polos entre los que se juega el destino de toda educación institucionalizada.

Tradicionalmente, esta contraposición ha tratado de no verse como tal, ya que se ha considerado que la socialización y la subjetivación son, en última instancia, identificables, es decir, que habría una continuidad inexorable entre ellas. En este sentido, la escuela era concebida como una institución que transformaba los valores de una sociedad en normas o principios universales, los cuales establecían, supuestamente, las condiciones para la emergencia de personalidades libres. La educación aseguraba entonces, simultáneamente, la integración de la sociedad y la promoción del individuo. La transmisión del saber “liberaba” en el mismo movimiento en que formaba ciudadanos criteriosos. (Dubet, 1998)

Como se sabe, esta concepción de la función de la educación ha sido objetada desde diversas posiciones, en especial a partir de los años ‘70s, cuando se puso en el centro de la atención política sobre la educación la cuestión de las condiciones de producción y reproducción de la sociedad capitalista. En ella, el sistema educativo, se decía, cumpliría una función decisiva en la constitución de

la subjetividad, contribuyendo a formar, o consolidando, el orden social imperante. Aquellas posiciones fueron agrupadas y caracterizadas con el nombre simplificador de “reproductivistas”. Esta perspectiva crítica, que ocupó un lugar importante en los debates educativos y pedagógicos de años atrás, hoy se ha ido transformando y modificando sus focos de análisis. Este desplazamiento se debió en gran medida a las diversas críticas de que fuera objeto y del progresivo surgimiento de otros planteos que, de diferentes modos, fueron reintroduciendo la importancia y la necesidad de la participación de los “sujetos” en la dinámica social escolar, o destacando la función de la educación no como mera reproductora sino como potencial compensadora de desigualdades, etc. No podríamos en este trabajo abordar el estado actual de esas cuestiones, ya que supondría revisar con cuidado los conceptos de equidad, justicia, etc. (de los que se ha hecho últimamente un gran uso, y también abuso), pero sí mencionar que cualquier análisis de la “evaluación” en el sistema educativo formal, hecho desde un punto de vista político, debe inscribirse en este cuadro general, y que la idea de la tensión que soporta toda institución educativa, entre la repetición de lo que existe y la posibilidad de surgimiento de alternativas o construcciones diferentes, es algo permanente y constitutivo.

Más allá del análisis didáctico usual de las “evaluaciones” propias de los ámbitos escolares, como sumativas o formativas, de resultados o de procesos, etc., la evaluación en su sentido genérico cumple una función estratégica en la conformación de un estado de cosas y en la legitimación y administración de sus eventuales cambios. Podría decirse que esto es inevitable en cualquier sistema que, como todos, pretende persistir, que su organización educativa le es funcional, y que, por lo tanto, cualquier novedad o creación debe tener que ser regulada y normalizada. Es posible, pero, justamente, lo que se nos presenta como inevitable merece ser revisado con atención. Se trata de que podamos analizar las tensiones que hemos mencionado, porque, en definitiva, constituyen las paradojas en las que se asienta toda educación institucionalizada.

Mencionaremos, en primer lugar, algunos “supuestos” del sentido de la evaluación, analizada desde un punto de vista político, esto es, las condiciones en las que las instituciones educativas “evalúan”, y, por lo tanto, la dotan de un significado particular.

En la actualidad, la referencia principal sobre la función política de la escuela es la formación de ciudadanía. La educación sostiene una voluntad política estatal que consiste en formar ciudadanos. Ahora bien, la ciudadanía, a la cual la escuela estaría contribuyendo básicamente, no es, por cierto, algo definible unívocamente (de hecho, la misma expresión puede referirse al ámbito

de la polis griega, el derecho romano, la revolución francesa o la constitución estadounidense). Hoy día, la significación de la ciudadanía está inscripta, más allá de declaraciones abstractas, bajo la impronta del capitalismo contemporáneo, y sustentada teóricamente en diferentes concepciones del liberalismo, en su amplio espectro. Su horizonte de sentido se juega en esos límites.²⁸ Y las sociedades capitalistas ponderan el éxito personal, la competencia, la acumulación de bienes, el triunfo individual, etc. Estos son sus “valores” dominantes. Los jóvenes que transitan nuestras instituciones escolares viven en *este* mundo, que, de manera consecuente, los dispone a competir para su subsistencia (en el mercado de trabajo, en los estudios, etc.), y a esforzarse por “triunfar”. Deben esforzarse, para lograr, de acuerdo a sus méritos, mejores lugares en la escala laboral y un mejor posicionamiento en sus vidas. Se suele considerar que la escuela debe dar posibilidades, ofreciendo herramientas o competencias, para un acceso justo a esa carrera de la vida. Debe hacerse eco no de la “igualdad” sino más bien de la “igualdad de oportunidades”, que es, justamente, lo que pregona el libre mercado. La “igualdad de oportunidades” supondría, para el mundo laboral y social, que cada uno se va a diferenciar por lo que “realmente *vale*” y no por su destinación de origen. Y lo que cada uno “vale” debería ser el resultado del mérito, el talento o el esfuerzo, y no del destino de clase, de género, de etnia, etc. Esta diferenciación permite justificar, de manera circular, uno de los pilares del pensamiento liberal: que los que acceden a los mejores trabajos, o a las mejores posiciones en la sociedad, lo harían por sus propios méritos o esfuerzos, y sería la educación quien brindaría la oportunidad de trepar individualmente en la escala social a aquellos que arrancan desde abajo. La igualdad de oportunidades pone de relieve, y a su vez, da lugar, a las desigualdades legitimadas: que son justamente las de la capacidad, el talento, el esfuerzo o el mérito, que pasan a ser las llaves del crecimiento, entendido éste, de manera primordial, como crecimiento individual.

Vivimos, entonces, en una sociedad meritocrática, competitiva, de ganadores y perdedores, y laboralmente jerarquizada, en la que hay trabajos mejores y peores. Se da por obvia e inevitable la división *soci*al del trabajo. El mundo en el que vivimos *naturaliza* el hecho de que haya trabajos “peores” que de todos modos alguien *debe* realizar para que esta sociedad funcione. Y lo que naturaliza más específicamente es la consideración de que los que acceden a los

²⁸ No nos interesa en este artículo abrir la discusión sobre el concepto de ciudadanía y las diferentes posiciones que podrían observarse al respecto. Sólo nos importa mencionar los efectos de las condiciones de esa ciudadanía en el marco del capitalismo planetario contemporáneo.

mejores trabajos, o padecen los peores, en el fondo, se lo merecen, porque todos supuestamente tendrían iguales oportunidades (o podrían tenerlas, si tienen éxito, por ejemplo, las políticas compensatorias), y estaría en cada uno saber aprovecharlas. Se vuelca sobre la educación institucionalizada la responsabilidad de ser garante del acceso a las mismas oportunidades, dentro de una sociedad que discrimina. La escuela podría compensar, se cree, las injusticias que genera la propia sociedad de la que esa escuela forma parte, y poner a todos más o menos en el mismo punto de partida en la carrera de la vida. Podríamos preguntarnos, por cierto, si esta es la función política que deberíamos atribuirle a la escuela: ser la garantía justiciera del individualismo liberal.

Se da por sentado que la escuela favorece, o debería favorecer, la movilidad social. Pero si lo analizamos con cierto detenimiento: ¿la movilidad social de quién? Obviamente de los que están más “abajo”, que deberán *demostrar* que si son esforzados y hacen méritos, podrán subir individualmente algunos escalones de la escala social. Pero tienen que *probarlo*, tendrán que demostrar, al sistema educativo en primer lugar, que pueden “llegar”. Paradójicamente, ese “llegar” será, en muchos casos, llegar a ser empleados de un sector que no tiene que demostrarle nada a nadie. Los sectores privilegiados de la sociedad saben muy bien que el destino social de sus hijos no va a estar dado por cómo les vaya en la escuela. La idea de “movilidad social” a través de la educación les es completamente ajena, ya que, en este mundo de movیلidades individuales, de “abajos” y de “arribas”, ellos son los que están justamente arriba.

Llegados a este punto, parece entonces que la “evaluación” podría adquirir diferentes sentidos entre los “evaluados”, de acuerdo a cual sea su origen social, pero también, cultural, étnico, etc. Cuando algunos “aprueban”, “prueban” algo más que disponer de algunos saberes o competencias. Prueban que pueden ser merecedores de un reconocimiento institucional que les permita, tal vez, ascender socialmente.

Esta superposición de la evaluación con la necesidad de *demonstración* introduce otra cuestión, que merece revisarse. Sobre todo porque hace manifiesta una dimensión *funcional* de la actividad de maestros y profesores, que no siempre se tiene en cuenta. Es la que los identifica, más que como transmisores, mediadores o facilitadores del acceso al conocimiento, como funcionarios del Estado que tienen como tarea testimoniar, o dar fe, de que tal persona cumplió con los requisitos formales que lo autorizan a ser acreditado en un nivel del conocimiento determinado.

La acreditación tiene a su vez un supuesto político-pedagógico, no menor, que alcanza una dimensión moral: supone que la palabra *del otro* no debe ser

simplemente expresada sino *probada*, y si no hay algún tipo de prueba instituida, esa palabra no tiene valor. Podríamos decir, sin forzar demasiado las cosas, que la esencia del concepto de evaluación contiene el germen de la desconfianza. La desconfianza sería algo así como la hipótesis sobre la que se construye la posibilidad de transmisión institucional del saber, ya que todo aprendizaje debe ser *constatado*. Esto significa que ningún evaluador puede admitir, sin más, la palabra del evaluado, sino que, como bien sabemos, el evaluado debe rendir cuentas de sus afirmaciones, debe probar lo que dice o hace.

La educación institucionalizada anula la posibilidad de una afirmación que debería ser esencial en todo aprendizaje que comprometiera, íntimamente, al que aprende; anula la posibilidad de afirmar: “yo aprendí lo que quería saber” o “yo ya aprendí”. Y la anula porque se supone que el que aprende no está en condiciones de decidir eso. Hay una irrupción subjetiva en la continuidad establecida de la transmisión de conocimientos que no es tenida en cuenta. La palabra de ese yo que habla en primera persona y que enuncia su vínculo personal con los conocimientos no es admitida. No *puede* ser admitida diciendo eso. La institución le exige a quien dice haber aprendido que *demuestre* que aprendió y eso que aprendió será, obviamente, lo que la institución *quiere* que aprenda, de lo contrario no será posible la acreditación. Y quien determina, en última instancia, que alguien haya aprendido es el que asume el rol estatuido del que enseña. Es, como sostuvimos, quien opera como promotor y testigo del aprendizaje, y da fe de ello. Es decir, la relación *subjetiva* con el saber (esto es, lo que alguien sabe o no) está determinada, en última instancia, por la decisión de *otro*, el profesor. Y esto tiene algo de paradójico: la relación personal que establece alguien con el conocimiento o con un saber, se aprende a que la regule otro. La subjetivación producto del vínculo con nuevos conocimientos, no está sostenida, en última instancia, en uno mismo. La relación más íntima que establece uno con los saberes, que es la apropiación de nuevos saberes, la termina estableciendo un tercero, que es el que tiene la función de legitimarla acreditándola. (Rancière, 2007)

Toda evaluación es, en mayor o menor medida, un procedimiento de normalización. Es una forma de ubicar a cada uno dentro de un orden normal de distribución de lugares y de administrar las posibles alteraciones de dichas distribuciones. La educación compara permanentemente, en los estudiantes, la magnitud de su diferenciación. Cuando se evalúa, se discrimina, no sólo respecto de un saber adquirido o no, sino respecto de cada uno de los que aprenden, en el contexto particular de ese aprendizaje y respecto del sistema en general. La evaluación tiene entonces una implicancia política central, que atraviesa su

dimensión didáctica o pedagógica. La evaluación otorga una *dimensión social* al resultado de una prueba individual o una interrogación personal. La evaluación no sólo juzga una tarea asignada, sino que ubica a quien posea o no los conocimientos requeridos, en un lugar del sistema educativo. Y el sistema educativo, independientemente de su ocasional orientación gubernamental, y la escuela en particular, es, en definitiva, uno de los aparatos ideológicos del Estado, quizás el más significativo (Althusser, 1984). Esto quiere decir que las escuelas no podrían generar, al menos sustancialmente, una contrasubjetividad respecto de los valores dominantes de las sociedades en las que están insertas. Por eso, la evaluación no puede desprenderse de las significaciones que le otorga una sociedad competitiva y meritocrática.

No nos detendremos en los aspectos técnicos-didácticos de la evaluación en general ni en analizar o prescribir instrumentos para evaluar, sino que nos ocuparemos en adelante del sentido que adquiere la evaluación en filosofía a la luz de lo hasta aquí señalado, intentando vislumbrar su dimensión política y cotejando sus consecuencias didácticas.

La evaluación en la enseñanza o en la educación consolida su dimensión política, paradigmáticamente, cuando la educación se institucionaliza. Es decir, cuando una institución debe medir la eficacia y la eficiencia del trabajo de enseñar o educar. La enseñanza y la evaluación en filosofía se inscriben dentro de esta lógica de institucionalidad, que, de acuerdo al caso, asume diversos procedimientos de control, generales y específicos.

Recordemos que, desde sus comienzos, la actividad de enseñanza o transmisión de la filosofía ha estado estrechamente ligada al desarrollo de la filosofía misma. Enseñar o transmitir una filosofía ha sido el objetivo originario de distintas escuelas filosóficas y también la actividad de muchos filósofos. Podríamos decir, *grosso modo*, que a partir de la Modernidad y de las diversas formas de institucionalización de la enseñanza de la filosofía, la cuestión comienza a adquirir su fisonomía actual. La filosofía ingresa en los sistemas educativos y, por lo tanto, empieza a ocupar un lugar, de mayor o menor importancia, en los programas oficiales. La enseñanza de la filosofía adquiere, por lo tanto, una connotación estatal. Los maestros o profesores ya no transmiten una filosofía –o su filosofía– sino que enseñan la asignatura “Filosofía” (u otras afines, filosóficas); y lo hacen, más allá del grado de libertad que tengan para ejercer dicha actividad, de acuerdo a los contenidos y criterios establecidos en los planes oficiales y en las instituciones habilitadas a tal efecto. El sentido de “enseñar filosofía” queda redefinido, entonces, por el sentido *institucional* que se

otorga a esa enseñanza. En este contexto, la evaluación no puede dejar de ser, también, una evaluación institucional.

Cuando se hace mención a evaluar en filosofía lo que surge en primera instancia es la evaluación en su dimensión, llamémosle, en principio, “técnica” o “técnico-didáctica” (para distinguirla de la dimensión política o social que hemos indicado con anterioridad). Esta dimensión o perspectiva es, por cierto, común a la evaluación de cualquier saber o de cualquier actividad (es *lo común* de evaluar un aprendizaje en geografía, natación o música). De hecho, el rubro “evaluación” o “evaluar” es un ítem tradicional de la Didáctica General. Esta dimensión técnica presupone que hay “algo” (un saber teórico o un saber hacer) que es recortable de otros saberes (o sea, es algo reconocible), y factible de ser enseñado, y por lo tanto, evaluado.

La evaluación técnica está construida sobre un supuesto pedagógico de lo que es “enseñar”, que es trivial, y que podría expresarse de la siguiente manera: hay alguien que domina un “saber” y alguien que no. El que sabe se lo transmite, a través de diversas técnicas, al que no lo sabe, y luego verifica que esa transferencia se haya realizado. La atención didáctica se fija, predominantemente, en ese desarrollo. La evaluación se suele centrar en la medición de la transferencia, tanto del resultado final (si se “aprendió” lo que había que aprender) como del proceso (cómo se realizó esa transferencia).

De hecho, en la mayoría de los ámbitos donde se enseña filosofía (por caso ejemplar, las universidades), esta trivialidad se expresa de una manera bastante ingenua: cualquiera que domina un tema (por ejemplo, ciertos contenidos filosóficos) considera que está en condiciones de enseñarlo, porque de lo que se trataría básicamente es del dominio de esos contenidos. No se pone en discusión que en esa transmisión (es decir, en la forma de enseñar, en la selección de contenidos, en la concepción que se tenga de qué es filosofía y qué es filosofar, en lo que se quiere que el alumno “aprenda”, o en la forma de evaluar) haya supuestos no simplemente didácticos sino, sobre todo, filosóficos.

La dimensión técnica de la evaluación invisibiliza esta cuestión porque supone (o mejor, *debe* suponer) que hay algo identificable y evaluable; algo común a cualquier enseñanza de la filosofía. La dimensión técnica de la evaluación, por lo tanto, es la misma que la dimensión técnica de la enseñanza. Es decir, se supone que hay algo que, bajo el nombre de filosofía, es enseñable de la misma manera que cualquier otra disciplina o actividad.

Si recortar algo bajo el nombre de filosofía (y mucho más, definirla) es ya un problema filosófico, la necesidad práctica de tener que enseñarla y, por lo tanto, evaluarla, debe, de alguna forma, ocultar o diferir este problema de origen.

Aquello que bajo el nombre de “filosofía” será enseñado, u ofrecido al aprendizaje, debe operar como una decisión docente y, a su vez, como un supuesto filosófico-pedagógico. La pregunta “¿qué es filosofía?” constituye un tema propio y fundamental de la filosofía misma, y no admite una respuesta única. Incluso, cada corriente filosófica (o cada filósofo) responde ese interrogante desde su horizonte teórico, lo que muchas veces complica el diálogo con otras respuestas ofrecidas a la misma pregunta desde referencias diferentes. Podríamos estimar que más allá de que se la explicita o no, la concepción de filosofía que asuma un docente debería tener algún tipo de correlación con su enseñanza y con el significado de “evaluación” que adopte. No sería lo mismo suponer, por ejemplo, que la filosofía es el despliegue de su historia que una desnaturalización del presente. Tampoco es lo mismo estimar su actividad como una cuidadosa exégesis de las grandes obras, que una experiencia singular del pensamiento; que constituya una ayuda para vivir o sea una complicación inexorable de la existencia; que fundamente la vida ciudadana o encarne una crítica radical del orden establecido, etc.

La manera habitual de ocultar este inconveniente tiene su apoyo en la misma dimensión técnica que fue mencionada, que requiere urgencia institucional para el funcionamiento normal de la enseñanza de la filosofía. En la actividad cotidiana de enseñar filosofía, es necesario desproblematizar la “enseñabilidad” del objeto enseñable (la filosofía), para poder enseñarlo. Ya que, si lo que se va a evaluar es problemático, es decir, susceptible de interpretaciones divergentes, en última instancia, ¿qué se estaría evaluando? Evidentemente, se evalúa un recorte y una concepción de la filosofía y del filosofar, que es, en última instancia, el que asumió el profesor. Y lo que complejiza más aun la cuestión, es que muchas veces eso que supuestamente decidió el profesor, lo hizo acríticamente. Lo decidieron en realidad otros por él. Lo decidieron quienes, en principio, definieron los programas oficiales, pero también quienes le enseñaron filosofía. Porque cuando le enseñaron filosofía, le enseñaron también una forma de transmitirla, un sentido de la transmisión y un significado de filosofía, aunque quizás nunca lo hayan hecho de manera explícita. Fueron los supuestos pedagógico-filosóficos de esa enseñanza. Y decimos que aquella decisión es acrítica porque rara vez, a lo largo de la práctica docente, se vuelve, reflexivamente, sobre esta cuestión.²⁹

²⁹ Sobre la significativa influencia de la formación inicial en la práctica posterior de la enseñanza de la filosofía, ver Cerletti, 2008a, cap. 5 “La formación docente: entre profesores y filósofos”.

Si es deseable que los estudiantes de filosofía no (sólo) repitan los contenidos tradicionales de la filosofía, sino que, en alguna medida, se los apropien (esto es, que hagan propios los interrogantes filosóficos, que los recreen, y sientan necesidad de respuestas), o lo que es lo mismo, si se pretende que los alumnos se inicien en el filosofar, entonces la enseñanza, y coherentemente su evaluación, deberá estar orientada en ese sentido. Por cierto, filosofar no es meramente dominar algunas habilidades argumentativas; esto sería más bien una propedéutica del filosofar, o una condición de posibilidad, como de hecho lo sería de cualquier pensar crítico en general. Filosofar implica una intervención subjetiva de quien construye o reconstruye problemas filosóficos.

Ahora bien, en el enseñar y aprender filosofía sería factible identificar dos instancias que se entrelazan: una instancia que podría llamarse “objetiva” (la información histórica, las fuentes filosóficas, los textos de comentaristas, etc.) y otra “subjetiva” (la novedad que aporta el que filosofa: esto es, su apropiación de las fuentes, su re-creación de los problemas, su lectura del pasado, etc.). Que ambas instancias estén entrelazadas significa que el filosofar es una construcción compleja en la que cada filósofo, o también cada “aprendiz” de filósofo, incide singularmente en *aquello que hay* de la filosofía. Podemos decir que, en sentido estricto, de eso se trata el *pensar*: intervenir de una manera original en los saberes establecidos de un campo. Quien filosofa, pensará los problemas de su mundo en, desde o contra una filosofía.

Queda claro, entonces, que enseñar filosofía no significa sólo trasladar los saberes tradicionales de la filosofía, por mediación de un profesor, a un alumno. El filosofar —es decir, la filosofía en acto— desborda este plano de la simple repetición. Una enseñanza de la filosofía será filosófica en la medida en que aquellos saberes son revisados en el contexto de una clase. Esto es, cuando se filosofa a partir de ellos o con ellos y no cuando sólo se los repite (histórica o filológicamente).

La enseñanza de la filosofía muestra, entonces, esas dos instancias enlazadas: la instancia objetiva, la repetición, y la subjetiva, la creación. Si forzáramos la separación de estas dos instancias, reconoceríamos sin dificultad que la llamada enseñanza tradicional se ha agotado en la primera de ellas, en la repetición. De hecho, es lo que resulta más fácil de constatar en una evaluación: por ejemplo, alguna información sobre historia de la filosofía, la adquisición de algunas técnicas de argumentación, etc. El desafío de todo docente —y muy en especial de quien enseña filosofía— es lograr que en sus clases, más allá de transmitirse información, se produzca un cambio subjetivo. Fundamentalmente

de sus alumnos, pero también de él mismo. Si el aula es un espacio compartido de pensamiento y hay en ella *diá-logos* filosóficos, la dimensión creativa involucra a quienes “aprenden” tanto como a quienes “enseñan”. En otros términos, el profesor debe crear las condiciones para que los estudiantes puedan hacer propia una forma de interrogar y una voluntad de saber.

Pero ¿qué se podría “transmitir” cuando se enseña filosofía y qué no? Hay una dimensión del aprendizaje filosófico que excede al profesor; que es personal, propia del que “aprende”. Cada uno se verá interpelado por algunas preguntas más que por otras, por lo que sentirá la necesidad de responder (y responderse) aquellas que lo afectan más vivamente. Podríamos decir, sintéticamente, que si alguien se formula interrogantes filosóficos e intenta resolverlos –junto a un profesor, junto a los textos de los filósofos o sus compañeros de estudio– ha comenzado a dar los primeros pasos en el filosofar. Esto significa pensar y, sobre todo, pensarse en un mundo, lo que implica una participación personal muy activa en el propio proceso de aprendizaje.

De acuerdo con la dimensión técnica de la evaluación, lo más sencillo de evaluar sería básicamente la instancia objetiva, porque implica aspectos reconocibles de repetición. La instancia subjetiva (la creación) rompe la imagen especular de lo enseñado con lo aprendido, de quien enseña con quien aprende; agrega una novedad a la secuencia de transmisión controlada. Esa aparición de algo diferente, la irrupción subjetiva, pone de manifiesto la dificultad de encontrar el lugar autoafirmado de quien “aprende” (u ocupa ese rol en el mapa institucional de distribución de lugares). Como indicamos, la educación institucionalizada anula la posibilidad de una afirmación que debería ser esencial en todo aprendizaje. La enunciación “yo aprendí lo que quería saber” o “yo ya aprendí” está inhibida, porque en un contexto institucionalizado de enseñanza alteraría el orden fundante de los roles. Por cierto, la posibilidad de dicha afirmación está anulada porque se supone que el que aprende no está en condiciones de decidir eso. Y esto lleva, como también indicamos, a entrever que la esencia del concepto de evaluación contiene la idea de la desconfianza; que la relación subjetiva con el saber (esto es, lo que alguien sabe o no) está determinado por la decisión de otro, el profesor (y, a través de él, la institución y el sistema educativo). En el caso de la filo-sofía esto sería particularmente extraño porque la filosofía, en sentido estricto no es un saber, sino una relación con el saber (una relación amorosa o deseante, como su etimología lo indica). Y esa relación íntima o subjetiva con el saber, la evaluación *la objetiva*. Es decir, no sólo objetiva el resultado de un aprendizaje, sino que configura la subjetividad del aprendiz. Porque objetiva un vínculo *personal* con el saber.

En la evaluación que corresponde a la educación formal, siempre es otro el que decide, en última instancia, cuándo alguien aprendió. Implica la presencia de lo institucional en la enseñanza, el momento en que el profesor actúa no como filósofo ni como maestro, sino como un auténtico funcionario del Estado. Es él quien debe dar testimonio –debe *acreditar*– que sus alumnos alcanzaron los mínimos que el Estado exige para pasar a una etapa posterior en el aprendizaje. Como indicamos con anterioridad, esto es equivalente a dar fe de que ese alumno “aprendió” lo que el profesor y la institución le “enseñaron”. En el caso de la filosofía la cuestión es compleja porque, como hemos sostenido, en el deseo de filosofar, o en la irrupción de un pensar, se juega la originalidad de cada uno. Es decir, sólo quien comienza a filosofar, por modesto que sea ese filosofar, estaría en condiciones de afirmar que “aprendió” a filosofar. Porque ese vínculo con el saber es singular e irreducible. No es posible juzgar, y aun menos medir, ese amar o desear el saber. Por supuesto, como indicamos, lo que puede hacer un profesor –y de hecho es lo que se hace en cualquier examen– es constatar la posesión de alguna información sobre la historia de la filosofía o la adquisición algunas habilidades argumentativas. Pero en un sentido estricto, sólo el que “aprende” filosofía podría decir “aprendí”. Sólo él podría ser la medida *real* de su aprendizaje filosófico, ya que cualquier cambio *real* supone una transformación subjetiva. Poder pensar –en el sentido en que lo hemos caracterizado– a partir de ciertos saberes implica pensar-se también de manera diferente frente a esos saberes. Pero para que la medida de un aprendizaje sea fundamentalmente la autoconciencia de quien aprende, habría que partir de una confianza en el otro que ninguna educación tutelada por el Estado estaría en condiciones de aceptar, porque perdería no sólo poder de control sino también capacidad instituyente.

Como señala Rancière (2007), maestro es quien mantiene al que busca en *su* rumbo, en su camino personal de búsqueda, no el que dice lo que hay que pensar y hacer. El que filosofa pone en juego algo propio, un matiz de originalidad que excede lo que cualquier profesor puede planificar. La presente reflexión trata de desplazar al profesor de la función usual de controlar y garantizar la reproducción de lo mismo, que está construida, fundamentalmente, sobre la afirmación de la ignorancia del otro. Por el contrario, se pretende que el lugar de partida en toda enseñanza filosófica sea lo que el otro sabe y piensa.

El límite de toda estrategia didáctica es el surgimiento del pensamiento del otro, por eso enseñar/aprender filosofía (a filosofar) es una tarea compartida. Si a un profesor no le importa el pensar de sus alumnos lo que hace es ejercitar un monólogo del que ellos están excluidos. El pensar de otros es la irrupción aleatoria de lo diferente y constituye el desafío filosófico del profesor-filósofo, y

no sólo un desafío didáctico. Nunca un alumno es *tabula rasa*. Siempre hay algo (ciertos saberes, ciertas prácticas) que se reacomoda a partir de la irrupción de lo nuevo. Ese reacomodamiento resignifica los saberes que se poseían; es, por lo tanto, una composición subjetiva. Cuando esto se da, podemos decir, en un sentido estricto, que alguien ha pensado.

Enseñar filosofía es dar un lugar al pensamiento del otro. No tiene sentido transmitir “datos” filosóficos (esto es, información extraída de la historia) como si fueran piezas de una casa de antigüedades con la cual los jóvenes no tendrían relación alguna. No tiene sentido intentar traspasarlos sin vivificarlos en el preguntar de los alumnos. La lógica del anticuario filosófico, que atesora joyas para ofrecerlas a algunos pocos privilegiados, enmudece el filosofar y mutila su dimensión pública.

La filosofía no es una cuestión privada, ella se construye en el diálogo. Enseñar significa sacar la filosofía del mundo privado y exclusivo de unos pocos para ponerla a los ojos de todos, en la construcción colectiva de un espacio público. Por cierto, en última instancia cada uno elegirá si filosofa o no, pero debe saber que *puede* hacerlo, que no es un misterio insondable que atesoran sólo algunos. Y en esto, el profesor tiene una tarea fundamental en estimular la voluntad. (Cerletti, 2008a)

Los descriptos son, quizás, algunos de los puntos más delicados de la enseñanza de la filosofía, llevada adelante en instituciones educativas. Las propias características de las escuelas (en cuanto localizaciones del Estado sometidas a una estructura de control) hacen que los profesores deban cumplir, simultáneamente, la doble tarea de *maestros* y funcionarios del Estado. Por un lado, abren el mundo del saber y, por otro, acreditan saberes. Intentan despertar la pasión por conocer y, al mismo tiempo, certifican ciertos conocimientos adquiridos por los alumnos. La filosofía, desde su origen, se ha ubicado incómodamente en este lugar.

Los profesores de filosofía ocupan el difícil lugar de la transmisión, la provocación y la invitación. Transmiten saberes, pero provocando el pensamiento e invitando a pensar. Difunden ciertos conocimientos, pero promueven su apropiación personal. Intentan mostrar, en definitiva, que sobre toda repetición es imprescindible que el filósofo sobrevuele el terreno de los saberes aceptados fijando la mirada aguda en cada uno de ellos, para interrogarlos e interrogarse.

Descubrir los supuestos políticos y filosóficos que tiene la evaluación en contextos escolares, y emparentarlos con su dimensión didáctica, permite abordar la cuestión desde un lugar diferente al habitual. El “mundo de hoy” habla un lenguaje que es, en gran medida, ajeno a la filosofía. La

institucionalización de la filosofía se halla inmersa en ese mundo, que otorga un lugar a la educación, pero lo resignifica de acuerdo a sus valores dominantes. El pensamiento filosófico organiza, por sobre todas las cosas, un tiempo, que es el de su despliegue inmanente. Hay una temporalidad del filosofar, y, del aprender filosofía, que no es, necesariamente, la de los requerimientos institucionales de encuadre en un materia de unas pocas horas semanales. El tiempo institucional es un tiempo único, externo, que implica establecer las pautas para que la inversión que implica el trabajo docente sea eficiente. Esto impacta sobre el significado de la “evaluación”, ya que la institución imprime no solamente una obligación de contenidos sino también un tiempo de aprendizaje. En esta homogeneización temporal, en esta sobreimposición estructural que lleva adelante toda educación institucionalizada, se juega algo más que la simple formalización de un aprendizaje. Se plantea la incorporación de cada uno, individual y colectiva, al mundo en el que la institución está inscripta y al cual pretende integrar a sus alumnos, ya que esa es la voluntad política de toda institución educativa regulada por el Estado.

La evaluación de cualquier curso de filosofía debería incluir, indispensablemente, la autoevaluación de quienes participan en él (esto es, de los alumnos, pero también, y sobre todo, de los profesores). Quienes construyeron (o intentaron hacerlo) un diálogo filosófico en un aula de filosofía deben volver sobre él para reflexionar sobre el camino recorrido y lo común que van construyendo encuentro tras encuentro. Quizás podamos llamar a esto una evaluación filosófica y no una mera evaluación técnica de aprendizajes filosóficos.

Tal vez el destino de todo curso filosófico sea transformarse en un taller de pensamiento, en un espacio de reflexión compartida, y en ese contexto quizás la evaluación vaya adquiriendo una significación diferente, de acuerdo a las necesidades de cada grupo.

Si bien no hemos llegado a conclusiones definitivas –difícilmente las pudiera haber en este tema–, no está mal revisar, de vez en cuando, la enseñanza institucional de la filosofía desde un punto de vista problemático y, sobre todo, volver sobre algunas de las paradojas que le dan sentido y que debemos disimular para que, justamente, la enseñanza sea posible.

FILOSOFÍA, ENSEÑANZA, ESCENAS DEL AULA³⁰
UNA CONVERSACIÓN CON ALEJANDRO CERLETTI
(EN EL MARCO DEL CICLO “NO PUEDO NEGARLE MI VOZ”)³¹

Ángela Menchón: ¿Cómo se enseña a enseñar filosofía?

Alejandro Cerletti: Siempre nos preguntamos si se puede enseñar a enseñar, en general. En realidad, es toda una reformulación de enseñanzas particulares, ¿cómo puede emerger algo general de lo particular? ¡Termina siendo todo un problema filosófico! Una parte de la base de que, por un lado, se podría enseñar algo así como *a enseñar* y, por otro lado, se enseñarían *contenidos específicos*, y que de alguna manera todo eso se uniría en algún momento. Y eso a veces deja oculto un aprendizaje del enseñante que es muy fuerte, y que es el que tiene lugar cuando supuestamente no estamos aprendiendo a enseñar... Cuando en la carrera de Filosofía, por ejemplo, se

³⁰ La presente es una transcripción de la conversación de Ángela Menchón y Daniel Brailovsky con Alejandro Cerletti, en el marco del ciclo “No Puedo Negarle Mi Voz”, realizada en Buenos Aires, el 6 de octubre de 2014. Publicada en: *Novedades Educativas*, 311 (noviembre 2016).

Audio disponible en: <http://dbrailovsk2.wix.com/dialogo#!alejandro-cerletti/cibvu>

³¹ “No Puedo Negarle Mi Voz” presentó, durante 2016, una serie de diálogos con figuras destacadas de la pedagogía, la filosofía y la cultura. Los interlocutores, Daniel Brailovsky y Ángela Menchón, crearon el sitio web www.nopuedonegarlemivoz.com.ar. En ese sitio están disponibles las conversaciones completas en formato de audio mp3 para descargar o para escuchar desde un video de YouTube.

enseña Ética, Filosofía Política u otras materias, parecería que lo que se está enseñando son esas disciplinas, los *contenidos* de esas disciplinas. Lo que se está enseñando, sin embargo, no se limita a los contenidos disciplinares, sino que abarca también el enseñar a enseñar esas disciplinas. Cuando te enseñan una materia específica te están enseñando además una manera de enseñar, una construcción de un vínculo con el saber, una modalidad de vínculo entre profesores y alumnos, etc., y ese es un aprendizaje que nunca se tematiza.

Daniel Brailovsky: Sin la pretensión de elevar lo que acabás de decir a máxima universal ¿significaría que en todo saber está implícito un saber sobre su transmisión?

AC: Yo creo que sí, o al menos una práctica sobre su transmisión, y esa práctica no suele ser tematizada. Es algo que atraviesa a los enseñantes, que están constituidos de alguna manera por eso. Y ellos, al no haberlo tematizado nunca, si no se dedicaron a la cuestión de la enseñanza, en realidad terminan reproduciendo un saber que se generó en una práctica que nunca se hizo consciente. Sin darse cuenta, entonces, uno apela a “recursos didácticos” que son más bien básicos, en el sentido de que implican sólo imitar algo que me gustó, no imitar lo que no me gustó y hacer una especie de ensayo y error de mi propia práctica. Ahí se agota la didáctica espontánea de alguien que aprendió a enseñar sin haberlo tematizado por el solo hecho de haber sido alumno durante muchos años. Y nosotros en este punto observamos que esa práctica es casi inexorablemente conservadora.

AM: Claro, incluso habrá quienes se resistan a pensar que están enseñando a enseñar. La enseñanza queda como una especie de tema menor, lateral. No es casual que los estudiantes de Filosofía se encuentran en la materia Didáctica General, pensando en enseñar por primera vez. Cuando en realidad “fuimos enseñados” durante todo el recorrido.

AC: Y además hay otra cosa extraña: no hay casi ningún profesor de la carrera de Filosofía que sea consciente de que está formando *profesores*. Si vos les preguntás, en general no son conscientes de que están formando profesores...

DB: Están formando... ¿filósofos?

AC: La idea dominante es que están formando futuros investigadores en Filosofía, algo así como un científico de la Filosofía. Es decir, un científico que va a objetivar un campo del saber –la historia de la Filosofía– y lo va a analizar con elementos más científicos que filosóficos. Para ellos lo filosófico está en el objeto de estudio más que en la forma de acceder al conocimiento.

DB: Ahora, si vos te acercás a los alumnos pensando que estás formando investigadores, sospecho que la figura del investigador es más próxima al que

aprende que al que enseña. ¿Un investigador no está más cerca del sujeto que aprende que del que enseña? ¿No es investigar, esencialmente, una forma de aprendizaje?

AC: Sí, pero como no hay tematización y ni siquiera una valorización de ese rol enseñante, termina ocurriendo que no se valora. Se termina promoviendo la investigación con las herramientas de la investigación. Y esto termina no importando demasiado, porque seguramente la formación como investigador te va a permitir ganar concursos y ser profesor. Se da así una extraña circunstancia: entrás en la docencia por medio de concursos en los que, para ser profesor, se suelen ponderar más tus saberes de investigador. Y pareciera que ser profesor es algo que se da más o menos espontáneamente. Entonces se entra en una especie de círculo.

DB: En otra de estas conversaciones hablamos con Daniel Feldman, que enseña Didáctica General en la misma facultad que vos, y nos decía que había una diferencia entre el docente como enseñante y el docente como investigador, que había cosas que se pensaban desde un lugar o desde el otro. Y en este juego entre lo pedagógico y lo institucional aparecía el tema del examen, situación en la cual se pone en evidencia esto que le pasa al que enseña y al que aprende. Tienen ganas de enseñar y tienen ganas de aprender, y tienen ganas de saber pero también tienen ganas de aprobar. Y el docente además de enseñar tiene la responsabilidad (que a menudo padece) de decidir si el alumno pasa o no pasa.

AC: Yo lamento que las ganas de saber y de aprobar sean difíciles de conciliar, el desdoblamiento de roles es complicado. Vos podés querer, con los alumnos, que nos juntemos a pensar, como estamos intentando hacer entre nosotros ahora; puede que quieras reflexionar sobre algunos temas; que quieras poner en discusión algunas ideas; que quieras escuchar, no sólo decir, y ver en esa ida y vuelta si podemos pensar juntos. Para eso necesitás una sensibilidad bastante diferente, porque tenés que estar muy predispuesto a escuchar la novedad que porta el otro en lo que está diciendo, no solamente el registro de lo que vos querés que el otro repita, y la institución en general va a exigir que ocurra esto último. Entonces está, por un lado, el profesor como filósofo que piensa, que propone pensar juntos, o incluso el profesor como investigador que quiere transmitir algo del horizonte de su investigación. Un rol en el cual se pone sobre la mesa un deseo de saber –un amor por el saber–, de compartir, de hacer cosas juntos, de pensar juntos. Y por otro lado, estar en una institución te va a implicar, como profesor, asumir una contracara que es la de actuar como un funcionario público. Sos un *funcionario* porque estás labrando actas como las labra un escribano, diciendo que éste sabe y éste no sabe.

DB: Estás firmando libretas, poniendo sellos en documentos...

AC: Exacto, estás actuando como un escribano del Estado. Es una faceta burocrática, pero uno podría decir que eso es imprescindible si queremos sostener una universidad que dé títulos acreditadores de saberes. Ese es el punto del conflicto: queremos una zona de fusión entre dos cuestiones que es muy compleja, porque una puede terminar arrastrando a la otra. Especialmente en un contexto laboral como en el que estamos viviendo, que cada vez es más competitivo y estimula a todos a estar en carrera.

AM: Con todas las connotaciones que tiene la idea de “carrera”, ¿no?

AC: La idea de “hacer carrera” puede significar cosas tales como no dar pasos en falso, o que un pequeño tropiezo puede retrasar a las personas, y además que al emprender esta carrera, estás dejando de lado a otros. El ideal de “triunfador”, incluso en ámbitos como el nuestro, pondera al que va pudiendo saltar los obstáculos con mayor agilidad, y llega un momento en que eso se transforma en un fin en sí mismo: la carrera. ¿Y hasta qué punto esto no deja de lado el aspecto del compartir un espacio para pensar juntos? A la vez, este clima competitivo y triunfalista hace que la evaluación no se trate simplemente de una actividad que deviene en un “te apruebo” o “no te apruebo”, sino que llega a suceder que las calificaciones generan conflicto. Quizás un ocho baja el promedio para la beca que el estudiante está imaginando que el año que viene va a pedir, y entonces el ocho termina siendo una mala nota. Y se empiezan a comprimir las notas, y la nota pasa a ser un elemento de negociación más en la *carrera*.

DB: Por otro lado, es difícil reducir la experiencia de cada uno en una calificación. Debe haber muchos alumnos que se sacan ocho, nueve o diez, pero la experiencia de cada uno de ellos no fue idéntica. ¿Cómo hacés para cuantificar la experiencia a una escala tan abstracta?

AC: Es imposible. Se puede procurar hacer algo que sea justo, pero no puede ponderarse de la misma manera a todos. Pienso, por ejemplo en alguien que venía con una formación más débil, por decirlo de algún modo, pero que en la materia se esforzó muchísimo estudiando, participó, tuvo un protagonismo excepcional, y puso su energía en tratar de acercarse al conocimiento, de aprender de sus propios errores, de generar fuertes líneas de autoaprendizaje, ¿cómo ponderás ese esfuerzo con otro que por ahí viene de una formación más sólida en algún terreno y que no se esforzó demasiado, pero más o menos pudo pilotear la situación de una mejor manera? No podés poner un rasero común, y sin embargo, si le ponés un nueve a cada uno estás valorando cosas muy distintas. En uno valoraste el esfuerzo, la inquietud, el deseo de comenzar a

formularse preguntas que no se formulaba, la intensidad del trabajo que está haciendo. Y en el otro caso, estás ponderando el resultado.

AM: Pero debe haber cosas que esperás que les suceda a los estudiantes en la materia, más allá de sus recorridos singulares.

AC: Sí, nosotros lo que tratamos es que nuestra materia adquiera un sentido para quienes la cursan, y esto significa que vean en ella una posibilidad de autoconocimiento y de aprendizaje sobre sí mismos. Pero no se trata de que el estudiante cumpla meramente con las expectativas del docente. Nosotros partimos de la base de que se puede ser un buen profesor o una buena profesora, de múltiples formas. Nuestra tarea consiste en encontrar juntos la forma en que cada uno consiga ser el mejor profesor o profesora que pueda ser. No hay una definición universal de lo que es un buen profesor a la que todos se tengan que plegar. El “buen profesor” es una construcción que uno va haciendo, revisando su propio pasado como estudiante, donde uno aprendió a enseñar sin haberlo tematizado, y uno va desplegando toda una forma de aprender de sí mismo, y de construirse a sí mismo como profesor o profesora. Encontrando sus claves, encontrando su vínculo entre el enseñar y sus inquietudes filosóficas, descubriendo cómo un filósofo o un horizonte de gusto filosófico puede materializarse en una enseñanza que no sea contradictoria con la filosofía que está intentando poner en juego. Entonces, volviendo al dilema de la calificación, diría que la nota tiene que ir acompañando el proceso de autoaprendizaje y la autoevaluación que hace el estudiante de su propio proceso. La nota tendría que ser coherente con todo ese proceso. Y no es fácil transformar en un número toda esta serie de elementos.

AM: Incluso se resignifica el lugar del “error”...

AC: Claro, porque desde esta perspectiva: ¿qué es un error? Hay una forma muy pedestre de ver un error. Si el alumno se equivoca, por ejemplo, respecto de la época en que vivió Aristóteles, o dice erróneamente algo que un autor sostiene, esa es una dimensión del error. Pero mirando el proceso en el que uno se está construyendo como profesor, donde uno está permanentemente descubriendo aspectos propios que desconocía, haciendo cosas que no había hecho antes, relacionando saberes filosóficos con formas de enseñar. ¿Qué es un error, en ese contexto? No hay error. Lo que puede haber es un intercambio de ideas acerca de cómo profundizamos, qué conflictos encontramos, qué contradicciones podemos descubrir.

DB: Bueno, si uno piensa la enseñanza como la posibilidad de hacer pensar a los alumnos, obviamente el que piensa se equivoca. En ese punto, el “error” sería una consecuencia necesaria y saludable de la enseñanza.

AC: Claro, lo que pasa es que si hablamos del camino que uno recorre para convertirse en profesor o profesora, “equivocarse” sería equivocarse en la construcción de su propio trayecto como docente... y por eso, en sentido estricto, no son errores. Lo más aproximado a un error que podés encontrar en este terreno es no ser coherente. Siempre descartando errores básicos técnicos o conceptuales, claro.

AM: Pensaba en lo que decías al principio, en cómo aprendemos a ser docentes cuando se nos enseña, aunque no se nos enseñe explícitamente a enseñar. Y tal vez así también aprendemos a evaluar, porque la forma de evaluar uno la va adquiriendo como una especie de “habitus”. Entonces, es interesante que haya espacios donde los futuros docentes puedan explicitar esos mecanismos y ver estos efectos. Porque si no la biografía escolar termina marcando la impronta.

AC: Sí, por supuesto. Una de las cosas que yo he notado en muchos años de docencia es que cuando emergen, casi como exabruptos, esos aprendizajes de los que no se era muy consciente, uno de ellos es habitualmente la asociación entre calificación y disciplinamiento. Se ve cómo la nota, a veces sin que nos demos cuenta, es un elemento de presión disciplinaria. Si el curso no funciona por algún motivo, aparece el impulso de extorsionar con la nota. Así, la evaluación adquiere toda una fisonomía disciplinaria, que supuestamente no tendría que estar jugada en ese terreno, pero que opera así, realimentada con prácticas que se hacen cotidianamente en el aula.

DB: ¿Funcionan las calificaciones como una economía monetaria?

AC: Tienen una dimensión económica: implican una transacción, pero a su vez son una forma de sanción. Hay algo de moral en la calificación, aunque no parezca. Algo que tendría que pasar por otro lugar, termina siendo una forma de condena, de disciplinamiento, tiene que ver con una especie de moralización.

DB: Como que en la calificación y en el acto de calificar, conviven una supuesta representatividad del saber acreditado, con una cosa moral de premios y castigos y también con un aspecto económico de “¿cuánto te pago por lo que sabés?”.

AC: Sí, un “toma y daca”, una transacción.

DB: Son tres imágenes recurrentes en torno a la calificación. Hoy le contaba a Ángela que estuve a la tarde mirando equivalencias. Uno de mis compromisos en el profesorado es el que trabajo es decidir si le otorgo o no equivalencias a alguien que la solicita. Entonces alguien que cursó, por ejemplo, *Filosofía* en otro profesorado quiere que, presentando el programa, yo le diga si su experiencia con ese profesor de Filosofía que consta en actas es equivalente a

la que tendría si cursara Filosofía en este profesorado. Y yo tengo que decidir “sí” o “no”. Y eso es como mirar dos cheques y decidir si valen lo mismo, ¿no? O como traducir esto de pesos a dólares... Y ¿cómo resuelvo ese problema? Tenía esperanzas de que la Filosofía me pudiera aportar algo más que la Didáctica o la Teoría Curricular.

AC: No, para resolver cuestiones prácticas la Filosofía no es generalmente lo más indicado... Incluso puede complicarte un poco más, o en el mejor de los casos, te lo desarmará como problema. Pero una respuesta a eso no te va a dar, seguro...

DB: Bueno... ¿cómo se desarmaría eso como problema, entonces?

AC: El paso administrativo realmente va a reflejar muy poco de lo que pasa o ha pasado en las experiencias. Además eso va a estar muy jugado en cómo la persona que hizo el programa lo armó. Quizás tenés una persona que te armó un programa en 35 páginas con un enorme grado de detalle, y hay otro que lo hizo mucho más simple, escueto, que no se esforzó mucho en hacerlo...

DB: ...porque reniega de la burocracia institucional...

AC: ¡Claro! Pero eso no necesariamente refleja la experiencia del estudiante. Entonces justamente los elementos objetivos que tenés para comparar son los que te van a despistar.

DB: Es un terreno en el que, sorprendentemente, todos aceptamos con resignación las incongruencias, en la evaluación, en la certificación, en estos temas, entre la realidad y los sistemas administrativos que pretenden representarla. Pero es interesante el problema que hay detrás, que casi nunca se plantea, que es: ¿qué es lo que realmente estás comparando? ¿Se puede guardar como en una pila toda la energía contenida de una enseñanza, de un aprendizaje y después traspasar toda esa energía de un lado a otro para que ocupe otro lugar?

AC: Es una resignación, pero resignarse también implica sospechar que podría haber algún tipo de coherencia entre un plan y lo que ocurrió efectivamente. Siempre vas a estar sometido a una dimensión de arbitrariedad que va a ser casi irresoluble y va a depender de tu voluntad filosófico-pedagógico-política otorgarle o no la equivalencia a quien la solicita.

DB: Me recuerda a esa conversación entre Alicia y Humpty Dumpty:

Quando yo uso una palabra – insistió Humpty Dumpty con un tono de voz más bien desdeñoso – quiere decir lo que yo quiero que diga, ni más ni menos. – La cuestión – insistió Alicia – es si se puede hacer que las palabras signifiquen tantas cosas diferentes. – La cuestión – zanjó Humpty Dumpty – es saber quién es el amo, eso es todo.

AM: Claro, en el fondo de la cuestión hay un juego de poder. Pero están siempre estas dos posiciones, estas dos esferas: de la certificación y del aprendizaje, que creo que se ponen en juego en todas las disciplinas. En la enseñanza de la Filosofía la cosa es más difícil, porque pareciera que la Filosofía no pudiera resignarse a la posición meramente *aprobante* del estudiante. Y esto es porque, por definición, implica algo de deseo, pasión, compromiso. Me da la sensación de que esto se juega más en los que enseñamos Filosofía que en otros, por una definición conceptual de lo que es la disciplina.

AC: Bueno, pero en esa postura vos ya tenés una toma de posición respecto a una idea de la Filosofía. Estás privilegiando el deseo de saber antes que la Filosofía como un saber ya constituido, transmisible. Apuntás más a un tipo de actitud que a un tipo de saber, a un tipo de construcción más que a la transmisión de saberes canonizados. Es la diferencia entre el filosofar y la Filosofía. Pero alguien te podría decir que para poder filosofar, tenés que aprender primero toda la historia de la Filosofía, lo que dijeron los demás.

AM: ¿En ese sentido evaluar sería más sencillo?

AC: Creo que sí, porque vos considerás que hay toda una dimensión objetiva que es más fácil de visualizar, y la evaluación queda acotada a ese terreno. Lo complejo aparece cuando habilitamos la creatividad del otro, cuando el otro empieza a formular alguna idea, cuando empieza a recorrer un camino enlazando sus saberes. Pero como decía Freire, lo que se suele enseñar son respuestas a preguntas que ni siquiera se han formulado. Por eso ahí se juega mucho la apuesta del profesor, porque se puede caer en la práctica de hacer repetir prolijamente saberes establecidos y nada más.

DB: Pensar la enseñanza de la Filosofía en la universidad parece muy distante de pensar la enseñanza de las ciencias sociales en 4to grado de la primaria, por ejemplo. Toda la historia escolar a la que estamos acostumbrados tiene detrás un curriculum que es de respuestas, no es de preguntas, y tiene los afluentes del Rin, el Peloponeso, las capitales de Europa, y todas esas cosas que nadie quiere aprender *per se*...

AM: También sucede que junto con esos contenidos enciclopédicos, el curriculum determina ciertas actitudes o procedimientos esperables por parte del otro. Si el curriculum dice "se espera que el estudiante pueda tener pensamiento crítico, formularse preguntas...". ¿Esto es traducible a lo que pase en el aula? También es difícil de prever, aunque esté prescripto...

AC: El desafío pasa por cómo se institucionaliza eso, en qué medida la palabra del otro puede circular, hasta dónde habilitamos a los estudiantes. La dinámica de un grupo formado por personas concretas, que son siempre ésas y

no otras, adquiere una fisonomía particular que siempre se irá alejando de lo que originalmente habíamos pensado. La cuestión es permitir que esto crezca, que la identidad que tiene ese grupo nos lleve en una dirección que no era la establecida, la original. A veces el profesor se ve obligado a retrotraer eso, a cortar esa especie de identidad colectiva que se iba formando, esa idea de pensar juntos que se iba armando, porque hay un impulso que nos lleva a reconducir la clase a la idea que pedía el programa, el diseño curricular, el plan de estudios. Esos son siempre los dilemas que uno tiene cada vez que choca con lo institucional.

DB: Y a veces la energía que se da dentro del aula, a uno le hace vivenciar una cosa mágica, en la que se conjugaron energías confluyentes. Y cuando pasaron cosas lindas, por lo menos a mí me pasa, que pienso: “ahora me da vergüenza venir a tomar un examen acá”.

AM: Es como pedir la cuenta...

AC: Claro, como pedir la cuenta después de una cena en la que estuvimos disfrutando, charlando y tomando...

DB: ¡Fue un excelente anfitrión, pero después nos pasa la cuenta!

AC: Es una violenta caída, sí. Lo que uno siempre trata de hacer es encontrar espacios en que eso sea factible y que el impacto de la institucionalización sea el menor posible, que sea un elemento de aprendizaje colectivo el vínculo que se tiene entre lo que se está haciendo con la necesidad funcional que la institución tiene de que *eso* funcione en *ese* contexto.

Referencias bibliográficas.

- Althusser, Louis. "La corriente subterránea del materialismo del encuentro". En: *Para un materialismo aleatorio*. Madrid: Arena Libros, 2002, pp. 31-71.
- Althusser, Louis. *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1984.
- Badiou, Alain. *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial, 1999.
- Badiou, Alain. "La filosofía como repetición creativa". En: *Acontecimiento*, XVII, 33-34, 2007, pp. 123-131.
- Badiou, Alain. *Lógicas de los mundos*. Buenos Aires: Manantial, 2008.
- Badiou, Alain. "Tesis sobre el teatro". En: *Pequeño manual de inestética*. Buenos Aires: Prometeo, 2009, pp. 121-126.
- Badiou, Alain. "El deseo de filosofía y el mundo contemporáneo". En: *La filosofía, otra vez*. Madrid: Errata naturae, 2010, pp. 49-66.
- Badiou, Alain. *Segundo manifiesto por la filosofía*. Buenos Aires: Manantial, 2010.
- Badiou, Alain. "La inmanencia de las verdades (conferencia de Ljubljana)". En: *Acontecimiento*, XXII, 43-44, 2013, pp. 9-27.
- Butler, Judith. *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Buenos Aires: Paidós, 2017.
- Cerletti, Alejandro. *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008a.
- Cerletti, Alejandro. *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires: Del Estante, 2008b.
- Cerletti, Alejandro. "Didáctica aleatoria de la filosofía, dialéctica del aprendizaje filosófico". En: Cerletti, Alejandro y Couló, Ana (orgs.). *Didácticas de la filosofía. Entre enseñar y aprender a filosofar*. Buenos Aires: Noveduc, 2015a, pp. 15-32.
- Cerletti, Alejandro. "Didáctica filosófica, didáctica aleatoria de la filosofía". En: *Educação*, 40, 1 (ene./abr. 2015b), pp. 27-36.
- Davini, María Cristina. "Evaluación". En: *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires: Santillana, 2008, pp. 213-226.
- Dubet, François y Martuccelli, Danilo. *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada, 1998.
- Foucault, Michel. "¿Es importante pensar?" (entrevista con Didier Éribon). En: *Libération*, 15 (30-31 de mayo de 1981), p. 21 (trad. cast. Silvana Ferrentino).
- Foucault, Michel. *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets, 1973.
- Freire, Paulo y Faundez, Antonio. *Por una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2014.

- Gvirtz, Silvina y Palamidessi, Mariano. "Formas de evaluar". En: *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique, 2000, pp. 239-267.
- Lyotard, Jean-François. *¿Por qué filosofar?* Barcelona: Paidós/ICE-UAB, 1989.
- Rancière, Jacques. "Ecole, production, égalité". En: Renou, Xavier. (coord.). *L'école de la démocratie*. París: Edilig/Fondation Diderot, 1988 (trad. cast. Vera Waksman, inédita).
- Rancière, Jacques. *El odio a la democracia*. Buenos Aires: Amorrortu, 2006.
- Rancière, Jacques. *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007.
- Sartre, Jean-Paul. "Prefacio" a Fanon, Frantz, *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica, 1983, pp. 9-10.
- Simons, Maarten y Masschelein, Jan. "El odio a la educación pública. La escuela como marca de la democracia". En: Simons, Maarten, Masschelein, Jan y Larrosa, Jorge. *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2011, pp. 305-342.

Origen de los textos.

El presente libro recoge una serie de trabajos preparados para distintas circunstancias y contextos (ponencias, charlas, conferencias, artículos), en los que abordo los principales ejes de los temas que me interesan. Varios de dichos trabajos fueron reescritos parcialmente con el objeto de fortalecer la identidad del volumen. Intenté eliminar las reiteraciones superfluas, aunque en algunos pocos casos me pareció importante mantener algunas vueltas sobre las mismas cuestiones, para remarcar los núcleos conceptuales que he querido desarrollar y las perspectivas desde las que los he encarado.

En cuanto a la escritura, he realizado ligeras modificaciones para acomodar al texto escrito algunas expresiones propias de la oralidad, en los casos que así lo requerían, pero intentando mantener el tono del material originario. Por esto, se va a percibir la convivencia de diversas formas expresivas, algunas más propias de la escritura académica y otras más cercanas a la conversación o la charla.

A modo de introducción. Entrevista. Transcripción corregida de la entrevista realizada en el marco del espacio *entrevisiones* (blog de Internet), realizada en Buenos Aires, el 25 de abril de 2014. Disponible en: <http://entrevisionesdelafilosofia.blogspot.com/search/label/Alejandro%20Cerletti>

“El deseo de filosofía y la reflexión sobre el presente”. Inédito en castellano. Publicado en Portugués en: Müller Xavier, I. y Kohan, W. (orgs.). *Filosofar, aprender e ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, pp. 85-92.

“La filosofía en la educación”. Textos originales: “Filosofía y Educación. Notas sobre una relación vacilante”. VI Congreso Colombiano de Filosofía, Sociedad Colombiana de Filosofía y Universidad del Norte. Barranquilla (Colombia), 10 al 13 de agosto de 2016. Conferencia de cierre del Congreso.

“¿Quién es el sujeto de la educación? Una mirada filosófica de la didáctica”. En: *El cardo*, Universidad Nacional de Entre Ríos, Facultad de Educación, 13 (2017), pp. 9-20.

“Libertad, igualdad y emancipación en la educación institucionalizada”. Inédito en castellano. Publicado en portugués en: Boto, C. y Groppa Aquino, J. (orgs.). *Democracia, escola e infância*. São Paulo: FEUSP, 2019, pp. 15-26.

“Enseñanza de la filosofía y Estado”. En: Kohan, W. (comp.). *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes. Experimentar el pensar, pensar la experiencia*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2006, pp. 245-252.

“Políticas de la enseñanza filosófica”. En: Pulido Cortés, O.; Espinel Bernal, O. y Gómez Mendoza (coords.). *Filosofía y enseñanza: miradas en Iberoamérica*. Tunja: Editorial UPTC, 2018, pp. 326-339.

“La enseñanza filosófica en ámbitos de educación formal. Filosofía y política en las aulas”. En: *400 golpes. Revista de filosofía*, III, 3 (2016), pp. 8-12.

“Didáctica aleatoria de la filosofía, dialéctica del aprendizaje filosófico”. En: Cerletti, A. y Couló, A. (orgs.). *Didácticas de la filosofía. Entre enseñar y aprender a filosofar*. Buenos Aires: Noveduc, 2015, pp. 15-32.

“Formación filosófica: encuentros y desencuentros” como “Continuidades y rupturas de la formación filosófica”. En: *Quadranti. Rivista Internazionale di Filosofia Contemporanea*. En prensa

“La evaluación en filosofía. Aspectos didácticos y políticos”. En: *Educar em revista*, Universidade Federal do Paraná (Brasil), 46 (octubre-diciembre, 2012), pp. 53-68. Disponible en: www.redalyc.org/articulo.oa?id=155025198005

“No puedo negarle mi voz. Una conversación con Alejandro Cerletti”. Entrevista realizada por Ángela Menchón y Daniel Brailovsky. En: *Novedades Educativas*, 311 (noviembre 2016).