

Enseñanza y aprendizaje de la filosofía: entre la didáctica aleatoria y dialéctica materialista

Maximiliano Durán¹

Resumen

En este trabajo analizamos la relación enseñanza y aprendizaje en el interior de una didáctica aleatoria. Dicha relación se piensa a partir del concepto de dialéctica materialista propuesta por Alain Badiou. El trabajo que a continuación ponemos a consideración se propone determinar: a) en qué consiste la relación maestro-alumno, b) cómo se considera esta relación en el interior de una didáctica aleatoria y c) la función que cumplen en el marco de la aparición de una novedad. Para lograr nuestro objetivo dividimos la en tres partes. En la primera de ellas realizamos una breve presentación de la *didáctica aleatoria*. El objeto de esta primera parte del trabajo se propone mostrar que, en el interior de una didáctica aleatoria la relación dialéctica es un elemento central para que una enseñanza filosófica de la filosofía tenga lugar. En segundo lugar intentamos establecer qué tipo dialéctica es la que despliega una didáctica aleatoria. Para ello realizamos un breve recorrido histórico desde la utilización hegeliana hasta la reapropiación por Alain Badiou de dicho concepto. A lo largo de la última parte intentamos mostrar el rol de la dialéctica materialista implícita en la didáctica aleatoria ante la aparición de un elemento inédito. Para ello nos apoyamos en dos casos históricos: la creación de la escuela popular de Chuquisaca y el proceso revolucionario latinoamericano del siglo XIX. De esta manera al finalizar el trabajo pensamos estar en condiciones de sostener que, la dialéctica profesor- alumno, en el marco de una didáctica aleatoria es un elemento clave a la hora de pensar la aparición de una novedad tanto dentro como fuera de la sala de aula.

Palabras claves

Didáctica aleatoria; Dialéctica; Badiou; Dialéctica materialista.

¹ UBA-FAPERJ. Correo: maximiliano1771@gmail.com

Abstract

In this paper, we analyze the relationship between teaching and learning within an aleatory didactic. This relationship is thought from the concept of materialist dialectic proposed by Alain Badiou. The following work is proposed to determine: a) what the teacher-student relationship consists of, b) how this relationship is considered within a aleatory didactic and c) the function that they fulfill in the context of the appearance of a novelty. To achieve our objective, we divide it into three parts. In the first of them we made a brief presentation of the aleatory didactic. The purpose of this first part of the work is to show that, within an aleatory didactic, the dialectical relationship is a central element for a philosophical teaching of philosophy to take place. In the second place we try to establish what dialectical type is the one that displays an aleatory didactic. To do this we made a brief historical journey from the Hegelian use to the reappropriation by Alain Badiou of this concept. Throughout the last part we try to show the role of the materialistic dialectic implicit in the random didactics before the appearance of an unpublished element. For this we rely on two historical cases: the creation of the popular school of Chuquisaca and the nineteenth-century Latin American revolutionary process. In this way at the end of the work we think we are able to maintain that the dialectic teacher-student, within the framework of a random didactic is a key element when thinking about the appearance of a novelty both inside and outside the room classroom.

Keywords

Didactic aleatory; Dialectic; Badiou; Materialist dialectic.

Introducción

En este trabajo analizamos la relación enseñanza y aprendizaje en el interior de una didáctica aleatoria. Dicha relación se piensa a partir del concepto de dialectica materialista propuesta por Alain Badiou. El trabajo que a continuación ponemos a consideración se propone determinar: a) en qué consiste la relación maestro-alumno, b) cómo se considera esta relación en el interior de una didáctica aleatoria y c) la función que cumplen en el marco de la aparición de una novedad.

Para lograr nuestro objetivo dividimos la en tres partes. En la primera de ellas realizamos una breve presentación de la *didáctica aleatoria* propuesta por Cerletti. En dicho texto el autor sostiene que una enseñanza filosófica de la filosofía es posible en la medida que la relación entre enseñanza y aprendizaje sea una expresión dialéctica. De acuerdo con esto, la primera sección del trabajo se propone mostrar que, en el interior de una didáctica aleatoria, la relación dialéctica es un elemento central para que la enseñanza filosófica de la filosofía tenga lugar.

A partir de nuestra primera afirmación, nos proponemos indagar sobre la especificidad dialéctica que debe tener lugar en una didáctica aleatoria. Es decir, la segunda parte del trabajo propone establecer qué tipo de dialéctica es la que despliega una didáctica aleatoria. Para ello realizamos un breve recorrido histórico desde la utilización hegeliana hasta la reapropiación por Alain Badiou de dicho concepto. En esta sección de la ponencia nos interesa presentar el concepto de *dialéctica materialista* y su relación con la dialéctica hegeliana.

Por último realizamos un análisis de la relación propuesta a la luz de la aparición de una novedad. A lo largo de esta última parte intentamos mostrar el rol de la dialéctica materialista implícita en la didáctica aleatoria ante la aparición de un elemento inédito. Para ello nos apoyamos en dos casos históricos: la creación de la escuela popular de Chuquisaca y el proceso revolucionario latinoamericano del siglo XIX. De acuerdo con nuestro punto de vista, es posible vislumbrar en estas situaciones dos procesos novedosos en los que la dialéctica profesor-alumno se encuentra inmersa en el interior de una instancia de cambio radical que abre las puertas a una forma inédita de relación entre las partes que allí tienen lugar.

De esta manera al finalizar el trabajo pensamos estar en condiciones de sostener que, la dialéctica profesor- alumno, en el marco de una didáctica aleatoria es un elemento clave a la hora de pensar la aparición de una novedad tanto dentro como fuera de la sala de aula.

En esta sección del trabajo nos proponemos sostener que la didáctica aleatoria pensada por Alejandro Cerletti² es una condición de posibilidad para un aprendizaje filosófico. Con este objetivo en mente, en las próximas líneas realizamos una breve presentación de esta propuesta, anclada en la filosofía de Alain Badiou. De acuerdo con nuestro punto de vista, la didáctica aleatoria propone una serie de conceptos sumamente potentes para pensar la construcción colectiva de contenidos filosóficos en el aula. Así, sobre la base de conceptos tales como *acontecimiento*, *pensamiento*, *sujeto*, *dialéctica* y *filosofía*, la didáctica aleatoria es una propuesta filosófico-educativa que asume la posibilidad de la existencia de la filosofía en la escuela.

Alejandro Cerletti, sostiene que existe un vínculo indisoluble entre aquello que se enseña y lo forma en la que se enseña³. En el caso de la filosofía, la relación entre el *qué* y el *cómo* se enseña coloca al docente ante un posicionamiento en relación a sus apuestas filosóficas. Según el punto de vista de autor toda enseñanza de la filosofía supone la puesta en práctica, consciente o inconsciente, de una posición en relación a la filosofía⁴. Ya sea que lo que se despliegue en su nombre sean datos históricos, una concepción del mundo, ciertas habilidades intelectuales, herramientas argumentativas o el desarrollo de posturas críticas frente a la realidad y los textos, se lo hace siempre, desde una concepción de la filosofía. En el ámbito educativo institucional, señala Cerletti, la reflexión en torno a la explicitación de la idea de filosofía a desplegar por parte de las docentes suele ser acotada a unas breves referencias a filósofos más o menos ilustres al inicio de la cursada o directamente reemplazada por contenidos específicos de la disciplina. En ambos casos, a pesar que su definición no es un problema central de la clase, se caracteriza implícitamente la filosofía. Según su punto de vista, en la decisión del profesor hay una forma de entender la filosofía reconocible en la manera que tiene de enseñar aquello que se enseña en su nombre. En este sentido, habría un vínculo entre la concepción de filosofía que se afirma por parte de la docente y su forma de enseñarla.

² Alejandro Cerletti (2015). "Didáctica aleatoria de la filosofía, dialéctica del aprendizaje filosófico" In: Alejandro Cerletti y Ana Couló (orgs). *Didáctica de la filosofía. Entre enseñar y aprender filosofía*. Buenos Aires: Noveduc, p. 15-32.

³ Alejandro Cerletti (2008). *Repetición, Novedad y Sujetos en la Educación*. Buenos Aires: Del Estante.

⁴ *Ibid*, p. 14.

Para Cerletti, el grado de problematización de esta relación determina en gran medida la caracterización filosófica de una práctica docente⁵. La reflexión explícita, detenida y comprometida de este vínculo entre el qué y el cómo nos coloca ante la enseñanza de la filosofía como un problema filosófico. Tomar una posición explícita en relación a lo que entendemos por filosofía es un problema filosófico en sí mismo, en la medida que se haga comprometidamente. En este sentido el qué se enseña es el resultado de un posicionamiento filosófico respecto de lo que se entiende por filosofía y el cómo se enseña es una expresión de fidelidad respecto de lo que se concibe como filosofía. En función de esto podría decirse que enseñar filosofía sería en cada caso particular algo distinto. Puesto que, la forma de enseñarla variaría si se la asume como el despliegue de su historia, una lectura crítica y radical de la realidad, creación de conceptos o el aprendizaje e incorporación de habilidades argumentativas. En cada caso la forma de enseñar debería ajustarse a la concepción que cada profesora asuma en relación a la filosofía. Claro está que podríamos continuar enumerando caracterizaciones de la filosofía indefinidamente. Aún así persistiría la misma idea, según la cual "...lo que se considere que es básicamente la filosofía debería expresarse de alguna manera en su enseñanza..."⁶ De esta forma la enseñanza de la filosofía como problema filosófico consiste en que el profesor despliegue en sus clases la filosofía tal como él la concibe.

La didáctica aleatoria no es una excepción y se apoya en la filosofía de Alain Badiou. Por cuestiones de espacio no desarrollaremos en detalle la propuesta ontológica y metaontológica de este autor. Aquí nos concentramos en los conceptos de *acontecimiento*, *sujeto* y *filosofía*, como así también en su relación con una didáctica aleatoria de la filosofía.

El concepto de acontecimiento está relacionado en la filosofía de Alain Badiou con la aparición de una novedad que abre las puertas a la modificación y transformación de un determinado estado de cosas⁷. Él quiebra y agujerea los saberes de una determinada situación. De acuerdo con esto es posible decir que, el acontecimiento interrumpe el normal funcionamiento del lugar en el cual aparece y genera la posibilidad de una recomposición novedosa del mismo. El acontecimiento es concebido en tanto es un hecho que tras su aparición inaugura un proceso de transformación de la realidad en la

⁵ *Ibidem*, Alejandro Cerletti (2015), *op. cit.*

⁶ Alejandro Cerletti (2008), *op. cit.* p. 19

⁷ Alain Badiou. (1999). *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial.

que irrumpe. Se trata de un exceso en relación a lo que hay, algo que hasta su aparición no era esperable ni concebible con los saberes existentes. En este sentido Badiou lo describe como “el suceso, la ocurrencia, el suplemento puro incalculable desconcertante añadido”⁸. Es el caso de la presencia de niños y niñas de todas las castas bajo la condición de la igualdad en la escuela de Chuquisaca en 1826. En el mundo educativo latinoamericano del siglo XIX, en el que las escuelas se definen en función del origen social de sus alumnos, es imposible un espacio así. La inclusión de alumnos en calidad de iguales no solo es inadmisibile, sino también inombrable con los saberes pedagógicos de la época. Esto quiere decir que, el acontecimiento no sólo es supernumerario en relación al emplazamiento, sino también en relación a lengua en la que se manifiesta⁹. Educación popular es el nombre de la novedad que supuso la irrupción de niños y niñas en una escuela como iguales. Cómo puede observarse, el acontecimiento precisa ser intervenido, nombrado ya que inicialmente es una aparición sin nombre. Esto nos conduce al segundo concepto que nos interesa destacar: EL SUJETO.

Badiou propone una concepción novedosa de este concepto. Según su punto de vista el sujeto no debe ser considerado como una entidad dada, preexistente y objetiva. De acuerdo con sus palabras, “no hay un sujeto abstracto. En el inicio hay apenas un animal llamado, en ciertas circunstancias a volverse sujeto”¹⁰. Esa circunstancia que convoca al animal a volverse sujeto no es otra cosa que el acontecimiento. Badiou asocia al sujeto con la alteración de la normalidad provocada por el acontecimiento. Según su punto de vista es el que asume, despliega y nombra la novedad. En este sentido es posible decir que el sujeto es quien piensa el acontecimiento.

Para Badiou el pensamiento es una intervención subjetiva en los saberes existentes a partir de una aparición inédita¹¹. Dicha actitud supone la posibilidad de interactuar con ellos de forma tal que los atraviese y eventualmente los reacomode a la luz del acontecimiento. Se trata de una toma de posición frente a los saberes existentes. Cuando se produce un acontecimiento es preciso que alguien reconozca esa irrupción, la sostenga

⁸ Alain Badiou. (2002). *Para una Nova Teoria do Sujeito*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, p. 180.

⁹ Alain Badiou. (2007). *Manifiesto por la filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.

¹⁰ Alain Badiou (2002), *op. cit.* p. 107

¹¹ Alain Badiou (1999), *op. cit.*

y la despliegue en sus efectos. De acuerdo con lo escrito podríamos decir que el sujeto es aquel que piensa el acontecimiento.

La didáctica aleatoria, apoyada en esta filosofía asume la posibilidad de un sujeto acontecimental. Esto quiere decir en primer lugar que, cada acto educativo supone la posibilidad de una irrupción inédita y azarosa. A su vez considera que esta aparición es la condición para que se produzcan encuentros que atraviesen y transformen los saberes que allí tienen lugar. Esto es posible, ya que la institución educativa en tanto maquinaria compleja de repetición¹² es el espacio en el que se juega la tensión permanente entre la transmisión y reproducción de lo que hay y la aparición de una novedad. La escuela, así entendida es el espacio en el que se juega la tensión entre “la voluntad de construir una direccionalidad en lo que se dice y la emergencia de una pluralidad de direcciones del decir”¹³. Este aparición que desborda, transforma las prácticas y saberes instituidas es una condición de posibilidad para una didáctica aleatoria. Esto nos conduce a la segunda cuestión que nos interesa destacar: el encuentro en tanto irrupción subjetiva.

Para la didáctica aleatoria el aprendizaje filosófico está asociado a la aparición de un sujeto acontecimental. A la existencia de quienes asuman el compromiso de desplegar y nombrar las consecuencias de la novedad. En el ámbito educativo, como señala Cerletti, esto supone “la emergencia del pensar de los otros (del *otro* del docente o de la institución)”¹⁴. En el marco del despliegue de los efectos de la singularidad del otro, alumnos y docentes son algo más que individualidades entregadas a las reglas institucionales. La irrupción de esta otredad involucra, una serie de multiplicidades compuestas por alumnos, docentes en generales, saberes y lugares. En este sentido es posible decir que el sujeto acontecimental del aprendizaje filosófico no es individual, sino colectivo. Es el conjunto compuesto por aquellos que asumen a partir de sus decisiones e intervenciones la disrupción del discurso dominante para que puedan surgir nuevos discursos. Este posible confluir dialógico de las novedades que cargan quienes participan del encuentro abre las puertas a un proceso de subjetivación común entre ellos. De acuerdo con las palabras de Cerletti el encuentro de las multiplicidades compuestas por los saberes, docentes, alumnos y lugares da lugar a la conformación de “un colectivo

¹² Alejandro Cerletti (2008), *op. cit.*

¹³ Alejandro Cerletti (2015), *op. cit.* p. 16

¹⁴ *Ibid.*, p. 21

dialógico o comunidad de diálogo”¹⁵. Para la dialéctica aleatoria para que la filosofía tenga lugar en la escuela, es necesario que este colectivo de relaciones dialógicas se transforme en un colectivo dialéctico. Esto es cuando los saberes y prácticas individuales se alteran, transforman y trascienden para dar lugar a otros.

En la próxima sección nos interesa pensar en qué consiste esta relación dialéctica entre el que enseña y el que aprende que conforman el sujeto acontecimental de todo aprendizaje filosófico. Para ello desarrollamos brevemente un análisis respecto de lo que entendemos por dialéctica. Más específicamente, intentamos mostrar que la transformación dialéctica que propone la didáctica aleatoria coincide con la dialéctica materialista que Alain Badiou expone en su *Lógica de los Mundos*¹⁶.

Dialéctica materialista y novedad

El concepto de dialéctica materialista es utilizado por Alain Badiou como elemento teórico a partir del cual diferenciarse del *materialismo democrático* y del *materialismo dialéctico*¹⁷. En el inicio de la *Lógica de los Mundos* plantea que nuestra creencia más natural hoy en día es el enunciado “no hay más que cuerpos y verdades”¹⁸. De acuerdo con su punto de vista, esta afirmación es la expresión del axioma inicial de lo que él denomina *materialismo democrático*. Esta concepción de mundo es aquella que en la actualidad sostiene el primado del individuo y sólo reconoce la existencia objetiva de los cuerpos. Este materialismo se expresa en los artistas, filósofos, hombres de la cultura y la política hegemónica. Diversas obras de arte, escritos, libros y procedimientos de gestión estatal tienen como fundamento y objeto la evidencia de los cuerpos, la vida deseante, el cuerpo como elemento de producción y como máquina productiva. Todos ellos imponen a lo visible y pensable el recorte de la existencia objetiva de los cuerpos. En esta imposición, observa Badiou, el hombre es pensado como “animal convencido de que la ley del cuerpo detenta su secreto y esperanza”¹⁹. Así la humanidad es reabsorbida por el materialismo democrático en una concepción abarcativa de su animalidad en la que los “derechos del

¹⁵ *Ibid.*, p. 23

¹⁶ Alain Badiou (2008), *op. cit.*

¹⁷ *Ibidem.*

¹⁸ *Ibid.*, p. 17

¹⁹ *Ibid.*, p. 18

hombre” y el viviente son una y la misma cosa. Se trata de la protección humanista y humanitaria de todos los cuerpos vivos.

Por otro lado este materialismo es *democrático*, en la medida que habría un consenso que reconoce la existencia de la pluralidad de los lenguajes. Este reconocimiento supone un cierto amparo jurídico en el reconocimiento de los derechos propios de esa pluralidad. Colores, nacionalidades, géneros, culturas, religiones, usos y costumbres de los diversos cuerpos merecen ser reconocidos y custodiados por la ley. Para Badiou, este consenso en el reconocimiento de la pluralidad de los lenguajes que portan los distintos cuerpos tiene límites. Según su punto de vista, un lenguaje que no reconoce la injerencia universal de esta ley de protección del cuerpo y los lenguajes no merece ser protegido por esa ley. Así, calificados de dictatorial y totalitario, el lenguaje y los cuerpos que sostienen ese lenguaje deben ser castigados. Este castigo se produce a partir de la intervención legal, económica y, si es necesario, militar por parte de los defensores de este consenso. Una prueba de ello son las diversas intervenciones “humanitarias” realizadas en los diversos lugares del mundo contra los cuerpos y lenguajes totalitarios por parte de los gendarmes del materialismo democrático.

Por otro lado, la dialéctica materialista también se contrapone a la apropiación del sintagma “materialismo dialéctico” por parte del stalinismo y de las corrientes ortodoxas del marxismo. Para Badiou el marxismo contemporáneo entra en crisis a partir del colapso de sus tres referentes: “(...) movimiento obrero, [la] luchas de liberación nacional, [y los] Estados socialistas- [que] ubicaban al marxismo en el orden de la historia real (...)”²⁰. Tras la caída de los estados socialistas europeos, fundamentalmente la unificación de Alemania y la Unión Soviética se produce un proceso de crítica radical a una serie de conceptos nodales del marxismo. Entre ellos el concepto de *materialismo histórico*. A partir de este período el materialismo histórico pasa a ser considerado como una suerte de sinónimo de adoctrinamiento y autoritarismo. En este sentido, Badiou escribe a forma de resguardo de su propia dialéctica materialista:

... Stalin, que sin embargo conserva siempre mala catadura, ¿no había cosificado, bajo el título Materialismo histórico y materialismo dialéctico, las reglas más formalistas de una subjetividad comunista de

²⁰ Alain Badiou. (2007b). *¿Se puede pensar la política?* Buenos Aires: Nueva Visión, p. 20

la que nadie sabe ya de dónde provenía el paradójico resplandor?... La inversión de los vocablos - dialéctica a la cabeza - ¿basta para protegerme de la mortal acusación de arcaísmo?²¹

Esta distancia con el stalinismo, no implica un abandono de la filosofía marxista ni mucho menos un cambio de opción política del autor. Badiou, al igual que otros autores del mismo cuño se propone repensar este concepto a la luz de la filosofía hegeliana. Es decir, la propuesta de Badiou puede inscribirse en el interior de una tradición que se propone pensar los vínculos entre la filosofía de Marx y la de Hegel en función del concepto de dialéctica. Por cuestiones de espacio no profundizaremos la cuestión relativa a esta tradición, simplemente mencionamos que la filosofía de Badiou tematiza la relación Marx, Hegel y dialéctica como así también lo hacen Althusser²², Coletti²³, Hardt y Negri²⁴, Žižek²⁵ y Bensaïd²⁶, entre otros.

Para Badiou el problema central consiste en repensar novedosamente el concepto de negatividad dialéctica. De acuerdo con su punto de vista, Marx fue quien primero intentó establecer una relación explícita entre una política revolucionaria en tanto aparición de una novedad y un marco dialéctico. En el interior de esta relación, la negatividad es pensada como un elemento fundante e inicial del proceso. En función de ello, sostiene Badiou, toda lucha política es concebida en una relación de “oposición a”, “revuelta de un orden”, “levantamiento contra” y “negación de”. Así, todo Nuevo Estado, toda real creación política sería el resultado de un proceso de negación. En función de ello, sostiene que toda lucha emancipatoria es un proceso en el cual: “... el principio real del movimiento y el principio real de creación es la negación”²⁷.

De acuerdo con su punto de vista esta posición clásica no puede sostenerse hoy en día. Para Badiou el verdadero problema es encontrar una forma de revertir este proceso de la lógica dialéctica clásica para que la afirmación o la proposición positiva aparezca antes que la negación. Se trata de elaborar un nuevo marco dialéctico donde

²¹ Alain Badiou (2008), *op. cit.*, p. 20

²² Louis Althusser (2004). *La revolución teórica de Marx*. México: Siglo XXI.

²³ Lucio Colletti (1977). *El marxismo y Hegel*. México: Editorial Grijalbo.

²⁴ Michael Hardt; Antonio Negri (2002). *Imperio*. Buenos Aires: Paidós.

²⁵ Slavoj Žižek (2011) *Preface: Hegel's Century*, en *Hegel and the Infinite. Religion, Politics, and Dialectic*. Editado por Žižek / Crockett / Davis. Nueva York: Columbia University Press.

²⁶ Daniel Bensaïd (2013) *Marx intempestivo*. Buenos Aires: Herramienta.

²⁷ Alain Badiou (2013). “Affirmative Dialectics: from Logic to Anthropology”. *The International Journal of Badiou Studies*. Vol 2 N°1, p. 2

algo del futuro sea anterior al presente negativo²⁸. En este nuevo marco lo afirmativo se presenta como una condición de posibilidad de una negación concreta. En la filosofía de Alain Badiou, lo positivo, lo afirmativo, aquello que se constituye como condición de posibilidad de toda negación concreta es el *acontecimiento*. Su aparición produce la interrupción de las leyes y saberes de un espacio determinado y crea una nueva posibilidad. En este punto es muy importante tener en cuenta que el acontecimiento no es creación sino una nueva posibilidad. Es apertura y afirmación en el interior de una situación que sigue siendo la misma, pero en el interior de una nueva posibilidad.

La materialización y desarrollo de las consecuencias del acontecimiento trae consigo la creación de una nueva subjetividad. Ella es la realización de las posibilidades abiertas originalmente por el acontecimiento. Naturalmente que al interior de este proceso suelen darse distintas formas de negación (lucha, revuelta, una nueva posibilidad de estar en contra de alguna cosa, etc), pero todas ellas son consecuencias del nacimiento de esta subjetividad y no a la inversa. De esta manera, Badiou sostiene que, en su filosofía hay un elemento no dialéctico en el sentido que asumen para este término Hegel y Marx. Para él la negatividad no es el motor de la creatividad, incluso cuando su lugar esté incluido en las consecuencias de algo que es afirmativo. Lo que hay a partir del nacimiento de la nueva subjetividad es la pura afirmación de la nueva posibilidad en tanto tal.

A este proceso de afirmación como motor del proceso creativo Badiou lo denomina dialéctica materialista. En la *Lógica de los Mundos*, frente al enunciado del materialismo democrático observa que, si desde una perspectiva de una dialéctica clásica:

... la esencia de toda diferencia es el tercer término que marca la distancia entre los otros dos. Entonces es legítimo contraponer al materialismo democrático, esa soberanía del Dos (cuerpos y lenguajes), una dialéctica materialista, si por “dialéctica materialista” se entiende el siguiente enunciado, en el que el Tres suplementa al Dos: *No hay más que cuerpos y lenguajes, sino que hay verdades*.²⁹

La dialéctica materialista se encuentra, entonces, relacionada estrechamente con la propuesta ontológica y metaontológica del autor. En ella el tercer elemento que

²⁸ Alain Badiou (2013), *op. cit.*, p 3

²⁹ Alain Badiou (2008), *op. cit.*, p. 20

suplementa al dos es una posibilidad afirmativa. Es la proposición que da inicio a una nueva posibilidad que, en sus orígenes, es pura afirmación. En la siguiente sección del trabajo realizamos una breve descripción de esta propuesta a través del ejemplo histórico de la escuela popular de Chuquisaca. Allí mostramos la forma en la que se despliega esta dialéctica materialista y la relación docente alumno en el interior de la misma.

Dialéctica maestro alumno: el caso de Chuquisaca

Apoyados en la ontología de Alain Badiou decimos que lo que es, es infinitamente múltiple, una diseminación de multiplicidades sin forma o determinación alguna. En este sentido, toda entidad es un recorte de esta multiplicidad infinita. Es decir, lo uno es en última instancia una segmentación de la multiplicidad. Para que esta multiplicidad de la que hablamos pueda ser pensada debe estar localizada en el interior de una estructura, que apoyados en esta misma filosofía, llamaremos de mundo. De acuerdo con esto, podemos decir que un mundo es la estructura sobre la que lo múltiple tiene lugar. O, en palabras de Badiou, es “el sitio del ser ahí de los entes”³⁰. Todo mundo se encuentra constituido por entes, los cuales se distinguen de sí mismo y del resto de los entes en función de los grados de identidad y diferencia que puedan darse entre ellos. Es decir, el aparecer en un mundo como elemento del mismo está dado por los grados de diferenciación e identificación de un elemento consigo mismo y con el resto de los elementos que existen en ese mundo. En este contexto un ente consiste, aparece, es decir, se define como elemento existente de un mundo en función de sus semejanzas y diferencias con el mismo y el resto de los entes de ese mundo. Como puede observarse el aparecer de un ente en el mundo se encuentra directamente asociado a la aparición de los otros entes en ese mundo.

Para nosotros el mundo escolar es un mundo posible, entre infinitas posibilidades. En él nos encontramos con diversos entes que aparecen, que existen en su interior: maestros, alumnos, saberes, edificios, material escolar, personal no docente etc. De los diversos entes mencionados proponemos detenernos un instante en dos de ellos: maestros y alumnos. Lo primero que podríamos decir de ellos es que ambos son

³⁰ *Idem*, p. 121

entidades existentes en el mundo escolar. El lugar del docente está dado como el del funcionario dedicado a enseñar y conducir el proceso de enseñanza en el interior del aula. Más allá e independientemente de las concepciones pedagógicas que rescatan el o los saberes de los alumnos, el profesor para la escuela tradicional es el encargado de conducir, coordinar o disponer los distintos saberes para que se produzca el proceso de aprendizaje por parte de los aprendices. Contrariamente el lugar del alumno aparece como destinatario del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es el que aprende, gracias a la intervención del profesor. En el mundo escolar el alumno es impensado e impensable sin la figura del maestro y viceversa. Ambos lugares aparecen, existen en el mundo escolar en virtud de una serie de relaciones que los identifican y diferencian. Como hemos dicho hace unos instantes, hay una suerte de dependencia mutua en el aparecer de ambos entes a partir de los elementos que los asemejan y los diferencian. Entre aquello que los identifica, podemos mencionar que son entes de un mismo mundo, comparten el aula, un proceso de enseñanza y aprendizaje, disposiciones legales comunes, espacios institucionales, tiempos escolares, problemas particulares del grupo y vínculos afectivos. Todos estos elementos son comunes, compartidos y propios de una zona del mundo escolar que envuelven a maestros y alumnos.

Por otro lado, entre lo que los diferencia, podríamos mencionar, distintos grados de autoridad de uno sobre el otro, el lugar asignado a cada uno de ellos en el interior del proceso de aprendizaje, estatutos específicos, lugares institucionales, diferentes grados de saber, jerarquías en relación a la relevancia escolar de los saberes que cada uno posee y una diferenciación singular entre cada uno de los elementos de esta relación. Esto último, es un punto central entre la distinción maestro alumno. Para el mundo escolar tradicional maestro y alumno no solo son diferentes sino también que no son iguales. Existen diversas posturas pedagógicas y filosóficas educativas que no sólo afirman esta desigualdad, sino que se la plantean como condiciones de posibilidad para la existencia de cada uno de los lugares (maestro y alumno) y para que el proceso de enseñanza y aprendizaje tenga lugar.

De esta manera dado un mundo escolar determinado en el que maestro y alumno son elementos existentes de ese mundo nos interesa preguntar: a) qué sucede con el

proceso de enseñanza y aprendizaje de la filosofía cuando ella aparece en la escuela y b) qué pasa la relación profesor alumno

Somos conscientes que la concepción que tengamos sobre lo que entendemos por filosofía resulta indispensable para responder estos interrogantes. En este sentido de manera muy general y esquemática diremos que para nosotros la filosofía está relacionada con la creación de conceptos. Esta creación no es otra cosa que la nominación de una aparición aleatoria para la cual no hay saber en el interior del mundo que permita nombrarla. Un ejemplo que podría ilustrar lo que decimos es la irrupción en el mundo escolar de Chuquisaca de niños y niñas de las distintas castas de la ciudad como iguales. El mundo escolar de esa ciudad de la naciente República de Bolivia estaba constituido por un cuadro variopinto de instituciones escolares íntimamente relacionadas con el sistema de castas diseñado por los borbones. A lo largo y ancho del territorio era posible encontrarse con escuelas para la élite blanca como los colegios de San Cristóbal de Chuquisaca, escuelas para la nobleza de los pueblos originarios como el Colegio del Sol, escuelas cabildales para los niños blancos y mestizos con padre y madre reconocidos, escuelas de doctrina para el común de los pueblos originarios y escuelas en el interior de los hospicios a las que accedían los huérfanos³¹. De acuerdo con este cuadro, al menos en teoría, los niños de todas las castas podían ingresar a un determinado tipo de institución educativa en función de su pertinencia identitaria.

El mundo escolar que aquí describimos se constituía sobre la exigencia de un principio identitario de los alumnos. Para que un niño o niña pudiese ser recibido como alumno de una escuela, éste debía ser identificado con alguno de los grupos establecidos por el poder español para la administración y gestión social del territorio americano. En este sentido es posible pensar que en este mundo, el mínimo grado de existencia aceptable estaba dado por esta posibilidad de identificación de los niños y niñas.

Lo mismo sucede con las escuelas de ese mundo. Hay un vínculo muy estrecho entre lo que es una escuela y el principio identitario. Cada escuela, en este mundo es una escuela en función de la población que recibe. Su estructura, saberes, personal,

³¹ Laura Escobari de Querejazu (2012). *Caciques, yanacunas y extravagantes. Sociedad y educación colonial en Charcas s XVI- XVIII*. La Paz: Plural editores.

reglamento, arquitectura y reputación, son determinados de acuerdo al grupo identitario para el que esa institución es pensada.

La escuela de Simón Rodríguez interrumpe este orden al abrir una escuela que no exige condición identitaria alguna para el ingreso de sus alumnos. Independientemente del origen económico, social, cultural y sexual, los niños son recibidos en la nueva escuela. Se trata de una escuela que de acuerdo al mundo escolar de la ciudad no era una escuela. Puesto que, el requisito mínimo para que un niño pueda tener consistencia en el mundo escolar como alumno y la escuela son diluidos por Rodríguez. Es importante destacar en este punto que el hecho de que los niños y niñas independientes de la casta a la que pertenecían no tenían existencia alguna en el interior del mundo escolar en las vísperas de su inclusión como alumnos. De esta manera, la presencia de estos niños en el interior de una escuela, no sólo significó que un inexistente del mundo escolar de aquel entonces cobrara existencia, sino que al hacerlo generó las condiciones de posibilidad para que ese mundo se constituyera en otro mundo distinto. Los niños y niñas en su condición de iguales interrumpen las relaciones existentes en ese mundo y las dejan, al menos temporalmente sin efecto. En la medida que es llevado a la existencia un elemento nuevo e impensado dentro de las relaciones y elementos ya existentes, se hace necesario pensar nuevamente y de forma diferente la distribución de lo que existe y lo que no existe en el interior de ese nuevo mundo. La discontinuidad que introduce en el mundo escolar de Chuquisaca la presencia de estos niños como alumnos en una escuela sin importar su origen desafía los saberes pedagógicos existentes. La cuestión era cómo nombrar eso que aparece y para lo cual no encontramos concepto en el interior del mundo educativo de la ciudad. No había conceptos escolares a través de los cuales nombrar esa nueva presencia y el lugar que ocupaba en el mundo escolar de la vieja ciudad señorial. Las personalidades de la época se refieren a ella siempre con términos ajenos al mundo escolar. La escuela de Rodríguez fue llamada de prostíbulo, lupanar, lugar de mala vida y toda una serie de caracterizaciones ajenas al mundo escolar.

La novedad que supuso la escuela de Chuquisaca es referenciada por Rodríguez en el texto de 1830 conocido como la Defensa de Bolívar: Allí escribe: “El

establecimiento que se emprendió en Bolivia, es social, su combinación es nueva...”³². Para nosotros es en este sentido que Rodríguez realiza la siguiente afirmación: la escuela en el siglo XIX pide mucha filosofía. Se necesita de la filosofía para crear el concepto a través del cual sea posible nombrar a todo niño sin importar su origen como alumno de una escuela. Educación popular es entonces, el concepto filosófico a través del cual en la ciudad de Chuquisaca se da cuenta de todos y todas como alumnos de una escuela en un nuevo mundo escolar. Es la nominación de la decisión de sostener en la práctica un mundo escolar en el que la condición identitaria no fuese condición de posibilidad de la escuela. Ella es el nombre filosófico de la afirmación “los hombres son iguales”. No se trata de una reapropiación o resignificación de un saber habitual. *Educación popular* no es una simple variación de un concepto existente, sino que es una invención, una creación conceptual, en la medida que se encuentra cargada “de una propiedad que no tenía, una fuerza desconocida para pensar”³³. *Educación popular* encierra la potencia inédita para pensar la igualdad de una forma completamente diferente: como axioma.

Como puede observarse de lo escrito, para que la filosofía tenga lugar, tenga consistencia en un mundo particular es necesario que se produzca la aparición de una novedad que lleve a un cambio en ese mundo. Cuando eso ocurre los saberes, prácticas, lugares y relaciones que operan en ese mundo son interrumpidas, cesan de producir efectos y abren la posibilidad para la creación de otras nuevas posibilidades de relación que deen lugar a un nuevo mundo. En el caso del mundo escolar la aparición de una novedad real y la consistencia de la filosofía en ese mundo trae algunas consecuencias directas en la relación maestro-alumno. La primera y tal vez la más fuerte tiene que ver con la exigencia, que a nuestro entender, tiene la filosofía del despliegue de un principio igualitario. En otras palabras pensamos que es imposible nominar una novedad, si aquellos que participan de su creación no son iguales. De acuerdo con nuestro punto de vista, para que una novedad tenga consistencia en un mundo y pueda ser conceptualizada es necesaria la intervención de todos aquellos para los que esa aparición en el mundo es una excepción novedosa. Y esta intervención creativa sólo se produce entre iguales.

³² Simon Rodríguez (1999). *Obras Completas*. Tomo I y II. Caracas: Edición del Senado de la República Bolivariana de Venezuela, p. 358

³³ Walter Kohan (2014). Simon Rodríguez. *El maestro inventor*. Buenos Aires: Miño y Dávila, p. 73

Esta presencia igualitaria, esta afirmación de la igualdad como condición indispensable para crear un concepto introduce, de la misma forma que en la escuela de Rodríguez hace 191 años atrás, una discontinuidad entre los elementos del mundo escolar. Más específicamente, en el caso de maestros y alumnos altera su normal funcionamiento, en la medida que iguala a dos elementos que se constituyen como desiguales. Maestro y alumnos son en el mundo escolar, dos elementos desiguales en saber y en autoridad. En este punto, pensamos que el hacer filosofía, supone, en cierta medida una disolución de la figura del maestro y el alumno. Lo que intentamos pensar aquí es que para que haya filosofía no tiene que haber maestros y alumnos tal como son pensados en el mundo escolar, es decir como elementos desiguales y diferenciados de acuerdo a su autoridad y sus saberes.

Para nosotros, en un proceso de creación conceptual las figuras de maestro y alumno están en relación dialéctica, en la que ambos términos a partir de su diferenciación se identifican y subsumen en otra instancia. Queremos decir con esta afirmación que a partir de la relación dialéctica que se da entre estos elementos el maestro se torna alumno y el alumno, maestro. Cuando ello sucede nos encontramos en otra instancia que integra y subsume los dos elementos diferenciados. Llamaremos a esta instancia, con no pocos resabios materialistas, “cuerpo filosófico”. Este cuerpo se encuentra compuesto por el conjunto de aquellos que piensan que un determinado hecho es una novedad y se comprometen en la nominación de la misma. En este proceso de conceptualización hay circulación de saberes, hay enseñanza y aprendizaje, sólo que de forma absolutamente horizontal. En el interior del cuerpo filosófico los saberes circulan, se discuten, se contraponen, se apropian y se resignifican colectivamente en pos de un concepto. Esta horizontalidad no niega las diferencias. De hecho, en función de lo que hemos escrito y de las decisiones teóricas que asumimos en este trabajo a favor de la multiplicidad, la diferencia es asumida como condición de posibilidad de la realidad. Es más, mientras mayor diferencias existan más rico es el proceso de creación conceptual. Lo que negamos es la desigualdad, la supuesta creencia en relación a la existencia de unos supuestos mejores que otros.

El lugar del profesor y el alumnos en un mundo escolar en el que opera un cambio real es interrumpido por esta aparición y abre las puertas para una nueva recomposición.

Es decir, la irrupción de un acontecimiento aleatorio en el mundo escolar pone en circulación una dimensión de lo común en la que los entes del mundo anterior son transformados y resignificados. De acuerdo con la filosofía que sostenemos, docente y alumno se diluyen en su incorporación al proceso de cambio que supone la aparición acontecimental. No hay un lugar fijo y determinado que ocupa el que enseña y el que aprende, sino que es un espacio de encuentro en el que todos participan como iguales del proceso de enseñanza y aprendizaje. En otras palabras, se trata del encuentro dialógico de las diversas novedades que portan aquellos que participan del mismo³⁴. En este contexto podemos decir que, profesor y alumno abandonan ese lugar para formar parte del sujeto colectivo que se constituye a la luz del acontecimiento. La dialéctica materialista del profesor-alumno, consiste entonces en la incorporación a un proceso colectivo de despliegue de las consecuencias de la novedad que irrumpe en un mundo escolar y abre las puertas para su transformación.

Consideraciones finales

A lo largo del presente trabajo intentamos pensar el lugar del docente y el alumno en el interior de una didáctica aleatoria. Para ello, en primer lugar realizamos una descripción de esta propuesta didáctica filosófica. A lo largo de esta sección inicial del texto planteamos que la enseñanza y aprendizaje filosóficos dependen de la irrupción de una novedad y la toma de posición respecto de la misma. Esta toma de posición en relación a la novedad por parte de los que participan del proceso de enseñanza y aprendizaje inaugura un tipo particular de relación dialéctica.

En la segunda parte del texto nos abocamos a explicitar qué entendimos por dialéctica. En función de ello, exploramos el concepto de dialéctica materialista planteado por Alain Badiou en la *Lógica de los Mundos*³⁵. A partir de una diferenciación con la lógica clásica de corte hegeliano marxista, el autor plantea que el verdadero problema reside en el lugar de la negatividad como motor del proceso de cambio. De acuerdo con ello plantea la necesidad y posibilidad de una dialéctica en la que la afirmación sea el verdadero

³⁴ Alejandro Cerletti (2015), *op. cit.*

³⁵ Alain Badiou (2008). *Lógica de los mundos*. Buenos Aires: Manantial.

principio del cambio anterior al momento negativo. De esta manera, al finalizar esta segunda parte del texto se plantea que la dialéctica materialista es un proceso en el que el movimiento y el principio del cambio real se estructuran a partir de la aparición de una novedad que es esencialmente afirmación de una nueva posibilidad.

En la tercera y última parte del trabajo mostramos, a partir de un ejemplo histórico, el despliegue de las categorías conceptuales desarrolladas en el texto. A partir de las mismas intentamos mostrar que el despliegue de la dialéctica materialista en el mundo escolar implica la interrupción de los lugares tradicionales de profesor y alumno. Para ser precisos decimos que, ante la aparición de una novedad la figura profesor-alumno es subsumida en el interior de otra distinta. Esta figura novedosa, siguiendo la terminología de Alain Badiou, la denominamos el sujeto colectivo de un proceso de enseñanza y aprendizaje. En otras palabras, pensamos que en una didáctica aleatoria el lugar del profesor y el alumno se interrumpe cuando ambos, en calidad de iguales, se incorporan a una novedad que transforma el mundo y las personas en el cual irrumpe.

Para terminar nos interesa destacar que formar parte de este sujeto colectivo no implica un apagamiento de los individuos que intervienen en él. Las múltiples individualidades se suman al conjunto, lo construyen y lo potencian. Siempre se trata de la inclusión en un conjunto novedoso más amplio y potente que la suma de individualidades que lo componen. El sujeto colectivo de una didáctica aleatoria no es un todo sin partes sino de un cuerpo colectivo con partes heterogéneas establecen relaciones entre sí propias del colectivo que constituyen. En este sentido citamos a Rodríguez: “es consiguiente que las partes ESTEN opuestas, porque quedan unas enfrente de otras, hasta haberse separado o apartado, pero no que SEAN opuestas: porque entre las partes que componen un todo no puede haber REPULSIÓN”³⁶. Para Rodríguez, igual que para nosotros, la incorporación en un colectivo supone la posibilidad de múltiples relaciones entre las partes que lo componen, menos la repulsión ya que significaría la salida o posible disolución del colectivo.

Somos conscientes de la dificultad y complejidad implícitas en la didáctica aleatoria. La irrupción de una novedad radical que supone la apertura a una posibilidad transformadora no es un hecho determinable, sino aleatorio. En este sentido asumimos

³⁶ Simon Rodríguez (1999), *op. cit.*, TII, p. 383.

que sostener una didáctica aleatoria no garantiza su resultado, sino simplemente una posibilidad. Por ello pensamos que ella tiene que ver más con una apuesta militante a favor de la transformación del mundo escolar que con una técnica pedagógica que determina los pasos a seguir para conseguir un objetivo. En definitiva la didáctica aleatoria, supone una dialéctica materialista que asume el deseo filosófico de transformar el mundo en lugar de interpretarlo.