



Educação. Revista do Centro de Educação

ISSN: 0101-9031

claubell@terra.com.br

Universidade Federal de Santa Maria

Brasil

Cerletti, Alejandro

Didáctica filosófica, didáctica aleatoria de la filosofía

Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 40, núm. 1, enero-abril, 2015, pp. 27-36

Universidade Federal de Santa Maria

Santa Maria, RS, Brasil

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117132892003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Didáctica filosófica, didáctica aleatoria de la filosofía

Philosophical Didactic, Philosophy of the Aleatory Didactic

*Alejandro Cerletti**
Universidad Nacional de General Sarmiento

Resumen

El propósito de este trabajo es revisar la noción de “didáctica de la filosofía” desde una perspectiva que fortalezca su dimensión filosófica, y formular una propuesta específica de didáctica que problematice el vínculo del aprendizaje filosófico con la enseñanza. Se asume que una didáctica “filosófica” debe explicitar la concepción de la filosofía y el filosofar desde los cuales se intenta elucidar la cuestión “enseñar filosofía”, y definir un sentido consecuente de práctica docente. Se justifica la adopción, como referencia conceptual, de una filosofía del acontecimiento, que privilegie el encuentro y la novedad de quienes participan en la situación de aprender y enseñar filosofía. A partir de ello, se define una didáctica “aleatoria” de la filosofía como posibilidad teórica y práctica de una didáctica filosófica.

PALABRAS-CLAVE: Didáctica filosófica, Aprendizaje filosófico, Didáctica aleatoria.

Abstract

This article proposes to review the philosophy didactic notion since a perspective that enhances its philosophical dimension and formulates a specific proposal of a didactic that problematize the philosophic learning connection with education. It is assumed that a philosophic didactic must explain the philosophy and philosophize conception from which we intend to elucidated a philosophy education question, along with a definition of a teaching practice notion. The choice of a philosophy of the event it is justified, as a conceptual reference, be the privilege of the encounter and news from who participated in the learning and teaching philosophy situation. Based on that, a random philosophy didactic is defined as a theoretical and practical possibility of a philosophic didactic.

KEYWORDS: Philosophical didactic, Philosophical learning, Aleatory didactic.

¿Es posible una “Didáctica de la filosofía”? ¿Es posible una Didáctica *filosófica* de la filosofía? Pero, de ser posibles, ¿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 desde un punto de vista filosófico: ¿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.

La construcción de un espacio propio para la didáctica de la filosofía se ha dado, de hecho, como una especialización de la didáctica general. Es relativamente reciente la preocupación filosófica por la didáctica de la filosofía, del mismo modo en que es bastante reciente el interés del campo académico de la filosofía por el sentido y las condiciones de su propia enseñanza. El hecho de que la filosofía se ocupe *filosóficamente* de su enseñanza supone tener que construir la cuestión “enseñar filosofía”, en primer lugar, como un problema filosófico.¹

La pregunta “¿qué es enseñar filosofía?” subsume la cuestión pragmática de *cómo* enseñar filosofía, y la limita a un aspecto parcial, que variará de acuerdo a las respuestas que se den al interrogante fundamental inicial. 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 el punto de referencia para una práctica posible de la enseñanza de la filosofía.

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 contenido a enseñar. Cuando se omite la relación que existe entre el *qué* es (enseñar filosofía) y el *cómo* (enseñar filosofía), y se parte directamente de este último, se argumenta –y se enseña, y aprende a enseñar filosofía–, desde la naturalización de alguna idea de filosofía y de la enseñanza. Este asunto no es trivial, porque define un estado de cosas que suele ser asumido de manera acrítica. Ocurre entonces que 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 en alguna institución, se aprende también a enseñarla y a naturalizar una idea de filosofía institucionalizada. La idea de filosofía que ponen en juego los profesores de filosofía que enseñan a quienes serán docentes es algo raramente tematizado en la formación inicial. 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 expliciten 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 “neutralidad” filosófica, o desde ninguna filosofía. Se lo hace desde una caracterización de la filosofía, del filosofar, del aprender filosofía y del enseñar filosofía que no suele ser considerada de manera explícita, porque se cree que lo que se enseña es, sólo y específicamente –se supone–, “ética”, “filosofía política”, “metafísica”, etc. No se suele percibir que cuando se enseña un “contenido” filosófico

se enseña, a su vez, a enseñarlo. Cuando se aprende “filosofía” se aprende también a enseñar filosofía, por lo general, de manera velada. Este escenario condiciona y configura el aprendizaje de la filosofía y 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 *possible* 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 manifieste. Por extensión, la respuesta a ¿qué es enseñar filosofía? implica entonces adoptar una filosofía que sostiene una enseñanza. Se lo asuma de forma expresa o no.

Encarar filosóficamente la cuestión “enseñar filosofía” significa entonces tener que identificar o caracterizar la filosofía que se asume para abordar la pregunta y además intentar responder, de manera consecuente, el interrogante “¿qué es *aprender filosofía*?”. Es decir, habrá que construir un sentido del aprendizaje filosófico y qué vínculo se puede establecer –si es posible hacerlo– entre enseñar y aprender filosofía.

Una *didáctica* que podamos caracterizar como *filosófica* tendrá la tarea de vincular la voluntad de respuesta filosófica a la pregunta “¿qué es enseñar filosofía?” con una práctica específica de enseñar. Esto quiere decir que no habrá, en última instancia, prácticas reconocibles y aceptadas por todos sino que cada práctica estará asociada a una concepción de la filosofía, del filosofar, y coherentemente, del aprender y enseñar filosofía.

En mi caso particular, como referencia teórica, me inclino por una filosofía del acontecimiento y el encuentro; es decir, una filosofía que tematice y privilegie la ruptura frente a la continuidad, la novedad ante a la repetición, o la creación frente a la reproducción, y que, al mismo tiempo, pueda asociarse con la dimensión aleatoria del encuentro. En particular, adoptaré –y adaptaré– algunos conceptos que Alain Badiou desarrolla en sus dos obras principales, *El ser y el acontecimiento* (1999) y *Lógicas de los mundos* (2008): novedad, sujeto, pensamiento, acontecimiento, situación. Considero que esta perspectiva permite introducir en el área algunos planteos novedosos y desplegar varias consecuencias fértiles.

En una institución educativa, pretender enseñar filosofía –o al menos considerar que pueda darse la posibilidad de un aprendizaje filosófico–, conlleva realizar diversas acciones destinadas a tal fin en ámbitos específicos, también destinados a tal fin: cursos, talleres, seminarios. Como en todo intento de hacer algo en nombre de la enseñanza y el aprendizaje, asumir la voluntad de enseñar supone, en primer lugar, planear encuentros.² En esos encuentros confluyen personas, saberes, experiencias, deseos. Y todo encuentro tiene una dimensión aleatoria; siempre está acechado por lo impredecible. Cuando la enseñanza es institucionalizada, la “institución” sobredetermina

los encuentros – ésa es una de sus funciones instituyentes – para hacerlos previsibles y controlables; los regula y normaliza. Es decir, trata de encuadrar todo lo que ocurra de manera de garantizar una continuidad (de la transmisión de conocimientos, del orden, etc.). Las relaciones que se dan o se construyen en las situaciones de enseñanza institucionalizada adquieran una fisonomía rutinaria, no sólo por la repetición de prácticas usuales, sino fundamentalmente por la necesidad de que esas relaciones sean administrables.

Cualquier enseñanza implica encuentros, y por lo tanto está expuesta siempre a la irrupción de lo imprevisible. El aspecto más sensible de una intrusión en lo establecido es la emergencia del pensar del otro; es la novedad de quienes pueden llegar a “aprender” algo. Pensar es 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 apropiá, a su manera. Valorar esta circunstancia significa concebir la enseñanza, y la educación en general, desde la perspectiva de lo que acontece (el pensamiento), más que desde el cumplimiento administrativo de lo planeado (la reproducción de contenidos canonizados). Pero este enfoque supone visualizar una aparente paradoja: para que se produzca una alteración debe haber un plan elaborado y ofrecido de manera propositiva. Lo nuevo irrumpe *en lo planeado*, altera *lo establecido*. Si no, no habría novedad. Y lo planeado se transforma entonces en condición de posibilidad de su propia disruptión. La creación necesita un encuadre, para ser desbordado.

Hacer hincapié en la alteración de lo previsible implica abonar una idea de “aprender filosofía” que atribuye un lugar central al “aprendiz” de filosofía 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 que intento poner en juego 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 (la historia de la filosofía y algunas habilidades argumentativas) y lo que irrumpe como novedad en el aprendizaje (la intervención creadora del pensar y la actitud crítica de quien filosofa o se inicia en el filosofar).

El aprendizaje filosófico no tiene que ver con la simple aceptación de la voz de la autoridad, y su eventual repetición, sino con la reconstrucción de los saberes que se disponían, en función de lo que los altera. Enseñar filosofía implica dar un lugar al pensamiento. La novedad es fundamentalmente la irrupción del pensar filosófico de los alumnos, y también del profesor, en virtud del estímulo de sus alumnos. El surgimiento del pensamiento no es programable, porque depende de circunstancias coyunturales y aleatorias, pero es necesaria una preparación muy especial para que sea posible y estimulado.

Badiou (1999) 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 ese caso, cabría hablar más bien de “objetos” de la reproducción o la continuidad, ya que habría “alguien” que se instala en el ordenamiento de una maquinaria operativa que funciona de la manera más eficaz y eficiente posible.

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, en un contexto determinado. 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 lugar 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 a hacerlo). En el mejor de los casos, se trataría de “sujetos” *sujetados* al sistema de reproducción de los saberes y las prácticas dominantes.

Por el contrario, 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 la necesidad de decisiones singulares por parte de los maestros y profesores (y, en alguna medida, también de los alumnos), y el trayecto programado de la enseñanza inicia un recorrido diferenciado por las consecuencias de esas decisiones. Por este motivo, en un sentido preciso, no correspondería hablar de un sujeto individual (tal o cual alumno, ese profesor, etc.), sino de una especial conjunción de multiplicidades: alumnos, maestros o profesores, saberes, lugares, tiempos. Se trata más bien, entonces, de un sujeto colectivo, y en el caso específico de la filosofía, un sujeto dialógico.

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. Solo 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 efectuación. 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 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 el autoaprendizaje, pero también, por otro, que quien *piensa* es, en verdad, el sujeto colectivo. Cabe aclarar que el *pensamiento* no se reduce al acto psicológico de un individuo, sino que, en términos de Badiou, está asociado a la irrupción y cuestionamiento 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 dialógica 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 (de un problema, de una acción conjunta, de un saber o una práctica puestos en cuestión).

En el marco de su ontología del ser y el acontecer, Badiou ha desarrollado *in extenso* el concepto de “*sitio* de acontecimiento”,³ 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 un punto 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 de disruptiones, discontinuidades o “acontecimientos” (es decir, sucesos fuera de lo esperado, pero que producen consecuencias novedosas que involucran a los participantes y estos se involucran en ellas). 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 disruptión. 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. Una repetición puede ser una condición de posibilidad de un aprendizaje filosófico, pero no lo agota. Por el contrario, para que haya aprendizaje *filosófico* debe haber una reappropriación 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.

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 es reappropriado por quienes intervienen en la clase. Esta reappropriación, 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 privilegian la iniciación de los alumnos en el filosofar. En este caso, los contenidos conceptuales estarán a disposición del pensar filosófico, porque se privilegiará la calidad filosófica frente a la cantidad de información filosófica.

La acción docente *filosófica* debería ser *disponer los saberes filosóficos existentes* de una manera especial, de modo tal que puedan ser interpelados subjetivamente, para que pueda tener 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 un forzamiento del acceso a lo existente. 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 incomprendión o desconocimiento.

En el marco 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. 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 propios.

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 siguiendo a Badiou que esa interpellación 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 disruptión 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 ocurría constituirán una singularidad, efecto de una combinación de elementos irrepetibles: el grupo de alumnos, el profesor, las condiciones de la clase, el contexto, el sentido de filosofía puesto en juego.

Un didáctica de la filosofía que privilegia la contingencia de los encuentros y que adquiere su sentido en la potencialidad del aprendizaje puede llamarse “aleatoriedad”, 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 específica de la filosofía como didáctica aleatoria es fundamentalmente situacional. No hay una didáctica utilizable por cualquiera, en cualquier situación o momento.

La didáctica aleatoria es, 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 privilegie el filosofar de los alumnos. Por cierto, se trata de una meta-didáctica porque parte de una apuesta central: es posible aprender y enseñar filosofía si se asume que toda enseñanza de la filosofía

es establecida por el aprendizaje filosófico, y que todo encuentro tiene una dimensión repetitiva (la filosofía puesta en juego) y otra aleatoria, que será el foco de una creación por parte de quienes aprenden y enseñan; en eso 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 planteo, 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 el aprendizaje filosófico sea posible. Debe aparecer para desaparecer como individuo y dejar que el protagonismo sea del colectivo dialógico, del cual él forma parte.

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 pueden modificar radicalmente el vínculo que se establezca entre ambas. En este trabajo 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–, dándole un sentido específico al aprender y enseñar filosofía. No se trata de diseñar una didáctica *para* los estudiantes “en general” sino de construir didácticas *con* los estudiantes en particular, porque la originalidad de los encuentros depende de todos. El concepto de didáctica aleatoria de la filosofía y algunas de las propuestas vertidas aquí tal vez sean útiles para dar algunos pasos en esa dirección.

Referencias

- BADIOU, A. **Lógicas de los mundos** (El ser y el acontecimiento 2). Buenos Aires: Manantial, 2008.
- _____. “La filosofía como repetición creativa”. In: **Acontecimiento**, XVII, 33-34 (2007), p. 123-131.
- _____. **El ser y el acontecimiento**. Buenos Aires: Manantial, 1999.
- CERLETTI, A. “Hacia una didáctica aleatoria. Algunas notas filosóficas sobre la enseñanza de la filosofía”. In: Picos Bovio, R. (Coord.). **Didácticas de la filosofía**. Prácticas, retos y expectativas, Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, 2014.
- _____. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- RANCIÈRE, J. **El maestro ignorante**. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007.

Notas

¹ He abordado esta cuestión, con cierto detenimiento, en otro trabajo: Cerletti, A. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

² Algunas de estas ideas fueron esbozadas en Cerletti, A. "Hacia una didáctica aleatoria. Algunas notas filosóficas sobre la enseñanza de la filosofía". In: Picos Bovio, R. (coord.). *Didácticas de la filosofía. Prácticas, retos y expectativas*, Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, 2014.

³ Véase, en especial, Badiou, A. *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial, 1999, IV, cap. 16 "Sitios de acontecimiento y situaciones históricas", p. 195-200.

* Professor da Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires, Argentina.

Correspondência

Alejandro Cerletti – Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Filosofía (At.: Prof. Alejandro Cerletti), Puán 480, 4º piso, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CP: 1406, Argentina.

E-mail: alejandrocerletti@yahoo.com.ar

Recebido em 23 de setembro de 2014

Aprovado em 29 de novembro de 2014