

Continuidades y rupturas de la formación filosófica

Alejandro Cerletti¹

Resumen

Este trabajo presenta un recorrido que parte de un análisis de los aprendizajes explícitos –pero 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.

Palabras clave

Didáctica filosófica; didáctica aleatoria; enseñar filosofía; aprender filosofía.

Resumo

Este trabalho apresenta um percurso que parte de uma análise das aprendizagens explícitas - mas sobretudo implícitas - comuns na formação de professores de filosofia e da forma como pressupõem lugares para ensinar e aprender filosofia, explorando as possibilidades de recriação desses lugares através a partir da novidade que o encontro de pessoas dispostas a pensar juntas implica e sugere algumas formas de implementação didática, coerentes com o exposto.

Palavras-chave

Didática filosófica; didática aleatória; filosofia de ensino; filosofia de aprendizagem.

¹ Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de General Sarmiento. E-mail: acerlett@filo.uba.ar

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 de filosofía. Pero al ser “filosófica” se interroga 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 trabajo propone un recorrido que parte de un análisis de los aprendizajes explícitos –pero 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.

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 trabajos² 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

² Alejandro Cerletti. “Didáctica aleatoria de la filosofía, dialéctica del aprendizaje filosófico”. En Alejandro Cerletti y Ana Couló (orgs.). *Didácticas de la filosofía. Entre enseñar y aprender a filosofar*. Buenos Aires: Noveduc, 2015a, pp. 15-32; Alejandro Cerletti. “Didáctica filosófica, didáctica aleatoria de la filosofía”. En *Educação*, 40, 1 (ene./abr. 2015b), pp. 27-36; Alejandro Cerletti. *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008a.

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.³

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

³ Judith Butler. *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Buenos Aires: Paidós, 2017.

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.”⁴

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 autoperibirse. 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 nosotrxs, 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”⁵ 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

⁴ Michel Foucault. “¿Es importante pensar?” (entrevista con D. Éribon). En *Libération*, 15 (30-31 de mayo de 1981), p. 21 (trad. Silvana Ferrentino).

⁵ Jean-Paul Sartre. “Prefacio” a Frantz Fanon, *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica, (7ª reimpresión) 1983, pp. 9-10.

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.⁶

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.”⁷ 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

⁶ Alain Badiou. *Lógicas de los mundos*. Buenos Aires: Manantial, 2008, p. 64.

⁷ Judith Butler. *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*, op. cit. p. 179.

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.

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 todos 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 Rancière⁸, 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

⁸ Jacques Rancière. *El odio a la democracia*. Buenos Aires: Amorrortu, 2006.

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 Masschelein⁹, con inspiración arendtiana, 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

⁹ Maarten Simons y Jan Masschelein. “El odio a la educación pública. La escuela como marca de la democracia”. En Maarten Simons, Jan Masschelein y Jorge Larrosa. *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2011, pp. 305-342.

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 todxs. Cada unx desde su posición participa en la construcción de lo que será un “problema”, por lo tanto, los interrogantes que surjan serán propios (de cada unx y de todxs). Luego de la construcción colectiva se ensayan respuestas, que serán una nueva construcción. Puede haber una respuesta colectiva, o cada unx –o algunxs– 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 todxs y cada unx. 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