

Cuestiones de Filosofía de la Educación. Entre la enseñanza y la filosofía

Compiladoras: Violeta Guyot / Nora Alicia Fiezzi

Violeta Guyot - Javier Río - Luciano Maddonni - Ricardo Bussetti - Fernando Fava - Adriana Arpini - Paula Ripamonti - Patricia Balestrelli - César Marchesino - Juan Saharrea - Ana Testa Eduardo Sota - Susana Montaldo - María Bedetti - Cristina Prieto - Elizabeth Martinchuk - Maura Ramos - Gustavo Ruggiero - Gastón Guevara - Carlos Casali - Nora Fiezzi - Laura Arese - Andrea Díaz - Carlos Morales Novoa - Ivana Aranguez - Natalia Solano.



RED ARGENTINA DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN



***Cuestiones de Filosofía de la Educación.
Entre la Enseñanza y la Filosofía***

Universidad Nacional de San Luis

Rector: Dr. Félix Daniel Nieto Quintas

Vicerrector: Dr. José Roberto Saad

Secretario de Coordinación y Planificación Institucional:

CPN Víctor Moriñigo

Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950 - Subsuelo Rectorado

Tel. (+54) 0266-4424027 Int. 5110

www.neu.unsl.edu.ar

E mail: neu@unsl.edu.ar

Comité de Redacción:

Gastón H. Guevara

Andrea C. Cacace Mini

Natalia Carolina Solano

Ana Testa

Diseño de logo Redafe:

Cristina Elizabeth Rodríguez Vargas

Prohibida la reproducción total o parcial de este material sin permiso expreso de NEU



RED DE EDITORIALES
DE UNIVERSIDADES
NACIONALES



Universidad
Nacional de
San Luis

Compiladoras
Violeta Guyot
Nora Alicia Fiezzi

***Cuestiones de Filosofía de la Educación.
Entre la Enseñanza y la Filosofía***



Universidad Nacional de San Luis

Cuestiones de filosofía de la educación: entre la enseñanza y la filosofía / Violeta Guyot ... [et al.]; compilado por Violeta Guyot ; Nora Alicia Fiezzi - 1ª ed. - San Luis: Nueva Editorial Universitaria - UNSL, 2019.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-733-181-3

1. Filosofía de la Educación. I. Guyot, Violeta II. Guyot, Violeta, comp. III. Fiezzi, Nora Alicia, comp. CDD 370.1

Director Administrativo

Omar Quinteros

Diseño y Diagramación:

Enrique Silvage

José Sarmiento

Administración

Guillermo Scarpuzza

Roberto Quiroga

ISBN 978-987-733-181-3

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

© 2019 Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950 - 5700 San Luis

*No se trata, pues de un “pensar crepuscular”, sino “pensar matinal”, su símbolo no es el buho que levanta su vuelo al atardecer, sino la calandria que eleva sus cantos a la madrugada.
(Roig: 1973: 230)*

Prólogo

En noviembre de 2018 se realizó en la Universidad Nacional de San Luis el *Tercer Encuentro Nacional de la Red Argentina de Filosofía de la Educación*, (REDAFE). En ese espacio se consolidaron las ideas y preocupaciones de los integrantes respecto de los debates en torno a la actualidad de la filosofía de la educación y su destino en la educación superior. Los trabajos reunidos en este volumen constituyen un intento de asumir las interpelaciones a las que nos confronta el tiempo presente.

La *Red Argentina de Filosofía de la Educación de la República Argentina* fue creada el dieciocho de noviembre de 2016 por un grupo de docentes e investigadores de Universidades Nacionales e Institutos de Educación Superior con el propósito de generar espacios de reflexión sobre diferentes formas de pensar los problemas de la realidad educativa y su importancia en la Educación Superior pública y como respuesta a las inquietudes planteadas por educadores y filósofos preocupados por las condiciones de producción del conocimiento filosófico - educativo y su enseñanza.

En ese *Primer Encuentro* estuvieron docentes e investigadores de las Universidades Nacionales de Hurlingham; de la Universidad Nacional de San Martín; de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Tandil); de la Universidad Nacional de Tres de Febrero; de la Universidad Nacional de General Sarmiento; del Instituto Superior del Profesorado Alicia M. de Justo (BsAs); de la Universidad Pedagógica de Buenos Ai-

res; de la Universidad Nacional de Villa María- Córdoba; de la Universidad Nacional de Córdoba; de la Universidad Nacional de Salta; de la Universidad Nacional de Entre Ríos; de la Universidad Nacional de Cuyo; de la Universidad Nacional de San Luis. En esa oportunidad se reflexionó acerca de los problemas con los que se encontraban las diferentes Unidades Académicas respecto de la filosofía de la educación y se firmó un Acta compromiso, momento en que se definió el nombre de la Red, los alcances de la misma y la necesidad de reuniones anuales para el fortalecimiento de los lazos académicos y de cooperación. El Segundo Encuentro se realizó en la Universidad Nacional de San Martín, en el marco del IV Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación organizado por la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación, (ALFE).

Una de las preocupaciones centrales fue la desaparición de los espacios de formación filosófica en general y de filosofía de la educación, tanto en Carreras de Filosofía como de Ciencias de la Educación. Las sucesivas reformas de los planes de estudios fueron excluyendo la formación la filosófica. Una de las consecuencias de esta nueva situación respecto de la formación de Cuarto Nivel cercena las posibilidades de una formación crítica y reflexiva para comprender el mundo en el que vivimos y el posicionamiento frente a los desafíos que ese mundo nos plantea así como los problemas derivados de nuestro saber hacer en los ámbitos de realización de las prácticas específicas.

¿Cuáles serían las interpelaciones de un pensamiento filosófico ante la inquietante cuestión de la educación en el Siglo XXI? ¿Cuáles serían las perspectivas de una formación filosófica de los educadores comprometidos con las condiciones de posibilidad y los desafíos de la actualidad?

En el horizonte de las crisis por las que atraviesa la humanidad desde fines del Siglo XX y principios del XXI la tarea de la filosofía de la educación debería ser examinada a la luz de los problemas que se plantean hoy como un punto de bifurcación para el futuro del género humano. De este modo, la filosofía arraiga en las prácticas y vuelve sobre ellas en un intento reflexivo-cognoscitivo para transformarlas, la filosofía se instituye a través de todos los tiempos como una práctica del conocimiento. Mas allá del análisis del micro espacio de las prácticas educativas en sus contextos institucionales, en los sistemas estructurales de los regímenes de prácticas y en el sistema social más amplio, la cuestión del sujeto como centro de operaciones prácticas de transformación pone en juego la dinámica entre el determinismo y la libertad. Es imposible constituirse en sujeto por fuera de lo determinado en los dispositivos de poder-saber establecidos en las instituciones sociales, sean educativas, de salud, jurídicas, económicas, culturales que constituyen formas históricamente detectables de subjetividades. Al mismo tiempo estos dispositivos ofrecen la posibilidad del cambio a través de los intersticios de las apretadas tramas que hacen a los modos establecidos del ver, del enunciar, del poder, del objetivar, constatables en las prácticas concretas de los diferentes espacios en que ellas se realizan. Se trata de la libertad y de determinados regímenes de verdad sobre el mundo y sobre sí mismo.

Este saber en cuanto *mathesis* (saber del mundo) y en cuanto *acsecis* (saber del sujeto) ha sido una herramienta fundamental para producir algunos efectos significativos: un cambio de posicionamiento subjetivo en relación a la educación en el orden teórico-práctico mas allá de los saberes sustentados anteriormente; un cambio axiológico y una ampliación de la conciencia respecto

a la valoración de la situación del mundo y sus conflictos en la presente situación histórica y su relación con las posibilidades de las reformas educativas; una transformación del estatuto del sujeto (es decir el modo de ser sujetos) en tanto que sujetos de conocimiento y de reflexión en el orden de una lógica de la acción sustentada en los principios del pensamiento complejo, (recursivo, dialógico y hologramático).

En ese sentido, la filosofía como producción situada pone de manifiesto la historicidad y el compromiso de la filosofía con su tiempo, con las condiciones de posibilidad del pensamiento y de la acción.

En tiempos de retorno del neoliberalismo en la región como proyecto geopolítico, la *Red Argentina de Filosofía de la Educación* (REDAFE) se propone generar espacios de debate, discusión y acción conjunta que priorice la perspectiva teórica y práctica derivada de diversos puntos de vista filosóficos y pedagógicos vinculados con la realidad social, cultural, política y educativa.

Cuestiones de Filosofía de la Educación. Entre la Enseñanza y la Filosofía, está organizado en cuatro grandes bloques temáticos: el primero de ellos se denomina *Una filosofía de la educación situada*, el segundo *Filosofía de la educación y formación docente*, el tercero *Filosofía de la educación y escuela* y el cuarto *Una aproximación a la filosofía de la educación: experiencias de formación*.

*Prof. Emérita Violeta Guyot
Dra Nora Alicia Fiezzi
REDAFE San Luis
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de San Luis*

Indice

I- Una filosofía de la Educación situada. 15

Notas para una filosofía de la educación situada.
Violeta Guyot - Universidad Nacional de San Luis. 17

¿La alternancia como respuesta a la necesaria deformación de la pedagogía y el sistema? Notas a partir de una filosofía de la educación situada.
Rio, J. Maddoni, L. - Universidad Nacional de San Martín. Universidad Nacional Hurlingham..... 29

La función emancipadora de la Filosofía de la Educación en contextos de simulación e incertidumbre.
Bussetti, R. - Universidad Nacional de Villa María. 45

Crítica a la razón tribal. Una aproximación a la Filosofía de la Educación en clave decolonial.
Fava, F. - Universidad Nacional de Entre Ríos..... 53

Entre el campesino y el marino: interpelaciones a la enseñanza de la filosofía.
Arpini, A.; Ripamonti, P. - Universidad Nacional de Cuyo..... 63

II- Filosofía de la educación y formación docente 83

Filosofía y Educación en la formación docente universitaria.
Formación docente universitaria de profesores de educación física.
Balestrelli, P. A. PUEF-Universidad Nacional de J. C. PAZ..... 85

La filosofía de la educación en el ámbito de la licenciatura y el profesorado en filosofía. Marchesino, C.; Saharrea, J.; Testa, A. Universidad Nacional de Córdoba.....	107
La Vieja “Disputa De Los Métodos” en el Currículum de Ciencias De La Educación. Sota, E. Testa, A. Universidad Nacional de Córdoba.	121
Hacer Filosofía de la Educación desde la perspectiva semiótica. Montaldo, S. - Universidad Nacional de Tucumán.....	135
Narrativas filosóficas en la formación docente. Bedetti, Ma. Belén - Universidad Nacional del Sur.....	149
Formación docente: Una apuesta desde la Enseñanza. Ecos desde una investigación realizada en la Provincia de Buenos Aires en la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Ramos, M.; Prietto, C.; Martinchuk, E - Universidad Nacional de Tres de Febrero.....	161
III- Filosofía de la educación y escuela	177
Una deuda Filosófica. Ruggiero, G. - Universidad Nacional de General Sarmiento.	179
La escuela, un tiempo de posibilidades. Guevara, G. - Universidad Nacional de San Luis.....	191
Filosofía de la educación y viceversa. Casali, C. - Universidad Nacional de Quilmes.....	209
La Filosofía de la educación como paideia y cuidado de sí. Fiezzi, N. - Universidad Nacional de San Luis.	221

IV- Una aproximación a la filosofía de la educación: experiencias de formación.	233
Educación y derechos humanos desde una perspectiva filosófica. Propuesta para la carrera de grado en Ciencias de la Educación. Arese, L. Universidad Nacional de Córdoba.....	235
La justicia social como cuestión de Filosofía de la Educación. Díaz, A. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires	249
Enseñar Filosofía de la Educación en Perspectiva Intercultural. ¿Límites o nuevos horizontes? Morales Novoa, C. - Universidad Nacional de Comahue.	263
La Filosofía como interrogación: Ateneos en Filosofía de la Educación. Espacios de diálogos, reflexiones y socialización de saberes. Dispositivos de acompañamiento a los alumnos en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Aranguez, I. - Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.	275
La hormiga viajera llega a la filosofía (<i>Narrativa acerca de una experiencia filosófica</i>). Solano, N. - Universidad Nacional de San Luis.	291

I
Una filosofía de la educación situada

Notas para una filosofía de la educación situada

Violeta Guyot¹

*No sabemos todavía de dónde
procede el impulso hacia la verdad.
Nietzsche*

Hace unos años, paseando por la ciudad de Roma, fui a parar a una antigua Iglesia del siglo VIII, llamada de Santa María de Cosmodín. Más allá del interés histórico y arquitectónico de la mencionada iglesia, me llamó la atención una extraña escultura que se encuentra en el pórtico. La misma, representa el rostro de un hombre barbado tallado en piedra, con los orificios de los ojos, nariz y boca perforados. Se trata de la Boca de la Verdad (Bocca della Verità). Circulan numerosas leyendas acerca su procedencia y función; algunos datos nos dicen que fue tallada en siglo I, que seguramente perteneció a una fuente o alcantarilla; formó parte de la ornamentación de la Plaza de della Bocca de la Verità, y hacia 1632 fue trasladada a la entrada de la Iglesia de Santa María de Cosmodín, lugar donde miles de personas se detienen a contemplarla.

1 Violeta Guyot es Profesora de Filosofía egresada de la Universidad Nacional de La Plata. Es Profesora Emérita de la Universidad Nacional de San Luis. Ha dirigido numerosos Proyectos de investigación vinculados con la filosofía, la epistemología y la educación. Ha sido autora de libros y capítulos de libro en diversas universidades nacionales e internacionales. Investigadora en el Proyecto de Investigación de C. y T. "Filosofía, educación e infancia: la importancia del sujeto en la teoría pedagógica" FCH-UNSL. Miembro Fundadora de la Red Argentina de Filosofía de la Educación (REDAFE).

Muchas de estas leyendas se refieren a la peculiar situación de sujetos que fueron inducidos a introducir una mano en la boca para determinar si decían la verdad acerca de alguna cuestión particular. Si el sujeto mentía, su mano le era quitada o bien retenida.

La Boca de la Verdad me suscitó muchos interrogantes acerca de la verdad y la mentira, del saber y los sujetos en relación a una preocupación que insiste y persiste a lo largo del pensamiento occidental. Es así como recordé la sentencia socrática según la cual el filósofo asume en relación a la verdad, su propia ignorancia, posición subjetiva que será condición de todo filosofar vinculado a un decir veraz. Como contrapartida, una rápida mirada a las condiciones de vida de la humanidad en la actualidad, en la realidad de una época en que la mentira ha ocupado un lugar privilegiado en los discursos de la vida cotidiana. En la política, el periodismo, la publicidad, y en las más variadas prácticas en las que se implican los sujetos en distintas formas de sociabilidad, constatamos la proliferación de la mentira. Como una peste que contamina las condiciones mismas de existencia, comenzamos a dudar de la veracidad de todo lo que escuchamos; nos desalienta la falta de sanción, el mal ejemplo y los efectos de la mentira en la formación de las nuevas generaciones. El amor a la verdad, el valor de la veracidad y del decir franco parecen modos perimidos de la relación entre los humanos. Más allá de las formas inevitables de la hipocresía, pareciera ser que la educación, como ideal de una forma más digna de la vida, no tiene herramientas para revertir este estado de cosas.

La mentira ha sido un problema que dio que pensar en todos los tiempos. Podríamos decir que es imposible dar una respuesta a esta cuestión si al mismo tiempo no establecemos la relación con la verdad. Por una parte, el estatuto de la verdad, desde el

punto de vista epistemológico, pone en el centro de la problematización filosófica la pregunta acerca de sus condiciones de posibilidad en los términos de la relación verdad-falsedad. Pero por otra parte, involucra cierta forma de comportamiento, aspectos prácticos que nos conducen a un planteamiento ético. En las dos perspectivas, epistemológica y ética es inevitable una interpelación fundamental: ¿es posible decir la verdad? De la respuesta a esta pregunta deriva la posibilidad del conocimiento y de la acción moral.

En relación a esta cuestión, el problema lógico de la verdad, me lleva a considerar ciertas formas de razonamiento, las paradojas, que han sido estudiadas y clasificadas por diversos filósofos, lógicos y matemáticos. Algunas constituyen un verdadero desafío para el pensamiento racional. Una ellas, conocida como la paradoja del mentiroso, motivó a distintos estudiosos a intentar nuevas teorizaciones y a desarrollar propuestas lógico-metodológicas para resolverlas. Se conocen varias formulaciones de esta paradoja y varios intentos para superarlas a lo largo de la historia de la filosofía. La tradición atribuye a Epiménides, filósofo del siglo VI a.C. la paradoja del cretense mentiroso. La paradoja es la siguiente:

“Epiménides es cretense y afirma que todos los cretenses mienten. Si Epiménides es cretense y todos los cretenses mienten, entonces cuando Epiménides afirma: “todos los cretenses mienten” afirma una proposición que es verdadera. Por lo tanto Epiménides no miente cuando afirma que todos los cretenses (incluyendo Epiménides) mienten. En consecuencia: 1-Epiménides miente si y solo si no miente (esto es, dice la verdad)2- Epiménides no miente (esto es, dice la verdad) si y solo si miente”².

2 FERRATER MORA, J. *Diccionario de Filosofía*, Editorial Ariel, Barcelona, 1994.Tomo III

Otra versión de la paradoja se atribuye a Eubúlides de Mileto -o de Megara (350 antes de Cristo)- coetáneo de Aristóteles. Fue según Diógenes Laercio, miembro de la Escuela de Euclides y maestro de Demóstenes. Eubúlides utilizó una serie de argumentos erísticos repletos de paradojas, y que intentan mostrar el hecho de no poder encontrar en la experiencia ningún predicado determinado ni ningún sujeto inmutable. Deduce que la experiencia no puede proporcionarnos el conocimiento del ser, sino que se limita al “ámbito de la diferencia, del movimiento, del devenir y de la pluralidad”. Diógenes Laercio le atribuye varios “razonamientos dialécticos” destinados a sostener estas ideas, entre ellos, la paradoja del mentiroso. “Si un hombre que miente reconoce al mismo tiempo que miente, ¿miente en su declaración? Por una parte miente, porque que plantea una afirmación que sabe falsa; por otra parte no miente, porque declara que miente. En definitiva, el hombre es al unísono mentiroso y no mentiroso”³.

Según Cicerón, lo que los griegos llamaban paradojas, esto es, “contrario a la opinión recibida y común”, son consideradas por los latinos como “cosas que maravillan”. Las paradojas maravillan y sorprenden porque enuncian algo que desde el punto de vista lógico es contradictorio e inducen a aceptar que las conclusiones contradictorias pueden ser al mismo tiempo, verdaderas y falsas; por ejemplo la conclusión de la paradoja del mentiroso: el hombre que miente dice la verdad; el hombre que dice la verdad miente. Lo que se pone en juego en estas formas de razonamiento es la cuestión de la verdad, de su estatuto lógico, de su impacto retórico y subjetivo en tanto intento de imponerse persuasivamente al interlocutor.

3 ibidem

Asimismo, en la literatura, el problema de la mentira y la verdad, ha alcanzado logros extraordinarios y que dan que pensar acerca del escritor y del lector, como sujetos entramados en la compleja relación que implica la lectura.

Según Juan Rulfo, “Todo escritor que crea es un mentiroso; la literatura es mentira, pero de esa mentira sale una recreación de la realidad; recrear la realidad es, pues, uno de los principios fundamentales de la creación... A mí me han criticado mucho mis paisanos porque cuento mentiras, porque no hago historia o porque todo lo que platico o escribo -dicen- nunca ha sucedido; y así es. Para mí lo primordial es la imaginación... Concretando: se trabaja con imaginación, intuición y una verdad aparente; cuando esto se consigue, entonces se logra la historia que uno quiere dar a conocer. Creo que eso es, en principio, la base de todo cuento, de toda historia que se quiere contar”⁴.

Cuando era niña mi madre me recordaba permanentemente la fábula de Esopo conocida como “El pastor mentiroso” y su moraleja moralizante: “El joven pastor anunciando al lobo. Un joven pastor, que cuidaba un rebaño de ovejas cerca de una villa, alarmó a los habitantes tres o cuatro veces gritando -¡El lobo, el lobo! Pero cuando los vecinos llegaban a ayudarlo, se reía viendo sus preocupaciones. Mas el lobo, un día de tantos, sí llegó de verdad. El joven pastor, ahora alarmado él mismo, gritaba lleno de terror: - Por favor, vengan y ayúdenme; el lobo está matando a las ovejas. Pero ya nadie puso atención a sus gritos, y mucho menos pensar en acudir a auxiliarlo. Y el lobo, viendo que no había razón para temer mal alguno, hirió y destrozó a su antojo todo el rebaño. Al mentiroso nunca se le cree, aun cuando diga la verdad”⁵.

4 RULFO, Juan, *Verdad y mentira en la creación literaria*, en Proyecto Patrimonio. El salón de lectura en español. Letras.5com.proyecto patrimonio

5 ESOPPO, *Fabulas*, El joven pastor anunciando al lobo, Editorial Gredos, España, Varias ediciones

Este breve recorrido acerca de la mentira y la verdad, incompleto y hasta falto de reflexión, hace necesaria una nueva aproximación a este tema.

La verdad, la filosofía, la educación

Kant en *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*⁶, considera que el valor moral de las acciones humanas reside en la máxima individual que se ciñe al principio de voluntad determinada por el principio formal del deber en tanto necesidad de una acción por respeto a la ley: “yo no debo obrar nunca más que de modo que pueda querer que mi máxima deba convertirse en ley universal”⁷.

A propósito de esta cuestión, plantearé el problema moral de la falsa promesa o promesa mentirosa, de la desventaja de realizar una promesa y no cumplirla. Pero aún en cumplimiento de la promesa pesa una diferencia ética fundamental.

“Ahora bien, es cosa muy distinta ser veraz por deber o serlo por temor a las consecuencias perjudiciales; porque en el primer caso, el concepto de la acción en sí mismo contiene ya una ley para mí, y en el segundo tengo que empezar por observar alrededor cuáles efectos para mí pueden derivarse de la acción... para resolver de manera muy breve, y sin engaño alguno, la pregunta de si una promesa mentirosa es conforme al deber, me bastará preguntarme a mí mismo: ¿me daría yo por satisfecho si mi máxima- salir de apuros por medio de una promesa mentirosa- debiese valer como ley universal tanto para mí como para los demás? ¿Podría yo decirme a mí mismo: cada cual puede hacer una promesa falsa cuando se halla en un apuro del que no puede

⁶ KANT, I., *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Editorial Porrúa, México, 1972

⁷ *Ibidem*, p. 26

salir de otro modo? Y bien pronto me convengo de que, si bien puedo querer la mentira, no puedo querer, empero, una ley universal del mentir...”⁸.

Los desvelos filosóficos de Nietzsche y su filosofar “con el martillo” lo llevaron a indagar la emergencia del conocimiento, como un acontecimiento que marcaría el devenir de la especie humana. En *Sobre Mentira y Verdad en sentido extramoral* atacará la idea que asocia el conocimiento a la condición esencial del ser humano y el sentimiento de *superioridad ligado a ella*:

“Ese orgullo ligado al conocimiento y a la sensación, niebla cegadora colocada sobre los ojos y sobre los sentidos de los hombres, los engaña acerca del valor de la existencia, pues lleva en él la más adulatora valoración sobre el conocimiento mismo. Su efecto más general es el engaño —aunque también los efectos más particulares llevan consigo algo del mismo carácter. Este arte de la ficción alcanza su máxima expresión en el hombre: aquí el engaño, la adulación, la mentira y el fraude, la murmuración, la hipocresía, el vivir del brillo ajeno, el -enmascaramiento, el convencionalismo encubridor, el teatro ante los demás y ante uno mismo, en una palabra, el revoloteo incesante ante la llama de la vanidad es hasta tal punto la regla y la ley que apenas hay nada más inconcebible que el hecho de que haya podido surgir entre los hombres un impulso sincero y puro hacia la verdad”⁹.

Para Nietzsche la pregunta del conocimiento deriva en una pregunta acerca de la verdad, la respuesta plantea una genealogía de la verdad en la que ella emerge de un olvido de la invención por parte de la sociedad. Las verdades dice, son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son, monedas que han perdido

8 *Ibíd.*, p. 27

9 Nietzsche, *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. <http://www.lacavernadepaton.com/articulosbis/verdadymentira.pdf>, p. 3

su troquelado. Este olvido nos lleva “a mentir borreguilmente” con convicción, según lo que está mandado para todos; de allí se adquiere el sentimiento de la verdad.

El concepto mismo de verdad ha sido puesto en cuestión; la verdad tiene su historia, qué sea la verdad, que es una pregunta que remite a la historia y a la historia de la filosofía.

Michel Foucault dictó un último curso que conocemos con el título de “*El coraje de la verdad*”, último corolario de una preocupación permanente que podemos percibir en el desarrollo de su pensamiento. Desde la publicación de la *Historia de la locura en la época clásica*, todos los trabajos de Foucault han referido al tema de la verdad enhebrado con las prácticas discursivas, el poder y el sujeto.

En el *Coraje de la verdad*, (2011) Foucault cierra esta cuestión sustancial con un giro sobre el sujeto en tanto sí mismo; para ello seguirá una línea de investigación que había iniciado acerca de la *Historia de la sexualidad* (1986), *La Hermenéutica del Sujeto* (20092), *El gobierno de sí y de los otros* (2009), tomando la ruta de la filosofía antigua. El retorno al pensamiento clásico de los griegos le abrió una puerta para la interpelación del presente en unos términos radicales, como si la tradición misma de occidente necesitará reconstruir su historia para encontrar una respuesta, pero también para satisfacer una inquietud acerca de la propia vida del filósofo. Recordemos que poco tiempo después Foucault moría dejando el último legado de su pensamiento.

El complejo concepto de *parrhesía* (*el decir veraz*) y la figura del *parrhiastés* (*el que es capaz del decir veraz*) son retomados como centro de una problematización de la verdad en la relación del sujeto con los otros. Su indagación implicará una serie de diferenciaciones del decir veraz en la perspectiva de análisis de

una “ontología de los discursos veraces” que hace posible desovillar la madeja de las diferentes significaciones del decir veraz.

El estatuto del discurso griego de la política, en tanto decir veraz, pone de relieve el coraje que implica la exposición pública y da efectividad y autenticidad al juego democrático. Un discurso asumido desde la credibilidad que es capaz de otorgarle el otro, necesaria para señalar la diferencia ética dentro del problema del gobierno de los hombres. “De hecho no se trata de determinar una forma ideal o una mecánica óptima de distribución de los poderes sino de destacar que la excelencia política dependerá de la manera en que los propios actores políticos hayan sabido constituirse como sujetos éticos”¹⁰. Lo que se pone en juego no es la condición moral del gobernante en sí misma, sino la construcción de la relación consigo mismo, por un atravesamiento de la verdad del sujeto en tanto trabajo ético diferenciador. Según F. Gros, Foucault llega al siguiente resultado: “La filosofía antigua pone el problema del gobierno de los hombres (*politeia*) bajo la dependencia de la elaboración ética de un sujeto (*ethos*) que pueda hacer valer en él y frente a los otros la diferencia de un discurso de verdad (*alethia*). En consecuencia acá están presentes las dimensiones del saber, el poder y el sujeto”¹¹.

La referencia de estas tres dimensiones siempre estará vinculada a un tipo de saberes y a unas formas de subjetividad.

Del mismo modo la posición del enseñante aparece en Foucault relacionada con el decir veraz, que en su faceta técnica remite a la veracidad de los contenidos que transmite el maestro. Saber necesario para que el otro pueda inscribirse en el hacer de una tradición determinada. Pero la posición ética, en tanto

10 FOUCAULT, el coraje de la verdad.

11 GROSS, F “Situación del Curso”, en Michel Foucault, *El coraje de la verdad*, FCE, Buenos Aires, 2011, p.354

sí mismo y su relación con la verdad en el modo de su constitución como sujeto, es lo que determina la posición del maestro. El decir veraz del maestro, en tanto *parrhiastes* va unido a unas condiciones que ponen en riesgo su práctica y hasta su vida.

Preguntas finales

La mentira y la verdad constituyen una problemática bisagra en la constitución del sujeto. Para pensar su incidencia en los términos de la posibilidad de educar, la filosofía de la educación se plantea una pregunta crucial: ¿es posible reconducir la educación en los términos de la formación del sujeto en relación a la verdad, como saber acerca del mundo, de los otros y sí mismo? ¿Qué lugar ocuparía la alteridad, de un sujeto otro, en las condiciones de una acción transformadora del mundo y de sí mismo?

Tal vez, la última enseñanza de Foucault nos dé motivo para iniciar un nuevo recorrido filosófico y educativo: *“...no hay instauración de la verdad, sin una postulación esencial de la alteridad; la verdad nunca es lo mismo; sólo puede haber verdad en la forma del otro mundo y la vida otra”*.



Imágen: claire'st. Creative Commons CC BY-NC-SAL

BIBLIOGRAFÍA

ESOPO, *Fabulas*, El joven pastor anunciando al lobo, Editorial Gredos, España, Varias ediciones.

FERRATER MORA, J. Diccionario de Filosofía, Editorial Ariel, Barcelona, 1994. Tomo III

FOUCAULT, M. Historia de la sexualidad, Siglo XXI Editores, Argentina, 1977.

..... La Hermenéutica del sujeto, Fondo de Cultura Económica, México, 2002.

..... El coraje de la verdad, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2011.

..... El Gobierno de si y de los otros, Fondo de cultura Económica, Argentina, 2009.

GROSS, F "Situación del Curso", en Michel Foucault, *El coraje de la verdad*, FCE, Buenos Aires, 2011

KANT, I., *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Editorial Porrúa, México, 1972

NIETZSCHE, Sobre verdad y mentira en sentido extramoral. <http://www.lacavernadepiaton.com/articulosbis/verdadymentira.pdf>

RULFO, Juan, *Verdad y mentira en la creación literaria*, en Proyecto Patrimonio. El salón de lectura en español. Letras.5com.proyecto patrimonio

¿La alternancia como respuesta a la necesaria deformación de la pedagogía y el sistema? Notas a partir de una filosofía de la educación situada

Javier Rio¹²

Luciano Maddonni¹³

Introducción

¿Existen experiencias educativas alternativas y contextualizadas que respondan a la demanda epocal de una nueva educación situada? ¿En qué marcos y referencias teóricas pueden apoyarse y retroalimentarse? ¿Cuáles serían sus principios rectores? En el siguiente artículo se presenta una síntesis parcial de los avances de la reflexión filosófica colectiva en curso motivada por el pro-

12 Javier Rio es Profesor de Filosofía y Ciencias de la Educación. Licenciado en Administración de la Educación Superior, Bachiller en Teología. Doctorando en Educación. Es profesor de Filosofía de la Educación y Pedagogía en la Universidad Nacional de Hurlingham, profesor de Historia de la Educación Latinoamericana y Argentina en la Universidad Nacional de San Martín. Participa también del Observatorio de Políticas Universitarias de la UNSAM. Investiga sobre Pensamiento Pedagógico Latinoamericano, Pedagogía de Alternancia y Filosofía de la Educación. Integra el Comité ejecutivo de la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación (ALFE) y es miembro fundador de REDAFE. E-mail: javiergutavorio@gmail.com

13 Luciano Maddonni es licenciado en filosofía por la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) y profesor en Filosofía por el Centro de Estudios Salesiano de Buenos Aires (CESBA). Se desempeña como docente en el área de Filosofía latinoamericana en la Universidad Nacional de San Martín y en Filosofía de la Educación en la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR). Coordina el proyecto de investigación "La filosofía de la liberación en su 'polo argentino'. Aportes para una interpretación histórica y filosófica del período 1969-1975" en Centro de Estudios Latinoamericanos (CEL/UNSAM). Es miembro del equipo del Ciclo de Extensión Educación, Ética y Desarrollo de la Universidad del Salvador (USal). Es miembro Fundador de la Red Argentina de Filosofía de la Educación (REDAFE) Contacto: lucianomaddonni@yahoo.com.ar

yecto de investigación interdisciplinar “*Modelo educativo-productivo con jóvenes de medios urbanos y suburbanos en situación de pobreza. Sistema dual o pedagogía de alternancia en medios urbanos y suburbanos*” enmarcado en el Programa PIUNAHUR 2, propuesto por la cátedra de Filosofía de la Educación, perteneciente al Instituto de Educación de la Universidad Nacional de Hurlingham, que los autores dirigen y coordinan. Las mismas buscan hacerse cargo de las preguntas iniciales, al mismo tiempo que acompañar el proceso de investigación y aportar referencias filosóficas para una mejor comprensión de las distintas experiencias educativas estudiadas, particularmente aquellas impulsadas por la *pedagogía de la alternancia*. Éstas se nos presentan como posibles respuestas a la exigencia de gravedad de la pedagogía y como caso paradigmático de deformación-fagocitación del sistema educativo, aspectos ambos que se exigen desde la perspectiva de una filosofía de la educación situada, con inspiración en la filosofía de Rodolfo Kusch, que aquí exploramos. Así, el trabajo pretender registrar, a modo de ejemplo, el aporte que puede ofrecer la filosofía de la educación a proyectos de investigación del campo disciplinar de la educación.

1) Pensar la educación *durante Ayacucho*

Tras las huellas de Theodor Adorno, el filósofo catalán Joan-Carles Mélich, afirma que el desafío que tiene por delante todo intento contemporáneo de reflexionar filosóficamente desde y sobre la educación es escuchar la *Lección de Auschwitz* asumir como nuevo imperativo categórico que este símbolo del mal radical no se repita. Nosotros, desde *Nuestra América Latina*, asumimos dicha consigna, pero estimamos que es necesario pensar no sólo *después de Auschwitz*, sino también *durante Ayacucho*, ciudad peruana cuyo nombre significa en quechua “rincón de

los muertos”. Los sentidos que se encierran en lo simbólico de *Auschwitz* se actualizan y concretizan en *Ayacucho*. Pues, por un lado: reconoce que los efectos de la razón no sólo produjo (en tiempo pretérito) sino que continúa aun produciendo víctimas históricas (de aquí: *...durante...*) y por el otro: sitúa geocultural y geopolíticamente la cuestión del mal (de aquí: *...Ayacucho* que significa en quechua: rincón de los muertos y es símbolo de la situación de los pobres como víctimas de América Latina).

Según estimamos, uno de los pensadores que se han hecho cargo del desafío de pensar “*durante Ayacucho*”, atendiendo a la situación latinoamericana es el filósofo argentino Rodolfo Kusch (1922-1979). El pensamiento de Kusch es una potente denuncia a la ilusión de creer que se puede pensar sin sufrir la gravedad del suelo. Para comprender correctamente su planteo, es importante diferenciar entre geografía y suelo, y la relación del último con su comprensión de la cultura. El suelo es, al decir de Kusch, el “domicilio existencial” en el que habitamos y desde el cual debemos filosofar y educar si aspiramos a un ejercicio auténtico de dichas prácticas. No se trata puramente de la geografía accidental desde donde escribimos o leemos ahora este trabajo sino el “lastre en el sentido de tener los pies en el suelo, a modo de punto de apoyo espiritual, pero que nunca logra fotografiarse porque no se lo ve [...] simboliza el margen de arraigo que toda cultura debe tener”, o en palabras más claras: el “molde simbólico para la instalación de una vida”. Esta idea central en su pensamiento se relaciona con la noción de *cultura* pues “la cultura es entonces un molde simbólico para la instalación de una vida. Este molde constituye el así llamado suelo”. Ahora bien, ¿qué debemos entender por cultura en el marco kuscheano? Responde el propio autor:

Cultura no es sólo el acervo espiritual que el grupo brinda a cada uno y que es aportado por la tradición, sino además es

el baluarte simbólico en el cual uno se refugia para defender la significación de su existencia [...] Cultura no habría que tomarla sólo como acervo, sino también como actitud.

Se entiende entonces la cultura, no como el cúmulo de los objetos culturales sino como acción que busca el modo contextual e histórico de vivir de un pueblo. Esta nueva comprensión de cultura es así *geocultura*.

Es en este marco, en que el filósofo argentino nos aporta potentes señales y lugares para repensar una filosofía de la educación situada, la praxis educativa y sus cuestiones desde una perspectiva situada o, como dijimos al comienzo, *desde Ayacucho*. En una de las pocas ocasiones que el autor se manifiesta explícitamente al respecto, escribe:

La educación se consume fundamentalmente en sí misma en tanto consolida el sentido paradójico y desgarrante de una cultura, que consiste en lograr una habitualidad sagrada, un domicilio regido por el fundamento.

Estas afirmaciones adquieren su significación en el marco de la puesta en juego de un pensamiento propio. De modo que, para comprender el sentido de la propuesta kuscheana, es necesario primero reponer algunos de los principales trazos de su proyecto filosófico.

2) *Estar y Ser*, clave de interpretación del pensamiento kuscheano

Como han señalado algunos comentaristas y críticos de la obra de Kusch, es posible acercarse a su pensamiento a partir de dos categorías como clave de interpretación que enhebran todo su desarrollo de su proyecto filosófico: “ser” y “estar”. A partir de

sus viajes y su comprometido trabajo de campo Kusch canaliza la alteridad radical que descubre en América respecto de Occidente explorando las potencialidades filosóficas de la distinción lingüística que se da en las lenguas castellanas entre “ser” y “estar”. A lo largo de toda su producción fue analizando y enriqueciendo este par conceptual desde distintos matices: lingüístico, antropológico y finalmente metafísico.

Esta distinción pretende señalar dos polos, dos modos de ser cultural, dos actitudes básicas para enfrentar el mundo y la vida e incluso dos dimensiones diferentes de la realidad. Lo que Kusch llama “ser” caracteriza, en primer lugar, lo primordial de la cultura de Occidente, en tanto el “estar” resume lo propio de la “América Profunda”. Mientras que el “ser” (que Kusch descubre en la actividad burguesa de la Europa del siglo XVI, con su figura primera del “mercader”) es una incesante búsqueda de ser alguien, de ser más, el “estar” privilegia la mera instalación en un suelo e indica un sentido dis-tendido de la existencia, que no es otra cosa que descubrirse estar yecto entre las fuerzas cósmicas del mundo, fuerzas contrapuestas e innombrables que no se dejan desdoblar. Es la sensación de despojo y desnudez, un “no más que vivir” donde asoma una auténtica visión del hombre.

El *ser* concreta la tradición teórica que se elaboró a partir del pensamiento griego y constituyó el origen de la reflexión occidental. Indica aquel ámbito de la realidad que se presta a la connotación y al dominio de la razón humana. Gira en torno a la civilización y al progreso. El *ser* parcializa la realidad y delimita lo que Kusch llama, tomando la expresión de Hartmann, el “patio de los objetos”. Por su parte, el *estar* tiene relación con el ámbito no-visualizable, se relaciona más con el sentir que con el ver. Se refiere a lo que acontece en el plano de la pre-ontología. Se opera desde él, no con la razón sino conectando con los arquetipos

inconscientes. *Estar* indica el ámbito del misterio donde se rozan las realidades que no pueden dominarse sino que hay que, necesariamente, conjurar para vivir. Al *estar*, considerado en este nivel, corresponde un saber “de salvación” y no de “solución” como el que caracteriza a la ciencia. Un saber que no busca el remedo de la realidad sino la comprensión, el acierto que funda y, originariamente, concreta el domicilio existencial.

No obstante Kusch va más allá de plantear solo una antinomia irreconciliable. No se limita a describir el contraste de los dos polos culturales y metafísicos sino que reflexiona sobre su relación, o mejor dicho, sobre su mediación. Tras sus observaciones del mundo andino, según él, la cultura popular no coloca en el centro el ser sino el estar. Esto se refleja tanto en su lenguaje como en su arquitectura, ambos campos que el autor interpreta filosóficamente. Pero Kusch reconoce que no se trata de dos ámbitos totalmente paralelos, sino más bien dos extremos de la totalidad. Para afirmar todo lo real se requieren ambos extremos. La crítica al ser se vuelve la crítica a su primacía. El estar es anterior al ser, cae fuera del ser, es su pre-recinto. De allí que hay que considerar lo que es a partir del estar, y así alcanzar la constitución del sujeto. La hostilidad del mundo, lo que Kusch llama con una expresión de Otro “la ira divina”, no es conjurable totalmente como pretende el racionalismo y objetivismo proveniente de la cultura occidental, del pensamiento del ser. Únicamente desde el plano del estar el hombre puede lograr su instalación y exorcizar la realidad, es decir, nombrarla. Esta oposición que, inicialmente, Kusch había pensado en términos de “fagocitación”, es decir, el ser digerido por el estar, rozando la incompatibilidad de los términos, en sus últimos escritos será resignificada en la categoría de “estar siendo” donde el estar no excluye el ser, pero lo sitúa en su dimensión episódica respecto a la vida haciéndolo gerun-

dio. A esta “mutilación gerundia” del ser por el estar le reconoce su necesidad pero le da un carácter circunstancial, transitorio y dependiente.

De allí que en el barro del estar, en ese hecho puro de vivir donde se da la nada del sujeto, el ser humano debe buscar la constitución, es decir el sentido, mediante un “acierto fundante” que dé con su ser. Frente a la ilusión de disponer de un “fundamento incommovible de la verdad” y contra la pretensión de alcanzar y anclarse en certezas (expresión y esfuerzo típico de la modernidad, con Descartes como jefe de filas), Kusch recurre aquí a una lógica lúdica para nombrar la tarea primordial del hombre de dar con su centro. Es a partir del estar, previo y recinto del ser, donde angustiosamente el sujeto busca su sentido, su auténtica constitución en el plano existencial. Ahora bien, mientras que el *ser* es el lugar de la constitución por la palabra, el *estar* es el lugar del silencio, de la literatura distorsionada, del balbuceo, del canto. En esa comunidad de *estar* todos en lo mismo jugando existencialmente nuestro vivir, cae el poder de la palabra que nombra y domina y emergen los símbolos. A partir de su trabajo de campo, Kusch sostiene que el decir que articula ese ámbito originario y previo es el decir simbólico. Allí, donde la claridad y el decir no alcanzan, “ahí se exige el símbolo para ensayar el ser”. Presionado por su indigencia, el hombre recurre a los símbolos para encontrar su centro salvador. El sujeto desconstituído que se mueve entre oposiciones remedia su des-constitución con lo simbólico que sirve como mediador del desgarramiento, participando de los dos polos, es decir, en lo cotidiano y material de la vida y el terreno indisponible de lo absoluto donde habita el sentido. Sin embargo, Kusch tiene un especial interés en señalar que si bien el símbolo sobrelleva y resuelve la tensión, no resuelve totalmente la indigencia original del sujeto sino que remedia

transitoriamente una parte de la existencia, la que se refiere a la tensión de la indigencia original, pero no la seguridad de una solución. De allí que el estar sea el lugar donde se gesta la autenticidad de la existencia con el balbuceo de un logos acertado, pero con un fundamento que se olvida cotidianamente y que, por lo tanto, es siempre necesario reactualizar.

3) Kusch deformando la educación

Kusch no escribió un libro sobre filosofía de la educación y menos de educación. No obstante, al leer sus propuestas filosóficas bajo esta óptica podemos obtener ricas sugerencias para la reflexión. Según el argentino la cuestión de la educación debe rastrearse “antes” de toda institucionalización. No puede, por otra parte, reducirse ni a la transmisión ni al aprendizaje, episodios menores de un proceso que lo trasciende. Pues, como advertíamos al comienzo. No hay una finalidad concreta en la educación, como que no es una actividad autónoma. La educación se consume fundamentalmente en sí misma en tanto consolida el sentido paradójico y desgarrante de una cultura, que consiste en lograr una habitualidad sagrada, un domicilio regido por el fundamento.

Su propuesta apunta, como se ve en la cita, contra la escisión (¡cuando no, los atropellos!) de la educación a las culturas. Kusch denuncia la “ilusión” de creer que se puede pensar y educar asépticamente de espaldas a un suelo que gravita, pues éste, lo reconocamos o no fagocita y deforma. Pensando kuscheana-mente podemos afirmar que no podemos creer que educamos a un Emilio buen salvaje (como sostenía Rousseau) supuestamente despojado de todo saber y cultura. Cuando ocurre esto, la educación invierte su función cultural y se disuelve su carácter

transformador-liberador convirtiéndose en un cómplice para el reciclaje de toda colonia en neocolonia.

Podríamos resumir su idea central en sus propias palabras: “la educación se cumple en el acto del encuentro simbólico y ahí está su eficacia” Culturalmente situada, la educación es el acontecimiento en donde se busca la “reactualización del acto que funda lo cultural, el *encuentro* que encierra el símbolo, entre la posibilidad de un fundamento, y la urgencia de su hallazgo”, eso sí, “en la absoluta inseguridad del propio juego, siempre en búsqueda de la coincidencia feliz, aunque penosa, del encuentro simbólico”, juego que en definitiva no es más que el intento, siempre renovado, de *estar-siendo* de una comunidad.

Como vemos, su propuesta resuena en el campo educativo de manera radical, y alcanza todos los planos y capas del mismo. Mencionemos brevemente algunos de ellos:

a) *Conocimiento*. Contra todo “enciclopedismo”, no sólo como concepción pedagógica sino como posición filosófica que supone la universalidad y onnipotencia de un modelo de saber (como ocurre con la concepción occidental de ciencia), en la atmósfera de Kusch, Carlos Cullen sostiene que “*el conocimiento forma cuando se sabe deformado por el suelo*”. En esta dirección, urge preguntarnos, atentos a todo etnocentrismo camuflado de universalidad, por la relación entre el saber educativo y áulico y el saber cultural con sus significaciones propias. Al decir de Cullen:

Es necesario denunciar el vaciamiento de significaciones culturales que esconde muchas veces verdaderos etnocidios y en otros casos, impide la apropiación equitativa de los bienes del conocimiento por supuestas incompatibilidades entre lo científico y los estilos populares de la cultura. Se trata, en definitiva, de reflexionar si en la praxis educativa nos movemos en la ló-

gica y el saber de salvación o si estamos atrapados en la lógica y saber de explicación. De aquí que sea necesario revisar los presupuestos y el contenido de nuestros currículum, atendiendo principalmente a que no se puede abstraer el saber de su fuente de producción y de sus modos de validación pública y que hay que reconocer y valorizar los modos diversos de conocimiento no científico.

b) *Instituciones*. También las instituciones, con sus formatos, organización, normas y dispositivos, deben articularse con los modos de vida de las culturas. Cuando las instituciones son importadas y ciegamente montadas al margen del pueblo, no pueden sino caer en la violencia simbólica y física para sostenerse en pie. ¿Acaso la institución no debe remitirse a algo previo que fundamente y justifique su institucionalización? Las instituciones no pueden estar desgarradas del estilo y los símbolos con los que cada cultura remedia su existencia. De lo contrario, se estrella contra el cierre cultural de una comunidad.

c) *Sistema educativo*. Empero, la propuesta kuscheana es todavía más radical. No se trata de un simple maquillaje estético que corrija los desvíos u olvidos de una pedagogía. Su crítica pretende incluso a conmovir los fundamentos del sistema educativo mismo. Siguiendo a Kusch, el filósofo argentino Carlos María Pagano Fernández, advierte que es necesario un *kuti* (vuelco) en la educación, en términos de “revisión”, “reconversión” de los presupuestos de base. Pero, ¿no tiende justamente todo sistema a abstraerse de las situaciones particulares? ¿Acaso es posible imaginar un sistema educativo oficial deformado? Siguiendo las intuiciones de Kusch, la misma pedagogía y el sistema educativo han de estar *deformados* por el suelo cultural que, a modo de abrigo existencial, cobija al sujeto educativo, para evitar la des-

contextualización de los fines educativos y la creciente homogeneización sus contenidos en cuestión.

d) *Función social-política de la educación.* Advirtamos por último, que el acento en la dimensión cultural no niega ni va en desmedro de la dimensión política de la educación. La primera orienta a la segunda, mientras que ésta la resguarda de no reducirse a un folklorismo. Continuando la perspectiva de Kusch, y ayudándonos a relacionar sus aportes con los de otros autores trabajados en esta unidad, Carlos Cullen propone una pedagogía popular que contextualice y corrija una pedagogía liberadora y crítica como la expuesta por Freire y Dussel: Postulamos una *corrección popular a la educación liberadora* y de la pedagogía crítica que pueda reivindicar la función liberadora de la escuela, sin por eso ilusionarse acríticamente con que una ‘concientización’ o una ‘vuelta’ a los contenidos en los programas escolares produzcan sujetos críticos. El problema, para una pedagogía liberadora, crítica y popular radica, pues, en la articulación de los contenidos que la escuela con los contenidos de la memoria popular. Esto implica despojarnos de esa delgada y sutil capa de iluminismo elitista, es decir antipopular, que se adhiere muchas veces a los planteos críticos más lúcidos de los pedagogos latinoamericanos. Pensar la educación a partir de los señalamientos y lugares a los que nos desafía la filosofía de Kusch, es recordar insistir en la “función cultural de la educación” y consecuentemente es persistir en la necesidad de de-formar la educación para formar-la en el campo de las posibilidades del estar-siendo como *juego* para presentar, compartir y recrear los símbolos culturales que arraigadamente el sentido. Es necesario, como afirma Pablo Cifelli recuperar “*la dimensión simbólica de la educación*”.

4) ¿La alternancia como deformación cultural del sistema?

Ahora bien, ¿en qué puede consistir concretamente este de-formar la educación para formarla en el campo de las posibilidades del estar-siendo como *juego*? Una experiencia educativa que puede representar una posible respuesta a la exigencia de gravedad de la pedagogía y como caso paradigmático de deformación-fagocitación del sistema educativo son aquellas impulsadas por la *pedagogía de la alternancia*.

Esta concepción comenzó en Francia en la década del 30 y se extendió luego por el mundo. A la Argentina llegó hacia 1968, una idea educativa volcada al medio rural que permitiese a los jóvenes no privarse de su familia, de su imprescindible fuerza de trabajo, buscando la integración entre escuela, trabajo y familia. De esa forma, la pedagogía que mejor atendía los intereses de una educación orientada para los hombres del campo sería la de alternancia. En el currículum propuesto había una valoración del mundo rural y de la realidad vivida por los jóvenes y sus familias.

En el sistema de alternancia el proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrolla a partir de las experiencias de la realidad de los educandos donde el medio socio-profesional representa el eje principal de la propuesta pedagógica. En ella, enseñanza y formación acontecen a partir de una red de cooperación que articula alumnos, padres, profesionales, líderes comunitarios y los monitores/profesores. En esta red el alumno es el sujeto principal de su proceso formativo y los monitores/profesores son los canalizadores de dicho proceso, pues ellos articulan y hacen interactuar al conjunto de los participantes.

La pedagogía de alternancia, a través del tiempo reconoce un muy bajo índice de deserción y repitencia, fortaleciendo de esa forma a las organizaciones del campo, con jóvenes formados en una visión crítica y con un fuerte vínculo con la familia y las co-

comunidades, en donde se registra una fuerte participación de las mismas en todo el proceso educativo.

En 1988 surge en el contexto de la Provincia de Buenos Aires, Argentina el Programa “Centros Educativos para la Producción Total” (CEPT), con el apoyo de la Dirección General de Cultura y Educación. El programa CEPT propone la figura de cogestión entre el Estado y las comunidades. El camino consistió en practicar la cogestión partiendo de lo local, para llegar a lo provincial. Detrás de esta experiencia está el espíritu modélico de “la Comunidad Organizada”.

A partir de la convocatoria de programas de investigación en la UNAHUR (PIUNAHUR II), y en la búsqueda de propuestas transformadoras para la escuela media, surge la iniciativa de pensar un *“Modelo educativo-productivo con jóvenes de medios urbanos y suburbanos en situación de pobreza. Sistema dual o pedagogía de alternancia en medios urbanos y suburbanos”*. Se trata de un Proyecto de Investigación descriptivo, a partir del análisis de las experiencias en pedagogía de alternancia, implementadas en los Centros Educativos para la Producción Total de la Provincia de Buenos Aires, que pretende la construcción de un modelo educativo para desarrollar en medios peri-urbanos, ya que las “fronteras” entre lo urbano y lo rural se van desdibujando.

La pedagogía de la alternancia llama la atención a una filosofía de la educación situada. Además de la perspectiva del suelo que gravita como geocultura, cabe una urgente reflexión sobre la temporalidad de las instituciones o la institucionalidad del tiempo, sobre todo en las propuestas de la educación secundaria clásica. Sólo como ejemplo: la cuatrimestralización de la enseñanza prevista en la res. 587/11, anexo 6 no se aplica, o no se quiere aplicar. Por último lo comunitario-productivo. Una escuela no se constituye si la comunidad organizada no lo solicita. Además la

co-gestión implica que la toma de decisiones se da por parte de las autoridades del centro con la participación del Consejo y de la Asamblea comunitaria (en lo local) y la participación del Estado a la hora del financiamiento y el nombramiento de educadores (no es por listado, sino por concurso ante jurado integrado por funcionario de la DGCE, la FACEPT y la Comunidad).

Bajo estos supuestos, las apuestas teóricas y las experiencias concretas en la provincia de Buenos Aires de la llamada “*pedagogía de la alternancia*”, pueden ser consideradas como posible respuesta a la exigencia de gravidez de la pedagogía y como caso paradigmático de deformación-fagocitación del sistema.

BIBLIOGRAFÍA

AZCUY, Eduardo (comp.), *Kusch y el pensar desde América*, Fernando García Cambeiro. Buenos Aires, 1989.

Abdala, E. – FORMACIÓN POR ALTERNANCIA. Un esbozo de la experiencia internacional.- Revista OEI. 2004.

CIFELLI, Pablo, “Saber estar o de la dimensión simbólica de la educación. Notas a partir del pensamiento de Rodolfo Kusch”, en *Aprender, cuaderno de Filosofía e Psicología da Educação*, Año VIII, N° 13. 2014. 81-102.

CULLEN, Carlos, “El conocimiento forma cuando se sabe deformado por el suelo”, en *Avaliação. Revista da Avaliação da Educação Superior*, vol.19, n° 3. 2014. 585-602.

Cullen, Carlos “La América Profunda busca su sujeto”, en *Revista Espacios* 43. 2011. 88-97.

KUSCH, Rodolfo, *Obras Completas. Tomo I*, Editorial Fundación Ross, Santa Fe, 1998.

KUSCH, Rodolfo, *Obras Completas. Tomo II*, Editorial Fundación Ross, Santa Fe, 1999.

KUSCH, Rodolfo, *Obras Completas. Tomo III*, Editorial Fundación Ross, Santa Fe, 2000.

KUSCH, Rodolfo, *Obras Completas. Tomo IV*; Editorial Fundación Ross, Santa Fe, 2003.

MADDONNI, Luciano, "Recomprensión de la religión desde el estar en Rodolfo Kusch" en, Blanco Araujo, Alejandro (comp.), *Religación desde la América profunda*, Ediciones del Signo, Buenos Aires, 2015, pp. 105-129.

MADDONNI, Luciano y GONZÁLEZ Marcelo, "Algunos hitos en la recepción/relectura de Rodolfo Kusch (1980-2017): Textos, eventos, imágenes" en *Cuadernos del CEL*, vol. 4, n° 7. 2019.

PAGANO FERNÁNDEZ, Carlos María, "Rodolfo Kusch y los bicentenarios de Abiyala. Apuntes filosóficos para un Kutu (vuelco) intercultural de la educación y para una ciudadanía liberadora de Nuestra América desde aspectos de la obra del pensador argentino", en *Análisis*, n° 77. 2010. 29-60.

PAGANO FERNÁNDEZ, Carlos María, *Un modelo de filosofía intercultural: Rodolfo Kusch (1922-1979). Aproximación a la obra de un pensador argentino*, Mainz: Wissenschaftsverlag, 1999.

RIO, Javier, "La Alternancia: un modelo educativo para la producción agropecuaria", en *Revista VIAS, para la Educación y el Trabajo*, 2011. 11-15.

VALDÉS NORAMBUENA, Cristián, *La geocultura en el pensamiento de Rodolfo Kusch. Notas para la reconfiguración de una historicidad latinoamericana*, Centre de Philosophie du Droit, Université Catholique de Louvain, 2013.

La función emancipadora de la Filosofía de la Educación en contextos de simulación e incertidumbre

Ricardo Alejandro Bussetti¹⁴

Existen diversas concepciones acerca de la función de la Filosofía de la Educación en el marco de la formación “institucionalizada”. Destaco este vocablo por cuanto se percibe habitualmente tanto a la Filosofía en todos los campos de dominio, como a la Filosofía de la Educación en particular, como una disciplina organizada para su desarrollo en ámbitos educativos formales y sometidos a normas institucionales que la circunscriben a una matriz historicista en la que prima la ponderación de las líneas históricas de pensamiento completamente desajustadas a los problemas contemporáneos. Carr¹⁵ señala este riesgo que representa una aproximación a-histórica de los grandes pensadores intentando que respondan a interrogantes y cuestiones relevantes de nuestro tiempo desde sus diferentes contextos históricos, provocando

14 Docente Auxiliar en el dictado de las materias “Módulo Filosofía” correspondiente al Núcleo de Formación Común, “Ética y Deontología Profesional” asignatura que se desarrolla en el marco de la carrera de Licenciatura en Terapia Ocupacional y Profesor a cargo de la cátedra “Filosofía de la Educación”, espacio curricular que integra el plan de estudios de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Villa María (Córdoba). Actualmente integrante del equipo de investigación dirigido por la Dra. Cecilia Giordano en el Proyecto titulado “Aspectos metodológicos en el abordaje de textos y problemas filosóficos medievales III”. Es miembro Fundador de la Red Argentina de Filosofía de la Educación (REDAFE) E-mail: ricardobussetti@gmail.com

15 CARR, W. (2002) “Hacia una ciencia crítica de la educación: Filosofía de la educación hoy: entorno filosófico y contexto pedagógico, Vol. 1, Barcelona, Editorial Laertes, pp. 89- 92.

todo lo contrario al afecto emancipador de la filosofía y determinando una actitud alienante para quienes buscan significación y sentido desde un abordaje actual. En escasas circunstancias se la piensa y se la practica como un ejercicio de pensamiento crítico-rupturista en las prácticas y sistemas educacionales.

Avanzini¹⁶ en “Las tres funciones de la Filosofía de la Educación”, desarrolla precisamente el alcance epistemológico, elucidador y propositivo de la disciplina en cuestión. Este carácter es reforzado por la posición que asume Kohan¹⁷ en su artículo científico titulado “Filosofía de la Educación. Algunas perspectivas actuales”, y que se resume en la siguiente afirmación: “Es necesario que la filosofía se produzca o recree en el mismo contexto en el que se la enseña y que el profesor de filosofía de la educación se vuelva un filósofo de la educación. Además, es preciso que los alumnos sean considerados sujetos activos y partícipes del proceso colectivo de crítica y reflexión sobre la realidad educacional”.

Si bien el título del presente trabajo nos direcciona a un horizonte de comprensión muy amplio –al referirnos a contextos de simulación e incertidumbre - ya que otros autores circunscriben la problemática de la enseñanza de la Filosofía de la Educación en entramados más específicos, tales como “espacios de vulnerabilidad”, “situaciones de inequidad”, “circunstancias de encierro”, “circunstancias de riesgo o exclusión social”, etc. pretendemos no obstante, hacer hincapié en el desafío de pensar, diseñar programas, elaborar contenidos propios de ese campo de formación, inscribiendo a la educación misma como desenvolvimiento de las potencialidades del ser humano aun en todas esas realida-

16 AVANZINI, G. (2000), “Las tres funciones de la Filosofía de la Educación”, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, pp. 63-66.

17 KOHAN, Walter (1998), “Filosofía de la Educación Algunas Perspectivas Actuales”, Ediciones Universidad de Salamanca, p.4.

des que ponen en riesgo la libertad, la dignidad y la integridad humanas individual y colectivamente. Recuperar la visión de una teoría y de una praxis educativa como promotora de cambios en las estructuras subjetivas, ya que la educación atraviesa todas las experiencias del ser humano. Salazar¹⁸ sostiene que la educación es un fenómeno social que surge en el instante en que se produce la relación con el otro, por lo que no solamente puede verse en los límites de una institución educativa, sino más bien en la relación que tenemos con todas las situaciones que nos plantea la existencia.

Con pensamiento esclarecido y a modo de aporte al desarrollo de nuestro tema, asumimos las afirmaciones categóricas de Carlos Cullen¹⁹ en la obra “Críticas de las razones de educar”, en la que explicita:

“Los saberes y los conocimientos, por lo mismo que públicos, son también históricos y afectan la enseñanza, que no puede ya moverse sólo dentro de un paradigma, y menos fijarlo. La práctica social de la enseñanza necesita, hoy, asumir la historicidad del saber, moverse en la lógica de las incertidumbres y las simulaciones. La escuela recupera su significación social cuando la enseñanza sabe dialectizar la normalización del saber con las innovaciones. Actualizarse de forma permanente es aprender a moverse con distintos paradigmas, y también en esos espacios difíciles que son los dejados por los cambios de paradigmas”²⁰.

Y es precisamente, en los contextos que representan simulaciones e incertidumbres, en los que más debemos plantear la cuestión desde una definición de las relaciones de la educación

18 SALAZAR, Augusto (1995), “En Torno a la Educación. Ensayos y Discursos”, Facultad de Educación UNMSM, Lima, p. 256.

19 CULLEN, Carlos (1997), “Crítica de las razones de educar: temas de filosofía de la educación.” Buenos Aires, Paidós, p.30.

20 Ibidem.

con el conocimiento asumiendo que este vínculo es lo que define la educación y la diferencia de otras acciones sociales ya que su propósito es construir subjetividad e inter-subjetividad mediante el conocimiento. Desde esta tarea, se hace posible entender las relaciones entre enseñanza y aprendizaje, desde una perspectiva teleológica que facilite la comprensión de que “toda finalidad va unida a su esencia” tal como lo afirma Dewey²¹, sin paradigmas preestablecidos.

No es algo simple ni lineal poder definir las relaciones que guarda la educación con el conocimiento. El entramado es complejo y en las prácticas educativas aparece claramente el desafío de reconocer en qué medida los contextos son más alienantes cada vez que representan continuidad, reproducción y repetición a-crítica.

Cullen²², en la obra citada, lo desarrolla con los siguientes términos:

“Esta práctica social de enseñar fue comprendida por el mundo moderno como una práctica social normalizadora, es decir uniformadora (universalidad sin restricciones), pero también homogeneizadora (universalidad metódica, que supone despojo de saberes previos). La normalización supone que es necesario acercar un cuerpo ordenado de conocimientos fundados a todos los sujetos desprovistos de él, con la finalidad de homogeneizar el sujeto social desde el parámetro seguro que daba la ciencia normal.

21 DEWEY, John (1998), “Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación”, Tercera edición, Madrid, Ediciones Morata. S. L., p. 22.

22 CULLEN, Carlos (1997), “Crítica de las razones de educar: temas de filosofía de la educación.” Buenos Aires, Paidós, p.31.

A la normalización en la enseñanza le corresponde un saber normalizado, dentro de paradigmas compartidos y con una epistemología que apele a los hechos, a lo verificable, a lo repetible, a lo asociable y a lo no contradecible, dentro de las definiciones, categorías y métodos de paradigma. La ideología positivista de fundación de la ciencia y la forma enciclopédica de comprender el universo del saber fueron los sostenes y soportes de la normalización en la enseñanza. Cuando los saberes y los conocimientos pierden su forma enciclopédica, rompen las paredes de una epistemología de lo observable, asociable, no contradecible y se desliza hacia lo autoritario, irrelevante y desactualizado”²³.

Pensar la educación en los límites condicionantes de los que hemos hablado más arriba, implica reformular las categorías de análisis empleadas en la pedagogía clásica, las que promueven una comprensión del fenómeno educativo como un tránsito entre la realidad y la idealidad.

Los contextos alienantes deben conducirnos imperiosamente a reflexionar de manera metódica, sistemática y de algún modo utópica más allá de los contenidos de las disciplinas del saber escolar, tal y como lo plantea Moacir Gadotti: “La vida cotidiana, la violencia, la sensibilidad y la subjetividad deben ser tomadas en cuenta en las nuevas propuestas curriculares dando lugar así a los llamados “temas transversales” –ética, salud, medio ambiente, diversidad cultural, género, consumo, etc.–, realzando los vínculos entre educación y vida”²⁴.

Es en el desafiante armazón de la vida donde se plantea la encrucijada entre el ejercicio de una Filosofía de la Educación dog-

23 *Ibíd.* p. 32

24 GADOTTI, M. (2000), “Pedagogía de la Tierra”, México, Siglo XXI, p. 39.

mática y una Filosofía de la Educación enigmática, capaz de desandar el camino sinuoso de la pedagogía emancipadora, trunco por cada intento de retorno al praxismo y a la concepción de la educación como producción de saberes “aplicables”, “eficaces” y “realistas”.

A modo de conclusión proponemos una serie de planteos que se inscriben en una nueva y desafiante perspectiva frente al tópico que da origen al título de este artículo. Los mismos se extraen de la obra: “Filosofía de la Educación: Algunas perspectivas actuales” de Walter Kohan²⁵.

Es conveniente precisar el sentido de la palabra “liberación”, que puede llevarnos fácilmente a engaño. No se trata, por cierto, de recuperar o reencontrar una supuesta naturaleza humana sometida o enmascarada por fuerzas opresivas. Tampoco se trata de substituir un estado de cosas por otro, donde muden los sujetos pero permanezcan las mismas conexiones de control y sujeción. Se trata de generar condiciones para que cambien las formas de relación, para que de nuestra práctica educacional puedan emerger nuevas formas de subjetividad, relaciones creativas de existencia política, prácticas educacionales más reflexivas de libertad.

Descubrir aquello que somos resulta, entonces, un primer paso para pensar aquello que podemos ser. Es en este sentido que consideramos que la filosofía de la educación tiene una función liberadora de las fuerzas que nos sujetan. Es en este sentido que una filosofía de la educación puede ser optimista: no porque sostenga que las cosas no podrían estar mejor de lo que están, como sostienen los discursos “oficiales” sobre la educación, sino

25 Kohan, Walter (1998), “Filosofía de la Educación Algunas Perspectivas Actuales”, Ediciones Universidad de Salamanca, p.4.

porque muestra cómo los órdenes presentes se apoyan en una historia frágil, contingente, arbitraria y podrían ser diferentes de lo que son.

Esta función propuesta para la filosofía de la educación permite avizorar la fragilidad del presente orden de las cosas y, al mismo tiempo, abre las puertas para pensar de otras maneras aquello que hoy es pensado como inmodificable.

BIBLIOGRAFÍA

AVANZINI, G., "Las tres funciones de la Filosofía de la Educación", Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2000, pp. 63-66.

CARR, W., "Hacia una ciencia crítica de la educación: Filosofía de la educación hoy: entorno filosófico y contexto pedagógico, Vol. 1, Barcelona, Editorial Laertes, 2002, pp. 89- 92.

CASTEL, R., "El ascenso de las incertidumbres: trabajo, protecciones, estatuto del individuo.", Primera edición, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2010, pp. 27-31

CULLEN, C., "Crítica de las razones de educar: temas de filosofía de la educación." Buenos Aires, Paidós, 1997, pp.30-33.

DEWEY, J., "Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación", Tercera edición, Madrid, Ediciones Morata. S. L., 1998, pp. 22-24.

GADOTTI, M., "Pedagogía de la Tierra", México, Siglo XXI, 2000, p. 39.

KOHAN, W., "Filosofía de la Educación Algunas Perspectivas Actuales", Ediciones Universidad de Salamanca, 1998, p.4.

SALAZAR, A., "En Torno a la Educación. Ensayos y Discursos", Facultad de Educación UNMSM, Lima, 1995, p. 256.

Crítica a la razón tribal. Una aproximación a la Filosofía de la Educación en clave decolonial.

Fernando Fava²⁶.

Quizás uno de los ejercicios más inmediatos de una *filosofía en educación*, sea la reflexión en torno a la enseñanza de la filosofía en los diferentes ámbitos del sistema educativo en el que estamos inmersos.

A pesar de los diversos esfuerzos por una enseñanza problemática de la filosofía, se puede identificar con cierta facilidad en nuestra región, la pervivencia de una matriz idealista-historicista²⁷ que, en combinación con una tecnología implementada a partir de usos de manuales y exámenes memorísticos, reproduce las lógicas de un saber absoluto eurocentrado.

Sintetizando y de algún modo recepcionando dos momentos muy diferentes de la Universidad de Berlín (el de instauración y reconstrucción), las clases de introducción a los cursos de filosofía, comprenden el ejercicio filosófico áulico desde las coordenadas de la historiografía y las actitudes de *asombro, duda* y

26 Dr. en Filosofía. Prof. Adj. en las Cátedra de Filosofía de la Educación, Historia de los Sistemas Filosóficos y Problemática filosófica Contemporánea de la Facultad de Ciencias de la Educación. de la UNER. Director del CIFPE. ferjfava@hotmail.com. Miembro Fundador de la Red Argentina de Filosofía de la Educación (REDAFE).

27 Observamos una práctica extendida del enfoque historicista especialmente en la enseñanza secundaria y en los espacios curriculares de diversas carreras de orientación humanística del ámbito de la enseñanza superior y universitaria. Es a su vez sintomática tanto la insistencia en dicho enfoque en los centros educativos confesionales, como el reiterado interés proveniente de las Ciencias de la Educación en desplazar dicho enfoque hacia uno de corte problemático.

*situación límite*²⁸. Una naturalización de la *filosofía perennis* a partir de la cual se impone no solo contenidos “canónicos”, sino una forma de disponer los saberes, y un modo de relacionarlos con ellos a partir de los cuales, en nombre de la autonomía o el espíritu crítico, se reproduce una matriz de saber enajenante. Continuando, asimismo, de algún modo, en nombre de la universalidad del saber, las hierofanias de lo que denomina M. Eliade el “hombre arcaico”-religioso-tribal.

En este sentido, el supuesto historicista que está en la base de muchos de los programas que se llevan a cabo en nuestros centros educativos, parte de la hipótesis de que “Lo que acontece en América, procede de Europa”²⁹, postulando al viejo continente como condición de posibilidad de nuestra capacidad para ser-conocer-poder.

Como ya lo ilustra E. Dussel en su amplia bibliografía, se continúan presentando los procesos culturales bajo los parámetros del modelo de conciencia del idealismo alemán y su visión universal de la historia, desarrollada a partir de un origen griego, la continuidad medieval, la ruptura moderna y la actualidad contemporánea. Lo que nos interpela, es cómo esta concepción universalista de la historia se ha consolidado en nuestro medio, desde la caracterización de las actitudes filosóficas mencionadas y la distinción entre “comienzo” y “origen” del conocimiento. Una combinación que entendemos, lejos de formar el espíritu crítico y posibilitar la novedad, presupone la religiosidad como estructura última de la conciencia: una nostalgia por el origen.

28 En las diferentes propuestas curriculares, sobresalen no solo los supuestos de la filosofía de la historia planteados por el idealismo absoluto hegeliano, sino también un modo de entender la *actitud* o el ejercicio de la filosofía desde los parámetros propuestos por Jaspers, explicitada en su obra *La Filosofía*

29 HEGEL Georg W. F.: *Lecciones de filosofía de la historia*. Ed. Gredos. 2017

La recurrencia de una enseñanza de la filosofía desde una perspectiva historiográfica a partir de una tecnología de los saberes centrados en el *origen* encontró en la obra de Jaspers³⁰ un aliado. A los fines de dar paso a la unidad dentro de la multiplicidad de pareceres filosóficos, el pensador alemán postula la distinción entre “origen” y “comienzo” de la actividad filosófica. El concepto de “comienzo” hace referencia a los diferentes inicios históricos de la filosofía y el de “origen” a “la fuente de la que mana en todo tiempo el impulso que mueve a filosofar”³¹.

Para Jaspers no hay un único origen, por el contrario, este origen es múltiple y lo establece a partir de tres actitudes posibles. “Del *asombro* sale la pregunta y el conocimiento, de la *duda* acerca de lo conocido el examen crítico y la clara certeza, de la *conmoción* del hombre y de la conciencia de estar perdido la cuestión de sí propio”³². Así el *admirarse* impela a conocer, a la conciencia de no saber, la *duda* al examen crítico del saber como vía de certeza, y las *situaciones límites* el ejercicio de una auténtica filosofía, del cuidado de sí. Resumiendo “El origen de la filosofía reside en la admiración, en la duda, en la conciencia de estar perdido. En todo caso comienza el filosofar con una conmoción total del hombre y siempre trata de salir del estado de turbación hacia una meta”³³. Para Jaspers “cada una de estos estados de turbación tiene su verdad, vestida históricamente en cada caso de las respectivas ideas y lenguajes. Apropiándonos históricamente éstos, avanzamos a través de ellos hasta los orígenes, aún

30 En este sentido no afirmamos que dichos sentidos se desprendan “de manera directa” de la obra de Jaspers sino que los mismos surgen en el marco de recepción de la obra.

31 JASPERS Karl: *La filosofía*. Ed. FCE. México, 1995. Pág.15

32 *Idem*.

33 *Ibid.* Pág.20. Desarrollando esta idea más adelante expresa: “El origen de la filosofía está, pues, realmente en la admiración, en la duda, en la experiencia de las situaciones límites, pero, en último término y encerrando en sí todo esto, en la voluntad de la comunicación propiamente tal.” *Ibid.* Pág. 22

presentes en nosotros. El afán es de un suelo seguro, de la profundidad del ser, de eternizarse”³⁴. Remitiendo al sujeto de conciencia, el pensador alemán encuentra el sentido de la filosofía en “ver la realidad en su origen, apresar la realidad conversando mentalmente conmigo mismo, en la actividad interior, abrirnos a la vastedad de lo que nos circunvala [...] hacerse partícipe de la realidad”³⁵.

De este modo, a partir de una distinción entre “origen” y “comienzo”, Jaspers comprende la diversidad de la experiencia filosófica, a la vez que le da unidad a modo de una filosofía *perennis*. Las actitudes-orígenes de la filosofía (asombro, duda, situación límite) no son estrictamente históricas³⁶ sino parte de la condición humana y términos de posibilidad de cualquier comienzo histórico de la filosofía. Así, la distinción entre origen/comienzo y las diferentes actitudes hallan en otra categoría central de Jaspers una prometedora riqueza para la recepción reaccionaria de su obra; el denominado *tiempo axial*. Es en esta idea, pocas veces explicitadas, pero ampliamente evidenciada desde las prácticas de enseñanza, donde los elementos del idealismo alemán encuentran asidero dando lugar a una didáctica de la filosofía anclada en el estudio de la historia de la filosofía, desde los marcos epistémicos del historicismo.

En el *tiempo axial* las fronteras entre “comienzo” y “origen” de la filosofía se confunden, y toman un modelo histórico de referencia, fundacional. El *tiempo axial* es “el tiempo que va del 800 al 200 [AC] donde tuvo lugar la cimentación espiritual de la humanidad, de la cual se nutre ésta hasta hoy”³⁷. Es la edad en que

34 *Idem*.

35 *Ibíd.* Pág.12

36 “Comienzo es el pensar que empieza en cierto momento del tiempo. Origen es la verdad que está en la base en todo tiempo” *Ibíd.* Pág.115

37 *Ibíd.* Pág.82

surgió el hombre tal como lo comprendemos, y las categorías fundamentales en las que pensamos hasta hoy. En consecuencia, puestos estos pilares, hacer filosofía significa buscar ese sentido, esa unidad estructural de la historia universal ³⁸.

El *tiempo axial*, comienza a desplazarse hacia un *axis mundo*. A dicho tiempo deben remontarse, los saberes o la vida espiritual de los pueblos que pretendan una novedad, o la afirmación de su identidad. “En china, en la India y en Occidente hay los conscientes retornos, los renacimientos. Sin duda han sufrido nuevas grandes creaciones del espíritu, pero provocadas por el saber de los contenidos conquistados en el *tiempo axial*”³⁹. Y en esa clave lee su época, el momento actual europeo, como “el fin de lo que llamamos historia y el surgimiento de una historia universal”. Un nuevo tiempo *axial*, que expresa la unidad de la humanidad, la consumación de lo que Castro Gómez denomina “la *hybris* del punto cero”⁴⁰.

Comprendida la enseñanza desde dichos parámetros, pareciera que el pensamiento filosófico prolongara la visión mítica de la realidad cósmica y de la existencia humana.

En este sentido, entendemos, se realiza -desde diversas estrategias didácticas- un uso de la historia de la filosofía bajo los aspectos paradójicos de un tiempo reversible y recuperable propias

38 Cfr.: *Ibíd.* Págs.81-83

39 *Ibíd.* Pág.85

40 Con este concepto Castro-Gómez caracteriza la ambición desmedida de la ciencia moderna -de la ciencia ilustrada europea- presentada como discurso universal, independientemente de sus condicionamientos espaciales. Como un “punto cero”, central, sobre el cual no es posible una observación y a partir del cual se construyen (y controlan) todas las percepciones. Un “no lugar” donde se manifiesta el saber absoluto y hace posible sus diferentes adaptaciones, traducciones o interpretaciones. El autor afirma: “Ubicarse en el punto cero equivale a tener el poder de instituir, de representar, de construir una visión sobre el mundo social y natural reconocida como legítima y avalada por el Estado. Se trata de una representación donde los “varones ilustrados” se definen así mismo como observadores neutrales imparciales de la realidad”. *La hybris de punto cero*. Ed. PUJ. Bogotá 2005. Pág. 25

de las concepciones mítico-sagradas. Se desplaza el uso *crítico* de la historia por uno *monumental*, a partir del cual se transmuta la historia en cosmogonía, en una especie de “umbral” o vehículo de tránsito o acceso al momento en que vino por primera vez a la existencia la filosofía, (o un modo determinado de comprenderla). En este marco se presenta Europa como “el punto fijo”, como la revelación de una realidad absoluta, que se opone a la no realidad de la inmensa extensión circundante⁴¹. En ella se buscan y reencuentran los principios y paradigmas de toda conducta, pues es allí, en la historiografía eurocentrada donde -siguiendo los parámetros del pensamiento mítico- “Algo que no pertenece a este mundo se manifiesta de manera apodíctica y, al hacerlo así, señala una orientación o decide una conducta”⁴².

Desde una estructuración y función mítico-religiosa de la historia se establece el canon filosófico. Una hierofanía de actos de seres “sobrenaturales”, absolutamente verdadera, momento paradigmático de todo acto humano significativo, referencia de cualquier nueva creación. El ritual escolar-educativo, transforma la historia en un relato mítico de origen, consolidando la geopolítica del saber colonial/moderno, evocando con veneración los “comienzos”, es decir, el momento en que se formaron los principios de la cultura misma que se trata de preservar como el máspreciado de los bienes.

41 En este sentido el inicio del desarrollo curricular, parece adquirir las características de la actividad mítica caracterizada por Mircea Eliade cuando afirma que para el hombre religioso-arcaico “nada puede comenzar, hacerse, sin una orientación previa, y toda orientación implica la adquisición de un punto fijo. Por esta razón el hombre religioso se ha esforzado por establecerse en el “Centro del mundo”. Para vivir en el mundo hay que fundarlo, y ningún mundo puede nacer en el “caos” de la homogeneidad y de la relatividad del espacio profano. El descubrimiento o la proyección de un punto fijo -el Centro- equivale a la creación del mundo” *Lo Sagrado y lo profano*. Ed. Paidós. Bs.As. 2012 Pág. 20

42 ELIADE M.: *Lo Sagrado y lo profano*. Ed. Paidós. Bs.As. 2012 Pág. 20. La historia muta en una hierofanía donde lo sagrado irrumpe en la homogeneidad del espacio y revela un “centro” un “punto fijo”, “objetivo” desde donde fundar, orientar el mundo.

Como una especie de “mayéutica de la colonialidad”, este *regressus ad uterum* se presenta como posibilidad de renovar y de regenerar la existencia; prepara un nuevo nacimiento desde la creencia -mítica- implícita, que es la primera manifestación de una cosa la que es significativa y válida⁴³.

La anterior explicitación de los supuestos del historicismo intenta desenmascarar las pretensiones de presentar dichas actitudes filosóficas, como constitutivas de la condición humana. Una interpretación en clave decolonial nos posibilita ver cómo el *asombro* fortalece una perspectiva metafísica del conocimiento de carácter instropectivo-individualista; la *duda* tiende a la consolidación de los saberes en una supuesta ciencia objetiva y la *situación límite* propicia un cuidado de sí que implica la solidaridad tácita entre el mito de origen y la enfermedad. A un llamado a la reinmersión en la plenitud primordial, modelo ejemplar de toda creación, hacer y curación.

La educación como una práctica de *regressus ad uterum*, lejos de fomentar el ejercicio crítico y la autodetereminación, atiende a las necesidades de un proceso de subjetivación anclado en la “sed ontológica del hombre religioso arcaico” para el cual lo esencial precede a la existencia⁴⁴.

Surge así una episteme anclada en la historiografía moderna que actualiza los modelos de memoria-olvido griegos sintetizados en la *anamnesis* platónica. La cual mantenía la valoración o prestigio de los “orígenes” a partir del esfuerzo o un modo de predisponer el pensamiento en referencia a los acontecimientos primordiales, y el modelo anclado en la recuperación de las existencias anteriores, de las diferentes transfiguraciones históricas

43 Cfr. ELIADE M.: *Mito y realidad*. Ed. Labor. Barcelona. 1992 Pág. 42.

44 Cfr. *Ibid.* Pág.99

que son unificadas, o integradas a partir de descubrir el sentido del destino.

Las instancias de control -tales como parciales, prácticos y finales- adquieren así una matriz de disciplinamiento a partir de una *anamnesis* que valora la rememoración exacta y total del pasado, de todo lo que ha sucedido en el tiempo histórico del Occidente moderno, pero que en definitiva desemboca en un tiempo primordial, un *illo tempore* que pretende evidenciar las verdades estructurales de la condición humana (universal).

La enseñanza de la filosofía, continúa en muchas ocasiones, reproduciendo una matriz colonial del saber-poder a partir de un dispositivo basado, entre otras cuestiones, en el historicismo, la caracterización de las actitudes filosóficas más arriba detalladas y el cultivo de un modelo de conocimiento basado en la *anamnesis* platónica. Una enseñanza centrada en el “origen” o en “principios de la filosofía” lejos de favorecer procesos de subjetivación críticos, consolida el carácter centrado y objetivo de un supuesto conocimiento universal, con el que no cabe otra relación que la caracterizada como religiosa o mítica arcaica.

¿Qué implicaría una didáctica decolonial de la filosofía? Sin dudas la imposibilidad de una respuesta única y la posibilidad de un *proyecto*. Una consideración crítica de la historia, la emergencia de una perspectiva problemática nacida en la actitud de “horror” ante las injusticias que nos permita un reposicionamiento en las prácticas emancipatorias. Un *desprendimiento* epistémico que “martille” los procesos de naturalización del historicismo desde la consolidación de comunidades argumentativas configuradas desde un *pluriverso* de saberes.

BIBLIOGRAFÍA:

CASTRO GÓMEZ Santiago: *La Hybris del punto cero. Ciencia, Raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)* Ed. PUJ. Bogotá 2005

DE SOUSA SANTOS Boaventura: *Una epistemología del sur*. Ed. Clacso/S. XXI. B.As. 2012

DUSSEL, E.: *Filosofía de la Liberación*. Ed. UST Bogotá 1980

ELIADE, M.: *Lo Sagrado y lo profano*. Ed. Paidós. Bs.As. 2012

ELIADE, M.: *Mito y realidad*. Ed. Labor. Barcelona. 1992

HEGEL, G. W. F. : *Lecciones de filosofía de la historia*. Ed. Gredos. 2017

JAMES DÍAZ, C.: "Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades". En: *Tabula Rasa*. Bogotá-Colombia, N°. 13: 217-233, julio-diciembre 2010 ISSN 1794-2489

JASPERS, K: *La filosofía*. Ed. FCE. México, 1995

MALDONADO-TORRES N.: "La descolonización y el giro des-conial" en *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.9: 61-72, julio-diciembre 2008 ISSN 1794-2489

MIGNOLO, W.: *Desobediencia epistémica*. Ed. Mer Des. Bs.As. 2014

NIETZSCHE, F.: *Sobre la utilidad y los prejuicios de la historia para la vida*. Ed. Edaf. Bs.As. 2000

Entre el campesino y el marino: interpelación a la enseñanza de la filosofía

Adriana Arpini⁴⁵

Paula Ripamonti⁴⁶

*“Diríase que una facultad que nos parece inalienable, la más segura entre las seguras, nos está siendo retirada: la facultad de intercambiar experiencias”
(Benjamin, 1999)*

Quien desea prepararse para ser “maestro/a”, especialmente si su objetivo es “enseñar filosofía”⁴⁷, debe iniciar un largo viaje por lugares y épocas lejanos. Como el “marino mercante” carga su

45 Adriana María Arpini es Profesora y Licenciada en Filosofía por la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina), Doctora en Filosofía por la misma Universidad, donde actualmente se desempeña como profesora de grado y posgrado. Es Investigadora principal de CONICET en las áreas temáticas de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas Latinoamericanas. Dirige proyectos de investigación de la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado de la UNCuyo y de CONICET en las áreas temáticas de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas Latinoamericanas. Dirige el CIIFE (Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela) y su Especialización en Filosofía con Niños y Jóvenes. Autora de libros, cuenta con numerosos capítulos y artículos publicados en revistas de circulación internacional. Universidad Nacional de Cuyo. aarpini@mendoza-conicet.gov.ar

46 Paula Cristina Ripamonti, es Profesora y Doctora en Filosofía por la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina), Especialista en Docencia Universitaria por la misma Universidad, donde actualmente se desempeña como profesora de grado y posgrado. Postitulada en Investigación Educativa por CEA-UNCórdoba y ME. Ha dirigido proyectos de investigación de la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado de la UNCuyo y de INFOD (ME). También se desempeña como docente en el Instituto de Educación Superior 9-001. Las áreas temáticas son la Filosofía Práctica e Historia de las Ideas Latinoamericanas, la Educación y la Formación Docente. Miembro fundadora del CIIFE (Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela) y docente de su Especialización en Filosofía con Niños y Jóvenes. Compiladora de libros y autora de artículos publicados en revistas de circulación internacional. Universidad Nacional de Cuyo. Miembro Fundadora de la Red Argentina de Filosofía de la Educación (REDAFE). paulafilo70@gmail.com

47 Pensamos principalmente en el/la profesor/a de filosofía como maestro/a, es decir aquel/lla que genera el espacio y el momento propicio para hacer lugar a una experiencia filosófica.

barca de historias, objetos, palabras y experiencias que puedan ser intercambiadas a través de narraciones. Pero al mismo tiempo tiene que situarse en su tierra de origen, como el “campesino sedentario” que conoce su lugar de enunciación, está familiarizado con sus tradiciones y costumbres, y las comunica a propios y extraños. Estas figuras que Walter Benjamin (1999) señala para la narración, podemos extenderlas al dominio de la filosofía desde la íntima compenetración de ambos tipos arcaicos.

En efecto, la enseñanza de la filosofía constituye en la actualidad un campo que cuenta con una importante producción teórica y práctica. En general, los ejes problemáticos versan sobre la cuestión de la (im) posibilidad de tal enseñanza, los criterios de articulación de los saberes y las estrategias didácticas específicas. Existen interesantes propuestas críticas que buscan superar los modos tradicionales de transmisión así como brindar opciones variadas desde problemas y ejercicios filosóficos concretos.

Entre ellas la sugestiva propuesta del CIFIÑ-Argentina⁴⁸, según la cual el principal objetivo de la práctica de Filosofía para niños es “formar personas razonables”. Ello involucra, por una parte, el desarrollo de destrezas cognitivas relativas a la indagación, el análisis conceptual, la interpretación, el uso adecuado del lenguaje, entre otras. Por otra parte, requiere el afianzamiento de actitudes y hábitos, como la capacidad de autocorrección, de escuchar a los demás, de prestar atención, de pedir y dar razones, de ser creativos. Todo ello evidencia una instancia de sociabilidad en el razonamiento y la posibilidad de valoración crítica de las expectativas sociales respecto de nosotros y de los otros. La metodología que se considera más adecuada para alcanzar estos objetivos es la discusión filosófica. Para ello la clase se transforma en una comunidad de indagación.

⁴⁸ CIFIÑ: Centro de Investigaciones en el Programa Internacional Filosofía para Niños. Ver https://www.izar.net/fpn-argentina/esp_inicio.htm

Una genuina comunidad de indagación –según los clásicos de la Filosofía para niños: M. Lipman, A. Sharp– se basa en el respeto mutuo y el compromiso voluntario de sus integrantes en una búsqueda común. La indagación se entiende como exploración autocorrectiva de temas que se perciben al mismo tiempo como problemáticos e importantes. Se insiste en el rigor lógico –de la lógica de la identidad–, como un medio para hacer el pensamiento más efectivo. El énfasis está puesto en el proceso mismo de la discusión, y no tanto en el logro de una conclusión específica. La reflexión y el cuestionamiento son lo característico del comportamiento filosófico. De ahí la necesidad de examinar cuidadosamente los problemas y no de quedar satisfechos tan sólo con expresar las propias opiniones en forma más o menos embrionaria y superficial.

Es bien conocido el programa concebido por Matthew Lipman para alcanzar tales objetivos. El cual está estructurado en torno a novelas filosóficas –narraciones– que retoman los que se consideran problemas clásicos de la filosofía, cuya contraparte son los manuales del profesor que ofrecen una serie de ejercicios y actividades para el desarrollo de tales problemas.

Verónica Bethencourt (2006) ha mostrado con acierto la tensión existente entre la filosofía “que se hace” en la comunidad de indagación y la filosofía “que se supone” y sirve de sustento a aquella. En la comunidad de indagación la filosofía aparece como instancia privilegiada para el desarrollo del pensar. Siendo una disciplina que reflexiona sobre su propia práctica, favorece la autocorrección y el cuestionamiento de los propios criterios. Siendo, además, una disciplina que se ocupa de la búsqueda del sentido, permite enlazar pensamiento, palabra y acción en la experiencia personal. Siendo, a su vez, un saber profunda y esencialmente dialógico, la filosofía es presentada como una conver-

sación. Asimismo es un saber crítico, pues pone en cuestión los preconceptos, prejuicios y saberes previos, mediante ejercicios de comprensión que interpelan los dogmatismos. Al mismo tiempo capacita para dar respuestas creativas.

Sin embargo, la filosofía que subyace e informa al programa de Filosofía para niños no está fácilmente al alcance de quienes intervienen en la comunidad de indagación. Al contrario, ellos trabajan sobre una versión de “filosofía convenientemente adaptada” –como dice Ann Sharp–, pero en ningún momento –señala Bethencourt– “se postula la posibilidad de que los miembros de una determinada comunidad revisen esta adaptación del corpus de la filosofía o se acerquen a él”. En todo caso deben esperar a recibir una formación académica (universitaria), que legitime su incursión en el campo filosófico, para convertirse en uno de los adaptadores. La cuestión no es si llegarán a ser o no buenos adaptadores del canon de los filósofos clásicos (y no tan clásicos), sino el hecho de que la posibilidad de decidir qué filosofía es más o menos pertinente para circular y poner en discusión en la comunidad de indagación, queda sutilmente fuera de ella. Se produce así una distancia y una tensión entre la filosofía “que se hace” en la comunidad de indagación y la filosofía “que se supone”. Ello produce, a su vez, diferencias de niveles de conocimiento filosófico. Reflexionar sobre esta tensión es para Verónica Bethencourt “un desafío filosófico para quienes estamos convencidos de que es no sólo posible, sino deseable, hacer filosofía *con* niños”.

Por nuestra parte, deseamos señalar algunas vacancias relativas a la carnadura del pensar filosófico, la legitimidad del canon, la tensión entre experiencia filosófica y enseñar filosofía, tensión que conlleva las limitaciones propias de un quehacer –el filosofar– que siendo estructuralmente histórico-crítico, pretende ser

enseñado en contextos institucionalizados, con objetivos pautados y resultados anticipables.

En este trabajo nos interesa situarnos en la tensión y mixtura que se produce en las prácticas educativas concretas entre la producción teórica crítica (que de algún modo pretende decir cómo se debe enseñar Filosofía) y las experiencias emergentes en los espacios institucionales (las relaciones en juego, las dificultades, los condicionamientos, los cruces ideológicos, las desigualdades, etc.). Sospechamos que existe un desajuste entre los problemas de la enseñanza identificados en las diferentes propuestas teóricas y las experiencias concretas que acontecen en las aulas. Buscamos interpelar esos desajustes y explorar otras modalidades de formación más atentas a las prácticas del quehacer filosófico y a lo que acontece en la trama de relaciones de la enseñanza. Ensayamos entonces ese ejercicio propio del “hacer uso público de la razón”, esa racionalidad que se permite la crítica, que interpela matrices, órdenes vigentes, cotidianos, naturalizados (Kant, 2004: 90). Esto nos lleva, en los términos de la enseñanza de la filosofía, a apostar a otras experiencias, a otras oralidades y escrituras, a otras formas de escucha y de diálogo; implica revisar nuestra concepción de la su(b)jetividad y de la legitimidad del saber filosófico, discutir los parámetros de quién lo produce / quién lo recibe a la hora de pensar la filosofía como práctica. *El narrador* de Benjamin nos ofrece algunas imágenes para avanzar en este sentido.

Corporalidad y lenguaje filosófico

La filosofía es posible en la medida que hay lenguaje, que tenemos lenguaje. En espacios tan diferentes como el ágora, la academia, el aula o la conversación cotidiana. El lenguaje es la forma de mediación fundamental de la práctica filosófica. Qué cosa sea

el lenguaje, de qué está hecho y qué puede, qué carga, qué abre, qué limita, cuáles son sus condiciones de producción, constituyen efectivamente cuestiones filosóficas. Nos interesa llamar la atención respecto del modo en que el lenguaje posibilita y articula experiencias filosóficas, en formas de prácticas específicas tales como preguntar, comprender, argumentar, narrar, intercambiar, significar y habitar la brecha entre lo cercano y lo lejano.

Ahora bien, todas estas prácticas que supone la filosofía como un hacer, requieren lenguaje y este no es un mero sistema de códigos ni un canal de comunicación neutro. En su conocido libro *Piel negra, máscaras blancas*, Franz Fanon señala que “hablar... es sobre todo asumir una cultura, soportar el peso de una civilización”, poseer una lengua implica por contrapartida poseer “el mundo expresado e implicado en ese lenguaje” (Fanon, 1974: 21-22). Ese peso y ese mundo operan en interacciones micropolíticas en las que los sentidos ya están allí, en la inmediatez, en el rol activo de la apariencia y la mirada. En otra parte del mismo texto, Fanon relata, en relación con la percepción del propio cuerpo y la elaboración del esquema corporal, que en ocasión de un viaje en tren, “en vez de uno me dejaban dos, tres lugares. (...) Existía en triple”, el “esquema corporal” dio paso a un “esquema epidérmico racial” (103). Este relato reclama un tránsito del lenguaje a la corporalidad.

En su estudio sobre la percepción, Merleau-Ponty afirma que el cuerpo propio es algo más que una cosa que se presenta como objeto de estudio para las ciencias biológicas; él es condición de posibilidad de la existencia, por cuanto constituyente la apertura perceptiva al mundo, lo que es tanto como decir que es la “creación” del mundo, en cada caso “mi mundo” / “nuestro mundo”. De modo que, superando la moderna concepción del sujeto racional, el filósofo francés nos pone en la pista de que para ha-

cer posible la comunicación, el lenguaje, y aún el pensamiento, es necesario reconocer tanto la corporalidad de la consciencia como una intencionalidad corporal. (Cf. Merleau-Ponty, 1945). Tal es la carnadura del lenguaje y del pensar filosófico, cuyo olvido es causa de buena parte de los desajustes entre las teorías de la enseñanza de la filosofía y las experiencias emergentes en la práctica áulicas cotidianas. El cuerpo, universalizado por la filosofía, muestra limitaciones en la medida que invisibiliza la “sujetividad”, esto es desconoce la empiricidad y singularidad del sujeto, constituida en la trama de condicionamientos socio-históricos (Cf. Roig, 1981).

Cuando Fanon dialoga con la fenomenología de la percepción de Merleau Ponty, va más allá del límite corporal, interpela desde la corporalidad (acción de corporalizar). Demuestra cómo un argumento filosófico respecto de la forma en que cada quien se percibe y configura su propio esquema corporal, cuando es aplicado a una persona de color, se modifica. Para “un Negro” la percepción del propio cuerpo se constituye de forma (sobre) determinante, por la carga histórica que conlleva (la de los relatos, leyendas, anécdotas que remiten a las taras mentales, la antropofagia, el fetichismo, la animalidad), por el color de su piel, lo cual configura un esquema histórico racial. Los prejuicios, supuestos y todo un mundo de valores y jerarquías operan fuertemente como representaciones instaladas. Este esquema histórico racial es jaqueado, en el nivel de las representaciones, por el “esquema epidérmico racial”. Es en el contexto preciso en el que una persona blanca deja espacios vacíos en un tren antes de sentarse junto a una persona negra y ya no queda posibilidad alguna siquiera de articular lenguaje. “No hay pasado, no hay tiempo, no hay historia en el esquema epidérmico racial. (...) no hay mundo pues para acontecer y no habría, como consecuencia, política al-

guna del acontecimiento” (Bulo, De Oto, 2015: 8), ni siquiera del reconocimiento por la operación de desontologización del otro.

El ejemplo anterior, como muchos otros (relativos al género, a la infancia o a la condición social), deberían interpelarnos. En contextos de enseñanza, la filosofía pareciera perder su carnadura histórica, civilizatoria e ideológica para ser transmitida como texto neutro, universal, expresión de un saber desinteresado y sin condicionamientos, absoluto.

Textualidad y canon filosófico

Existen formas de control, selección, redistribución y transmisión de discursos filosóficos, constituidos en contenidos de enseñanza muy cercanas a los procedimientos de inclusión y exclusión descritos por Foucault en su conferencia *El orden del discurso*, que permiten “esquivar su pesada y temible materialidad”. Tales textos determinan lo que se puede decir y lo que se puede pensar, los límites de nuestra lengua y de nuestro pensamiento (Foucault, 2005: 14).

En ámbitos educativos es posible identificar las operaciones de una voluntad de verdad que pone en juego formas de enseñanza, construye objetos y se apoya en técnicas propias de un saber que parece conocerlo todo y de forma anticipada. Desde allí postula un sujeto, bajo ciertas condiciones, en determinada posición y función. Foucault aduce, para el campo de la historia de la ciencia y la filosofía, una separación platónica entre voluntad de saber y relaciones de poder, como si “la voluntad de saber tuviera su propia historia, que no es la de las verdades coactivas” (2005: 21). La base institucional de la voluntad de verdad (sus pedagogías, textos, rituales específicos), la forma en el que el saber se pone en práctica y es valorado, distribuido, repartido, atri-

buido, ejerce presión y coacción sobre los otros discursos (*Ibíd.*, 22) que escapan a lo preclasificado como verosímil, científico, preceptivo, normalizador, riguroso, etc. Así, pues, junto a las subjetividades negadas, encontramos la voluntad de verdad escindida del deseo, de las relaciones de poder y amparada en su “fuerza insidiosamente universal” (*Ibíd.*, 23). Fuerza, esta, que se pretende contenida en los textos consagrados del canon filosófico.

Sumados a los procesos de exclusión internos, Foucault también describe a los que funcionan en la conformación de los propios discursos. En este caso, diferentes géneros ayudan a mostrar operaciones de auto control y exclusión, que nunca llegan a las aulas como parte de análisis, desde lecturas de textos filosóficos. Uno es el comentario (que habilita la producción de nuevos discursos bajo la forma de la repetición). Dice Foucault sobre el comentario que “conjura el azar del discurso al tenerlo en cuenta: permite decir otra cosa aparte del texto mismo, pero con la condición de que sea ese mismo texto el que se diga”, “La multiplicidad abierta y el azar son transferidos”, “Lo nuevo no está en lo que se dice, sino en el acontecimiento de su retorno” (*Ibíd.*, 29). Otro procedimiento es el del “autor” presentado como principio de unificación, de coherencia y unidad de sentido. También la “organización de las disciplinas”, que disputa con el comentario y el autor, los modos de producción de los discursos, al mismo tiempo que instala cierto anonimato sistémico, en la medida que conforma un objeto y campo de estudios cuya identidad está dada por la disciplina.

Hay todavía otro nivel de exclusión. Es que en la misma actividad académica se produce una lucha por el canon, el cual resulta recortado según las tradiciones o encuadres ideológicos y epistemológicos asumidos institucionalmente. El problema es complejo.

Las diferencias de nivel evidencian desiguales posibilidades de acceso al canon y pueden ser asimiladas a formas defectivas de reconocimiento. A su vez, la lucha por el dominio del canon –por lo que se incluye o queda fuera del canon– puede ser considerada como una de las formas de la lucha por el reconocimiento. Lo que estas luchas tienen en común es que se desarrollan en la superficie rugosa del lenguaje.

Las luchas de poder pueden entenderse como lucha por el dominio de las palabras que tienen la capacidad de decir qué es el mundo y prestigiar el ámbito de realidad que iluminan. Las luchas por el reconocimiento expresan conflictos referidos, en última instancia, a las injusticias que sufren los que vivencian la desvalorización de las palabras con sentido para ellos.

Ahora bien, las palabras son porosas, de modo que sus sentidos fluyen. Puede, entonces tener lugar el intercambio, la mezcla, la resignificación de categorías con las que se concibe y practica la filosofía y se da sentido al mundo. Esto es la posibilidad de desestabilizar la hegemonía del canon establecido por la tradición, y por tanto, perturbar el poder de las palabras que han podido naturalizar criterios y límites de lo valioso.

El canon, es decir las formas de control, selección, redistribución y transmisión de discursos filosóficos, no sólo está constituido por un corpus de textos y de autores siguiendo una concepción de verdad instituida por vía del criterio de autoridad, sino también por las formas en que determinada filosofía se expresa. De aquí que no siempre se haga visible y se apele a la textualidad que presenta el pensar filosófico en la historia. Nos referimos a cartas, confesiones, summas, aforismos, argumentos, diálogos, textos de ficción, alegatos, manifiestos, ensayos, epígrafes, publicaciones periodísticas, notas al margen, biografías, diarios, etc. Estas diversas formas de escritura articulan tramas y argumen-

tos que constituyen apuestas para pensar problemas filosóficos sustantivos, con fuerte arraigo en acontecimientos de la vida humana, en su propio contexto histórico y socio-cultural. Esto no significa que el pensamiento filosófico pierda su potencial crítico o incluso su condición de apátrida respecto de su propio tiempo, como ocurre en muchos casos, pero tampoco es posible seguir sosteniendo un carácter incondicionado o a-histórico del mismo.

Proponemos, entonces, continuar una búsqueda que desde la lucha por el reconocimiento, ponga en cuestión el canon y amplíe las posibilidades inquisidoras de la comunidad de indagación.

Para referirse a la práctica del filosofar y acentuar su criterio histórico de desarrollo, Arturo Roig habla de (re)comienzos, de cada experiencia vital como su punto de partida de un ejercicio que se inicia cada vez que se visibiliza un problema para pensar. Para Roig, es fundamental iniciar un proceso de denuncia de los sistemas filosóficos propuestos como totalidades ideológicas cerradas y de construcción crítica de un saber de liberación, de vocación práctica, situado y abierto, lo cual exige una ampliación metodológica (de materiales, de archivos, de registros y aperturas axiológicas). Entonces “Pierde sentido la discusión en torno del comienzo del pensar filosófico y adquiere entidad la categoría de “comienzos” y “recomienzos” de un pensar abierto porque nunca alcanzará la identificación con su objeto, simplemente, porque ese objeto es un otro, exterior a él, en constante configuración” (Roig, 1981: 21). Así adquiere importancia “quién” filosofa, porque es un sujeto que lo hace desde su facticidad histórica, inserto en un mundo variado. Ahora bien esta diversidad *a priori* reconocida desde la pluralidad en la que se inscribe el sujeto filosofante puede ser encubierta, negada, silenciada (Ripamonti, 2014). Por nuestra parte afirmamos, que es posible proponer una práctica educativa como espacio práctico de los

(re)comienzos (que escapan a cronologías) y ello simplemente por la pluralidad que somos, por la singularidad de las experiencias y por la trama de relaciones en la que se articula. Ya no espacio de entrenamiento, de aplicación de teorías o de puesta en ejercicio de actividades secuenciadas. Pensamos las narrativas como una textualidad que articula una experiencia, la expresa, la interviene, la inscribe, la constituye, la transmite.

Un trabajo genealógico crítico puede restituir al discurso su carácter de acontecimiento. El lenguaje filosófico posee una materialidad propia que emerge de su inscripción en tramas histórico-discursivas. Una propuesta alternativa es considerar su constitución desde y a través de la experiencia, de modo que constituye al mismo tiempo la propia experiencia. Esto es la experiencialidad.

Experiencialidad y narratividad

La tradición filosófica y científica ha caracterizado a la experiencia de diferentes modos, mayoritariamente ha sido cuestionada en su legitimidad a la hora de juzgar su lugar en las argumentaciones filosóficas. Pablo Oyarzún (1995) la caracteriza a través de tres rasgos, que conformarían un concepto heredado: su condición de saber de lo singular, inanticipable y testimonial. El primer rasgo fue señalado por Aristóteles, con interés por su constitución como muchos recuerdos de lo mismo que no pueden ser enseñados, el segundo, marcó la necesidad moderna de acuñar el juicio teleológico, como facultad de postular ciertos fines reguladores que darían sentido a la praxis, pero que no se los puede anticipar (Kant) y el tercero, destinó el experimentar mismo a la presencia de un sujeto “portador” de la experiencia, que Kant y Hegel habrían universalizado, formalizado, racional-

zado y absolutizado. En esta misma tradición es posible agregar otros rasgos a la herencia identificada por Oyarzun, tal como la legitimación de generalizaciones en un orden positivo del saber.

Estas herencias teóricas proponen varios sentidos como parte de un legado que ofrece cierta precomprensión del término “experiencia”. Sin embargo, podemos pensar algunos desplazamientos (trastocamientos, discontinuidades, especificidades, exterioridades) en los que esos tres rasgos podrían resignificarse. La potencialidad de la experiencia dada por su peculiar tránsito por la temporalidad (el tempo del recuerdo), puede inscribir y hacer irrumpir lo diverso en un continuo marcado por cronologías lineales, y los límites de una singularidad densa pueden ser habilitados desde el testimonio (palabra) como diferencia y expresión de acontecimiento, efectos y contraefectos de prácticas institucionalizadas, agenciadas, padecidas. Esto es la experiencialidad como acontecimiento inacabado. Y esto en perspectiva, es decir, desde los mundos, las marcas, las heridas y las cicatrices de los cuerpos experienciantes que filosofan. La experiencialidad, como saber de contingencia, alcanza potencia dislocadora, porque nos cambia, nos confronta, nos des-confirma y dis-conforma. Aquella experiencia entendida como condición universal y formal, puede ser repensada como condición de posibilidad en la tensión entre representación (impuesta, privilegiada, que produce subjetividades) y complejidad excedente (lo que escapa, la alteridad no fijada, lo que discurre “a pesar y contra de”).

La experiencialidad no puede ser a-histórica porque básicamente es la posibilidad de romper con ontologías fundantes que fijan representaciones, para las cuales lo ausente y lo excluido es parte necesaria de las operaciones de imposición y control⁴⁹. Y si nos atrevemos un poco más, Carlos Skliar entiende que “el len-

⁴⁹ A estas potencialidades de la experiencia nos referimos en un texto relativo a la investigación narrativa en educación. Cf. Ripamonti, 2017: 88-89.

guaje de la experiencia está hecho, sobre todo, de aquello que no sabemos, de aquello que ignoramos. Y escribir esas experiencias significa, justamente, habitar ese espacio de la incompreensión" (Skliar, 2005: 231).

Tal vez sólo se trata de aprender un lenguaje que nos posibilite intercambiar y traducir experiencias, habitar la brecha entre lo cercano y lo lejano, jugar entre estancias y migraciones, nomadismos y sedentarismos, ser a un tiempo navegante y campesino. Tarea sólo en apariencia sencilla, toda vez que requiere una permanente vigilancia sobre los métodos, las técnicas, los clichés, los prejuicios, los hábitos adquiridos y los condicionamientos de todo tipo que favorecen la retirada de la "facultad de intercambiar experiencias", referida por Benjamin en *El narrador*.

Si es posible aproximar la actividad (praxis, quehacer) de la filosofía a la del narrador –tal como lo presenta Benjamin–, hemos de tener en cuenta que se trata de un acontecimiento posibilitado por la comunicación de una experiencia. Allí se ponen en juego tanto la transmisión boca a boca de la experiencia, como su registro escrito. Oralidad y escritura. Ambas son modulaciones del lenguaje, por cuya mediación se puede dar noticia de la existencia de mundos lejanos y extraños, así como de las usanzas del propio pasado, según que el narrador sea navegante o campesino. Y mejor aún, si es posible, anudar ambas en el acontecer de la narración.

Ahora bien, el lenguaje es un medio, o mejor dicho una *mediación*, a través de la cual las personas se ponen contacto, se comunican entre sí, se reconocen, comparten sus formas diferentes de relacionarse con el mundo, con los demás, con el pasado y el futuro, con los obstáculos que interpone la cotidianidad. A medida que se narran unas a otras estas experiencias, paso a paso afianzan el conocimiento de sí mismas, configuran y son

configurados en su propia identidad. Si el lenguaje fuera una superficie lisa y unívoca, la narración se volvería monocorde, insoportable, sólo comunicaría lo mismo. Nos volveríamos cada vez más sordos, más ciegos, más incapaces de percibir y reconocer las diferencias.

Como todas las mediaciones, el lenguaje también presenta ambigüedades y está expuesto a los malos entendidos. Al mismo tiempo ofrece posibilidades de continuar y/o reiniciar una y otra vez la comunicación, de leer y re-leer, de encontrar nuevos significados; en fin, de crear y re-crear el relato. Esto es así, porque el relato, aun siendo el mismo, es siempre otro. Arturo Roig (2017) nos advierte que para comprender en qué consiste la función narrativa se ha de diferenciar entre “realidad” y “objetividad”. Aunque la primera nos rodea y excede en todo momento, sólo podemos conocerla por aproximación. Los escorzos, esquemas o teorías más o menos elaboradas a través de los cuales nos hacemos la idea de haber captado la “realidad” no son más que “objetivaciones”. Es decir construcciones, que valen para nosotros como la realidad, aunque esta siempre se nos escapa como la arena entre los dedos. Podemos tener la pretensión ingenua de creer que la “objetividad” es un calco de la “realidad”, pero en verdad es una mediación, un lenguaje con el cual construimos los conocimientos de todo lo que conocemos –o creemos conocer– incluso a nosotros mismos y a los demás. “Los lenguajes nos recubren absolutamente dice Roig– y es en ellos y a través de ellos que nos identificamos y que nos identifican, que nos asignan un lugar en la sociedad, una tarea, una función” (Roig, 2017: 172). Así, somos el niño, la niña, el/la profesor/a, la directora, en fin, somos según los estereotipos construidos por el lenguaje, por los cuentos que nos cuentan y que contamos. Esto es en parte la narratividad.

Pero, felizmente el lenguaje es anfibológico y flexible. A veces las palabras se transforman en celdas en las que quedamos encerrados, aunque también podemos tomar distancia de ellas, sospechar de sus significaciones, romper la aparente clausura del significado, poner en tela de juicio sus construcciones, deconstruirlas, desfondarlas y construir otras tramas, nuevas, diferentes, tal vez más justas en relación con los tiempos que vivimos. Porque en la narratividad habita una tensión entre lo dado y lo posible, es decir un acontecer inacabado.

Reconocido su carácter de mediación, Benjamin señala otro rasgo característico de la narración, su orientación hacia lo práctico. Cierta “saber de consejo”, cierta utilidad de la narración aparece en forma de moraleja, de indicación práctica, de proverbio, de regla de vida. Hoy estamos desasistidos de consejo –diagnóstica el filósofo de Frankfurt en tiempos de posguerra– por causa de una menguante comunicabilidad de la experiencia. El diagnóstico vale también para nuestro tiempo. Cuando la narración cae presa de las fuerzas productivas –en la noticia, en la crónica, en el chisme y aun en la novela–, “el arte de narrar se aproxima a su fin, porque el aspecto épico de la verdad, es decir, la sabiduría, se está extinguiendo” (*Ibid.* 115).

Entiéndase bien, cuando hablamos de la verdad en relación con el arte de narrar, no estamos mentando una verdad absoluta, con mayúsculas, sino aquella que puede ser escuchada, leída en la trama del relato. En cuanto verdad de la narración, “el consejo es sabiduría entretejida en los materiales de la viva vivida” (*Ibid.* 114-115). Mientras que la información cobra su recompensa exclusivamente en el instante en que es nueva, la verdad de la narración no se agota (*Cf. Ibid.* 117), se renueva con cada lectura

/ escucha. Si lo escrito muestra cierta fijeza, su lectura abre un hiato que quiebra la ilusión de identidad. Con cada lectura el relato se renueva. Podríamos analógicamente decir que si la experiencia vivida es una suerte de escritura –en el propio cuerpo, en la propia historia del protagonista– su relato es otra experiencia, semejante pero distinta.

Benjamin, refiriéndose a la palabra –y a la totalidad del lenguaje–, dice que es “onomatopoética” (Benjamin, 1999: 87). En la medida que el lenguaje imita la realidad, pero no es la realidad, permite echar luz sobre la “semejanza extrasensorial” (*Ibíd.*), es decir, la capacidad del lenguaje de completar, e incluso de diferir –en cuanto objetivación– la realidad. De la misma manera, el relato imita a la experiencia, pero no es la experiencia: la completa, la difiere, incluso la (re)crea.

La “verdad” de la narración es configuradora de identidad y de “realidad”. Acontece en el lenguaje. Cuando nos comunicamos con los otros y con nosotros mismos. Requiere espacialidad, corporalidad y devenir. Son sus condiciones existenciales de posibilidad, aunque concurre la tentación de fijarla en un canon –tal vez porque necesitamos seguridades y tenemos baja tolerancia a la inquietud de pensar lo diferente–. En estos casos la mimesis es mera imitación de lo mismo. ¿Cuándo la mimesis es experiencia? Cuando es poiética –onomatopoética–. (Benjamin, 1999: 85 – 89). Entonces es experiencialidad, susceptible de transformarse por la narratividad.

Nótese que hablamos de corporalidad, textualidad, experiencialidad y narratividad. No es por el gusto de complicar el lenguaje, sino para no perder de vista que se trata de acontecimientos inacabados. Condición que la forma sustantiva tiende a ocultar.

BIBLIOGRAFÍA

BENJAMIN, Walter (1999), "El narrador", en: *Iluminaciones IV: Para una crítica de la violencia y otros ensayos*, Traducción de Roberto Blatt, Madrid, Taurus, p. 111 – 134.

BENJAMIN, Walter (1999), "La enseñanza de lo semejante", en: *Iluminaciones IV: Para una crítica de la violencia y otros ensayos*, Traducción de Roberto Blatt, Madrid, Taurus, p. 85 – 89.

BETHENCOURT, Verónica (2006), "Las dos filosofías de Filosofía para niños", en: Walter Kohan (Compilador) (2006), *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes. Experimentar el pensar, pensar la experiencia*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

FOUCAULT, Michel (2005). *El orden del discurso*. Bs. As., Fábula/Tusquets.

KANT, Immanuel (2004), "Contestación a la Pregunta: ¿Qué es la Ilustración?" En: ¿Qué es la Ilustración? Y otros escritos de ética, política y filosofía de la historia. Madrid, Alianza Editorial.

MERLEAU-PONTY, Maurice (1945), *Phénoménologie de la perception*, París, Galimard.

OYARZUN, Pablo (1995), "Cuatro señas sobre experiencia, historia y facticidad. A manera de introducción", en Benjamin, Walter (1995), *La dialéctica en suspenso. Fragmentos sobre la historia*. Santiago, Universidad ARCIS-LOM Ediciones.

RIPAMONTI, Paula (2017), "Investigar a través de narrativas. Notas epistémico-metodológicas". En: Alvarado, M.; De Oto, A. (2017). *Metodologías en contexto. Intervenciones en perspectiva feminista/poscolonial/latinoamericana*. Bs. As., CLACSO.

RIPAMONTI, Paula (2019), "Entre topías, utopías y heterotopías. Notas acerca del lugar y las modalidades de la práctica docente en contextos de formación". *Revista de Educação Pública*, 28(68), 507-520.

ROIG, Arturo Andrés (1981), *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*, México, Fondo de cultura económica, Colección Tierra Firme.

ROIG, Arturo Andrés (2017), “Cuento del cuento”, en: Adriana Arpini y Clara Jalif de Bertranou (Directoras), Dante Ramaglia (Coordinador), *Diversidad e integración en Nuestra América*, Vol. III: *La construcción de la unidad latinoamericana: alteridad, reconocimiento, liberación (1960 – 2010)*, Buenos Aires, Biblos, p. 171 – 174.

SHARP, Ann Margaret y Laurence SPLITTER (1996), *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*, Buenos Aires, Manantial.

SKLIAR, Carlos (2005), “El lenguaje de la experiencia. La experiencia de la diferencia en la educación”. En: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2005), *Experiencias pedagógicas: voces y miradas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación/ OEI. p. 231-237.

II

Filosofía de la educación y formación docente

Filosofía y educación en la formación
docente universitaria⁵⁰
Formación docente universitaria de profesores
de educación física⁵¹
PUEF-UNPAZ

Balestrelli, Patricia Alejandra⁵²

Presentación

Un abordaje que propone: “Una pedagogía pobre es una pedagogía que dice: “¡Mira! No permitiré que tu atención flaquee, no dejaré que te distraigas. ¡Mira! No busques ni esperes emociones, historias, explicaciones. ¡Mira!”” Jan Masschelein

Un abordaje que aprende a partir de Foucault: (...) “Foucault se inscribe en la tradición inaugurada por Sócrates en la cual la filosofía no es un conocimiento sino una problematización de la vida, una manera de vivir, una forma de “dar razones” (didónai lógoi) de su propio modo de vida” (Kohan: 2015)⁵³

50 Trabajo presentado en IX CIFE/ Filosofía y educación en errancia: inventar escuela, infancias del pensar/ Tema: Ocupaciones, espacios públicos, comunidades- UERJ-Río de Janeiro 2 de octubre 2018.

51 Trabajo de la cátedra de Filosofía de la educación PUEF-UNPAZ.

52 Profesora Adjunta concursada de Filosofía de la Educación, PUEF, UNPAZ. Proyecto de investigación: Posicionamiento de los docentes de la escuela secundaria con respecto a la práctica docente. patbalestrelli@gmail.com

53 En *¿Pedagogo? ¿Filósofo? Un ejercicio de pensar juntos* Walter Kohan y Jan Masschelein Publicado en: J.P. Álvarez, (org.) *Hacer filosofía con niñas y niños*. Valparaíso: Universidad de Valparaíso, 2015, v.4, p.59-90.

Un abordaje que propone una reflexión crítica situada históricamente. En este sentido, plantearemos la relación entre filosofía y educación, más que como un conocimiento, como una problematización, una manera de vivir, una forma de “dar razones”... Entonces, nos cuestionaremos e intentaremos una búsqueda de nuevos interrogantes con respecto al presente de la práctica educativa, a partir de las condiciones que la hicieron posible y los nuevos horizontes de posibilidad, que los estudiantes, futuros docentes son participados y participantes. Si en la actualidad cambian las condiciones, cambian los públicos ¿cambia el pensamiento de los docentes que trabajan en la escuela que abona por la utopía de la modernidad?

Un abordaje que propone jugar el juego de pensar a partir de la idea que plantea Lyotard “la filosofía es la infancia del pensamiento”. La filosofía es infancia por su precariedad, necesita de cuidado y de atención, se manifiesta en las preguntas. Y, por que en la infancia y en la filosofía todo es posible, todo puede pensarse de otra manera. Podemos sumar la idea que la filosofía devela las voces, crea palabras para nombrar el mundo y es un tiempo en el tiempo que sucede en el tiempo.

Filosofía y educación. Un viaje, una caminata... tres postas posibles

“En cuanto un educador reflexiona sobre el sentido de su empresa (...) en cuanto se pregunta por qué, o mejor aún por qué hace lo que hace, está filosofando” Michel Frabré⁵⁴.

54 En Jean HOUSSAYE (comp) (2003), Educación y Filosofía, enfoques contemporáneos, Bs. As.

“La educación que conocemos se sostiene todavía sobre los cimientos del sujeto moderno – aun cuando hayan quebrado hace tiempo-.” Javier Freixas⁵⁵

“Detrás de la petición de recetas, una interrogación sobre el cara a cara pedagógico.” Philippe Meireu⁵⁶

Las tres afirmaciones que inician este escrito se constituyen en unos de los sentidos de incorporar Filosofía de la educación en el último año de la carrera de la formación de profesores universitarios y terciarios en Argentina⁵⁷. Se busca proporcionar un espacio de articulación entre las prácticas educativas y la reflexión sobre las mismas atendiendo a la historicidad de los procesos educativos y filosóficos. Intenta superar la relación “de”, Filosofía de la educación, por la articulación “y”, Filosofía y Educación. Implica un “proceder filosófico en el campo educativo” (Houssaye: 2003:11). Entonces, esta asignatura nos sitúa dentro del campo de la filosofía y la educación, una práctica activa que asume la pregunta como motor que posibilita la reflexión, la sospecha y la desnaturalización de prácticas y discursos que se asumen como dados de una vez y para siempre.

Para su abordaje, en primer lugar, consideramos los supuestos de los/as estudiantes futuros/as docentes sobre la relación entre filosofía y educación; nos planteamos la importancia de valorar los conocimientos ya trabajados en el trayecto de la carrera; y consideramos la práctica docente como eje de la for-

55 En MOUJÁN, QUINTANA, Dilling (2014), Problemas contemporáneos en Filosofía de la educación, Novedades educativas, Bs As, Argentina pp 19, 31 a 33 y 38 a 41.

56 En P. MERIEU, (2006), Cartas a un joven profesor. Por qué enseñar hoy. Ed Graó, Barcelona

57 A nivel terciario no universitario partir del Diseño Curricular para Nivel Superior Implementado a partir de 2008.

mación y de la reflexión filosófica. En este marco se intentará promover una reflexión crítica colectiva sobre la educación en general y la práctica educativa escolar en particular (doble dimensión del concepto práctica docente, dado que la práctica docente no la entendemos simplemente como la actuación docente dentro del marco del aula), sus condicionantes y significados, desmitificando de esta forma el hecho de entender a la educación y a la práctica educativa escolar como “ideal” y “neutral”, y por lo tanto a-temporal y a-histórica. Nos interesa en realidad su historicidad y su discursividad social⁵⁸. Nos interesa jugar el juego de pensar y realizar una reflexión situada. Nos interesa hacer un viaje...una caminata, un posible camino que propone el programa, y tres “postas” (paradas en el camino) posibles.

Una primera “posta”: si la filosofía es un aporte para pensar y desnaturalizar el campo educativo ¿qué recorte del campo haremos? En general, el campo de la la formación docente. En particular, la práctica docente. Pero ¿qué entendemos por práctica docente? Como segunda “posta” y luego de un recorrido por algunos análisis sociohistóricos que nos permitan ubicarnos en el tiempo-espacio de la Filosofía y la Educación para pensar a partir de autores como Foucault, Deleuzze, Ranciere, Byung-chul Han nos situamos en el Proyecto educativo moderno ilustrado y su crisis. Finalmente, la tercera “posta” implica construir una “actitud investigativa” para “caminar” con espíritu crítico⁵⁹.

58 En este sentido es interesante tener en cuenta la introducción al campo problemático de la filosofía de la educación que plantea Carlos Cullen en el libro *Crítica a las razones de educar (citado en la bibliografía del programa como texto obligatorio: C. Cullen, (1997), Crítica de las razones de educar, Ed. Paidós, Bs. As, Argentina. “El campo problemático de la filosofía de la educación” pp.17 a 24)*

59 Acompañamos la cursada con un ejercicio de investigación que intenta pensar y reflexionar a partir de la siguiente problematización: ¿Es posible que el proyecto moderno ilustrado siga vigente? Hipotéticamente nos planteamos que si la escuela es un espacio de reproducción de prácticas y saberes socialmente validados aunque también es un lugar de producción e irrupción de la subjetividad, entonces, podemos pensar que algo diferente se esté produciendo en el pensamiento de los profesores de secundaria.

Primera “posta”: ¿Qué recorte del campo haremos? El campo de la práctica docente

En primer lugar, plantearemos dos finalidades de la formación docente. “La formación de maestros⁶⁰ y profesores reúne dos finalidades complementarias: conocer, analizar, comprender la realidad educativa (1), e inscribir en ella la propia actuación (2)”. (Diker y Terigi: 1997) (Los números son nuestros)

a- La práctica como eje de la formación docente

El criterio estratégico principal para un proceso de transformación de la formación docente es la definición de la práctica como eje de la formación. Sin embargo, la práctica no debe entenderse simplemente como la actuación docente dentro del marco del aula, y menos aún reducirla al proceso de enseñanza. Partiremos de la hipótesis de trabajo que sostiene que los alcances del término práctica son irreductibles a la tarea docente. Con esto queremos decir que el concepto de práctica excede la tarea docente: es posible no “pisar el aula” y estar, sin embargo, trabajando sobre la práctica, así como es posible multiplicar las “visitas al aula” sin que esto garantice un trabajo sobre la prácticas⁶¹.

Por ejemplo, nos preguntamos ¿cómo entender el funcionamiento homogeneizador del sistema si no es por referencia a la historia de su génesis como dispositivo para la incorporación y el control de las grandes masas de población? Antes que ello,

60 Gabriela DIKER y Flavia TERIGI del apartado “La práctica como eje de la formación” en el libro *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta (1997)* Paidós Bs As pp 228

61 Hemos recuperado este análisis de Gabriela Diker y Flavia Terigi del apartado “La práctica como eje de la formación” en el libro *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta (1997)* Paidós Bs As. Pp 224 en adelante. Esto da cuenta que en la década del noventa se plantea desde los ámbitos académicos La práctica como eje de la formación, sin embargo, recién en los cambios producidos en la formación docente a partir del diseño curricular para la formación docente (inicial, primaria y educación física), implementado en el ciclo lectivo 2008, aparece como criterio estratégico principal y que aún es un debate pendiente al interior de la formación docente en el ámbito universitario y entre los institutos terciarios y la universidad en tanto formadores docentes.

¿cómo visualizar este carácter homogeneizador sin proponer una reflexión filosófica- histórica- educativa, cuando en realidad las imágenes que cotidianamente ofrece la escuela y las visiones que los alumnos podrían construir con las “visitas” a las escuelas, parecen tener como signo propio la heterogeneidad? En este sentido, asuntos que reconocen un comienzo más lejano en el tiempo que la actualidad y, por ejemplo, la articulación con el análisis y la reflexión sobre el fracaso escolar y la exclusión educativa, son también problemas de la práctica.

b- La práctica docente como eje de la reflexión filosófica

“La redefinición de la relación entre teoría y práctica, y la profundización de la actitud crítica tendrían que ser los ejes que orienten la intervención pedagógica o política”
Alejandro Cerletti

La intervención pedagógica entendida en dos sentidos, dos dimensiones de la práctica:

- 1- Práctica como “realidad educativa”.
- 2- Práctica como “tarea docente”.

A partir del concepto ampliado de práctica, la tarea docente alcanza otras dimensiones, identificándose con el conjunto de la realidad educativa. Dicha realidad incluye las prácticas reales y efectivas pero no se agota en ellas. No se trata de un conjunto inabordable para la formación, si se toma como criterio de selección de las problemáticas a tratar y de los contenidos a trabajar, su pertinencia en términos de la comprensión del funcionamiento del dispositivo escolar del que docente toma parte, y si se enfatizan los aspectos relevantes para la comprensión y la construcción de la propia actuación. En este sentido la filosofía y

la educación se constituyen en un aporte teórico en dos sentidos de la práctica:

1- problematiza las prácticas, en tanto práctica entendida como “realidad educativa”

2- participa también en el trabajo de construcción de la tarea docente y de revisión de la actuación, en tanto práctica entendida como “tarea docente”

Sin embargo, la búsqueda en el marco del pensamiento crítico de la redefinición de la función y rol docente no deja de ser paradójica. Por un lado los docentes trabajan en instituciones que juegan un papel fundamental en la reproducción de la cultura y los saberes dominantes, por otro ofrece a los estudiantes un lugar para la circulación de un discurso crítico y cuestionador⁶². Quién pueda reflexionar activamente sobre su práctica, en tanto pensador crítico será capaz de trascender los diseños de ejecución e implementación burocratizados, empleando formas pedagógicas que traten a los alumnos como agentes críticos, que problematizan el conocimiento, proponiendo y trabajando contenidos a partir del diálogo y el intercambio reflexivo. En este sentido, la cuestión de la educación en general y de la práctica docente ¿puede descartar una lectura filosófica para realizar una lectura pedagógica?

Segunda “posta”: ¿qué problemática trataremos desde la Filosofía y la Educación?

Educación es una producción humana producida históricamente. No está dado de una vez y para siempre. En este sentido la Filosofía de la educación tiene dos funciones primordiales, tal como lo afirma Walter Kohan: por un lado, ayudar a comprender

62 En Alejandro Cerletti, Pensamiento crítico y filosofía, Revista versiones, Bs As pp 52-53

las prácticas educativas contemporáneas; por otro, liberarnos de aquello que nos tiraniza en esas prácticas, teniendo en cuenta que “liberación” quiere decir proceso colectivo de creación y ejercicio de libertad política⁶³.

Nos preguntamos por las relaciones entre educación y formación de la subjetividad dentro de una situación histórica en la que coexisten sentidos diversos con la pretensión de orientar esos procesos formativos. Nuestro problema: la crisis de la modernidad. Podemos decir que aceptamos como punto de partida, la llamada crisis de la modernidad y nos colocamos en el medio del debate ante las alternativas de “posmodernidad” (Cullen: 1997). Los legados de la modernidad constituyen el horizonte de sentido a la vez convergente y divergente de nuestro presente histórico (Geneyro: 2016)⁶⁴.

Reflexionaremos dentro del contexto de la crisis de la alianza modernidad – educación⁶⁵, sobre los sentidos de la propuesta moderna de las prácticas educativas que se apoyaba en la idea de un sujeto racional y único, hoy, en cambio, se parte del supuesto de que tenemos los sujetos desfondados, escindidos y fragmentados. En tiempos de “crisis de la modernidad” nadie está en condiciones de afirmar la existencia de una única racionalidad. Se inaugura en realidad el pensamiento crítico de la educación. Nos interesa analizar críticamente la educación como poder productivo de subjetividad social y las razones de educar que legitiman razones sociales, políticas, económicas, culturales.

63 Según lo entiende Kohan. En el texto Mouján, Quintana, Dilling (2014) Problemas contemporáneos en filosofía de la educación, Novedades Educativas, Bs. As. pp31.

64 Geneyro se pregunta por las relaciones entre educación y formación de la subjetividad dentro de una situación histórica en la que coexisten y compiten sentidos diversos con la pretensión de orientar esos procesos formativos: 1- Plantea una pregunta por el sentido, o los sentidos, de esos legados, 2-problematiza qué se entiende por “modernidad” y 3-sostiene que los legados de la modernidad constituyen el horizonte de sentido a la vez convergente y divergente de nuestro presente histórico. En Geneyro, Casalli, Puig, (2016) Filosofía de la educación, Ed UNQ, Bs As pp 15

65 La modernidad articula su proyecto educativo alrededor del problema del sujeto, de la problemática de la formación del sujeto.

Nos preguntamos ¿quiénes, a quiénes, qué y cómo se legitima el conocimiento que educa? , ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad?, ¿cuáles son las razones actuales de los procesos educativos? y , en este nuevo escenario del siglo XXI, ¿ las razones del proyecto educativo moderno ilustrado siguen vigentes? Se trata de pensar la tensión y articulación entre filosofía y educación, atendiendo conjuntamente a la historicidad de los procesos educativos y filosóficos y en el marco de conflicto de interpretaciones, lucha por la hegemonía, imposiciones ideológicas, construcción de subjetividad y realidad social⁶⁶.

Pero, ¿por qué tenemos que dar razones de los procesos educativos?, pues porque no nos quedaremos en la simple positividad de los actos educativos – su simple *ser ahí*-, sino que investigaremos cómo sucede que estén ahí, ante nuestra sensibilidad o bien en nuestra facultad retentiva. En este sentido, ¿qué es lo que los sostiene, en la historia y la sociedad?, ¿por qué hay educación?, es decir, nos interesa la condición de posibilidad. Para ello el discurso técnico – científico da el *porque*, mientras que la filosofía se interesa por alcanzar el *por qué*. Razones que no están a nuestro alcance inmediato.

Entonces, en el principio de la educación, y de las reflexiones en torno a ella, ¿qué hay?:

“(…) se instala la crisis (...) Si se separa lo mismo, idea de un solo principio o monismo, de la diferencia, dicotomía que introduce un dualismo ontológico y no ya solamente epistemológico, se toma una decisión, crisis; si en cambio se suprime la diferencia radical, a radice, la decisión es otra y muy otro también el juicio decisivo. La crisis aparece cuando, y solamente cuando,

66 En MOUJÁN, QUINTANA, Dilling (2014) Problemas contemporáneos en filosofía de la educación, Novedades Educativas, Bs. As. pp 31.

carecemos de razones convincentes que nos saquen de la incertidumbre, de la inquietud y del tormento”. (Pp.227-228)

En este sentido, a falta de razones para concluir satisfactoriamente ¿qué nos queda?:

“(…) nos queda una sola posibilidad en lo concerniente al fundamento de la Educación y de las Ciencias de la educación: la libertad que decide basándose en argumentos, y no en pruebas. En el origen de todo fenómeno educativo, encontramos la crisis, la decisión, la libertad” (pp. 228).

Podemos explicar técnico-científicamente los actos educativos en su positividad individual pero si queremos comprender la experiencia existencial de la educación: se persigue por una investigación metafísica que se da a partir de la crisis, la decisión y la libertad.

La inexistencia de una respuesta concluyente funciona como motor en la búsqueda de sentido hacia una cuestión más nodal. Para eso se requiere una actitud de apertura, un conjunto de interrogantes que nos movilicen y nos pongan ante la necesidad de salir a la “búsqueda de”. Aparece la hipótesis, como respuesta provisoria y consciente, presupone un conjunto de preguntas, va conformando una “actitud investigativa”⁶⁷.

Tercera “posta”: construir una “actitud investigativa” con espíritu crítico

“Caminar en el sentido de dar pasos, de estar en marcha, nos hace pensar enseguida en viajes y esto, a su vez, evoca la ima-

⁶⁷ Los términos encomillados son compartidos del artículo de A. Cannellotto y P Sadovsky “Otra relación con el saber” en Revista educación en debate UNIPE Suplemento Le Monde Diplomatique #10. pág 1.

gen de un espíritu creativo que explora nuevas maneras de ver o abre nuevos horizontes. Un espíritu de estas características, caminante y viajero, es un espíritu crítico en tanto que se mueve con un conjunto dado de presuposiciones y valores y, al hacerlo, las problematiza”, Jan Masschelein⁶⁸.

En la tercera posta nos preguntamos ¿Cómo seguiremos la caminata? Nuestra exploración se propone el fortalecimiento de las actividades de formación e investigación. En el marco de lo expuesto se plantea lo siguiente: centrar la propuesta de formación a partir de la formulación de interrogantes. El arte de preguntar en el marco de la clase con la participación de los autores seleccionados desde la lectura y análisis de los mismos. También se propone el trabajo con una herramienta como lo son las películas en busca de escenas escolares como analizadores de la práctica en el marco de la reflexión filosófica⁶⁹. Y se complementa con un ejercicio de investigación hermenéutico- reflexivo y exploratorio: sobre el pensamiento sobre la práctica docente de profesores en ejercicio de la región 9 de la Provincia de Buenos Aires⁷⁰. La investigación educativa entendida desde lo que plantea en *Pongámonos en marcha*⁷¹, Jan Masschelein, *“la investigación e-ducativa e-duca la mirada y la vuelve atenta, es un ejercicio sobre la atención y sobre el estar atento. Significa estar presente en el presente, estar (ahí) de modo que el presente pueda presentarse ante mí (hacerse visible, venir a mí y hacer que yo lo vea) y, al mismo tiempo, estar (ahí) de modo que yo quede expuesto*

68 Publicado en: Masschelein, J.; Simons, M. (Eds.) *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie*. Barcelona: Laertes, p. 21-30.

69 El cine, lenguaje constitutivo de la cultura moderna.

70 La propuesta toma como aporte el trabajo de Mariana Altopiedi (2013) *El cambio y la crisis en la escuela, una aproximación narrativa*, Colihue Bs As.

71 Publicado en: Masschelein, J.; Simons, M. (Eds.) *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie*. Barcelona: Laertes, p. 21-30.

ante el presente de modo que pueda cambiarme, o contagiarme, o e-ducarme, y que en cierto modo mi mirada sea liberada (por la autoridad del presente). Esa es la atención que permite la experiencia (...) Estar atento es lo contrario de estar ausente”.

Y... seguimos caminamos... hacemos un ejercicio de investigación. Se propone partir de la opinión de los docentes con relación a la práctica educativa, sobre tres ejes: 1) pasado y 2) presente y 3) futuro: cambios/innovaciones⁷² educativos. Se indagará a partir de cuestionarios semi-estructurados, intentaremos identificar las cuestiones problemáticas que plantean los docentes entrevistados para problematizarlas. El marco teórico se construye con la bibliografía propuesta por la asignatura. Se espera discutir algunas tensiones y sentidos de la práctica educativa.

Algunos avances del ejercicio de investigación⁷³.

La muestra: “Docentes de secundaria de la Región 9 de la provincia de Buenos Aires. (cada estudiante realizó dos entrevistas y entre toda la comisión de trabajo se realizó la muestra: 60 entrevistas)⁷⁴.

72 La idea es pensar la posibilidad de innovar como cuestión problemática.

73 Se presenta el trabajo realizado por Nicolás Rodríguez, Diego Ochoa, Osorio Cristina, Ceballos Karen, Villalba Karina, Fernández Julieta de la cursada realizada en el primer cuatrimestre 2017.

74 La muestra, para el presente ejercicio de investigación, se compone en mayoría de mujeres en un 60%, siendo el restante un 40% docente masculino. Con respecto a las edades de los docentes entrevistados: en primer lugar, el 40% tiene entre 31-35 años. Compartiendo el segundo lugar, ambos con 20% son de 35-40 años y mayores de 45 años. En tercer lugar con el mismo porcentaje de 10% son docentes entre 41-45 años y de 26-30 años, siendo cero el porcentaje de entrevistados de 20-25 años. Con respecto al título docente: un 40% son profesores de Educación Física. Luego, le sigue un 15% de profesores de Historia. Siendo un 5% cada uno, distribuido en los cargos restantes, como por ejemplo, 5% de profesores de Inglés, 5% de profesores de Lengua y Literatura, etc. La antigüedad en la docencia de los entrevistados, está dividido en: comparten el primer lugar de la mayoría, con un 30% entre los años 11-15 y 6-10. El segundo en un 15% nos muestra a los mayores de 25 años de antigüedad. En un tercer lugar, están juntos con un 10% los de 16-20 y 21-25 años de antigüedad, siendo el restante de un 5% de 0 a 5 años. La mayoría dan cuenta que trabajan en un ámbito laboral estatal (70%), siendo el 30% restante, en instituciones privadas.

Descripción de las respuestas a las cuestiones indagadas:

- Con respecto al pasado: La mayoría de las respuestas de los docentes con respecto a las razones de elegir la docencia fueron: En primera instancia, el 60% de los encuestados, se declinaron por el gusto a la docencia y formación de los chicos, formar buenas personas con valores. En segundo lugar, el 30% de los encuestados, dijeron que eligieron la carrera, por la enseñanza, por el placer de transmitir conocimientos y experiencias vividas. Y en tercer lugar, el 10% restante, eligieron la carrera, por el fanatismo, la pasión y amor por el deporte.

- Con respecto a la actualidad - La mayoría de las respuestas de los docentes a la educación escolar en general fueron: aspectos positivos: 1-El 60% de los entrevistados, vieron como aspecto positivo, que los chicos de hoy en día, asisten con ganas a la escuela, ya que en sus hogares (en muchos casos) no reciben el cariño que se les brinda en el colegio por parte de los docentes. 2- el otro 40% señalan como aspecto positivo, la inclusión de los chicos, de cómo se busca la forma de integrar a todos, sin hacer diferencias. Aspectos a mejorar: 1-En cuanto a aspectos a mejorar, un 60% hace referencia a la mejora de la infraestructura, que no se hace mucha inversión en las escuelas. 2-El otro 40% hace hincapié, en cuanto a la mejora de la calidad educativa.

3-Con respecto a su propia práctica docente la mayoría respondió: Aspecto positivo: 1-La gran mayoría se basa en la relación con el alumno, para poder crear la situación en todos sus aspectos de enseñanza-aprendizaje con éxito. 2-Y el resto dice que lo positivo de la práctica docente, es la buena transmisión de conocimientos, que sean claros y les llegue a los chicos. A mejorar: 1-El 70% está de acuerdo en que se debe involucrar mucho más el uso de la tecnología, y capacitar a los propios docentes para

el uso de la misma. 2-En segunda instancia, el otro 30% afirma que la mejora en la práctica docente, es la motivación por parte de los docentes para con los chicos y que se exprese entusiasmo a sus clases.

Con respecto al futuro - Qué se espera que cambie para mejorar la práctica docente:

1-Muchos de los encuestados coinciden, en que el cambio tiene que empezar mediante, las capacitaciones para los docentes. Que se les garantice más capacitaciones al docente. 2- el resto dice, que tiene que haber un cambio y revalorización de los sueldos/remuneraciones. Que se valore más su trabajo y esfuerzo.

Qué se espera que no cambie con respecto a la práctica docente: 1-Que no cambie el contacto y vínculo socio-afectivo para con los chicos. 2- piden que no haya cambio en la educación pública, que siga siendo gratuita y no se privatice, sin quite de subsidios.

Se solicita que deje un mensaje a un futuro profesor. En el mensaje mayoritariamente ¿qué plantean? El mensaje que tiene la gran mayoría de los entrevistados coincidieron, en que el docente, sepa llegar al alumno, que deje enseñanzas de vida y se los guíe a los chicos por el camino correcto, ayudándolos a tomar buenas decisiones. Para formar sujetos críticos y reflexivos. Brindarles herramientas para que ellos, sean capaces de solucionar los problemas que se les presenten en la vida.

Algunas conclusiones parciales (aportes del ejercicio de investigación)

“La docencia ha sido elegida en su predominio por el gusto y placer de enseñar, de transmitir contenidos a los alumnos”. El deporte tuvo que ver en la elección de esta profesión, ya que ha

sido uno de los indicadores más frecuentes nombrados por los docentes entrevistados. Vale hacer hincapié que la formación docente de los entrevistados ha sido bajo un paradigma deportivista y selectivo. Vemos que se puede dividir en dos ramas antagonistas de la elección para ser docente, una más bien deportivista y pasión por él, y otra metodológica, de transformación del saber del alumno, de la formación del mismo. (...) El sentido que se le da a la educación en general se plasma en que la mayoría ubica en el centro de la pedagogía al alumno. Entienden los docentes que las problemáticas que hoy atraviesan los alumnos son diversas, están siendo atravesados por un contexto cultural, económico y social, siendo el eje de la educación. Otros tienen la perspectiva de que hacen falta recursos materiales, colegios olvidados, escuelas económicamente sin sustento del estado, siendo explícitos en la infraestructura faltante. (Vale recordar que la mayoría de los entrevistados son de colegios estatales).

La mayoría de los docentes entrevistados piensan que hoy en día las prácticas docentes les falta motivación de acuerdo a la enseñanza (...) ya que los adolescentes conllevan una trayectoria distinta a la de antes, es decir, un contexto de problemáticas socio-culturales diferentes a la que atraviesan hoy las nuevas generaciones, los alumnos buscan un lugar de contención donde sean escuchados y cuidados, donde el “llamar la atención” es la clave de ellos hoy en día (...). La posición que los docentes entrevistados sobre el cambio a futuro son sobre la falta o cambios de contenidos que ellos han adquirido en su formación, con el cambio de época, (...) se necesita una actualización tanto en contenidos escolares como en estrategias de enseñanza (...).

(...) (Se evidencia que) ambas posiciones coexisten, la tradicional y la crítica, conviven en el medio de la tensión que genera que dos formas totalmente diferentes de las estrategias de ense-

ñanza se yuxtapongan, es decir, la idea de los docentes de querer mejorar/cambiar, el querer capacitarse obligatoriamente, es la idea clara por parte de los docentes, pero, ¿lo plasman en su práctica? Los docentes se han “excusado” de no poder cambiar sus prácticas pedagógicas por diferentes motivos; como por ejemplo, por infraestructura, por materiales precarios, por el contexto cultural y económico donde llevan a cabo sus actividades, por la política de la escuela, etc. Esto genera una tensión dado que involucrarse conlleva por demás del tiempo laboral, de llevarse trabajo a casa, de generar vínculos con los alumnos (abriendo las puertas a cualquier problemática de un alumno), y es ahí donde los docentes tienen que repensar en el gran cambio positivo que sería para la educación, esta vinculación socioafectiva y laboral⁷⁵.

Ante la masividad/cantidad, y el no poder crear o generar interacción por la simple de idea de que un profesor no puede con un curso de 30 o más alumnos diversos, llegarle por igual a todos, el docente se ve encerrado en el mero labor de traspaso de contenidos con o sin éxito. Los docentes, en la actualidad, están cruzando el pasaje de una tensión por sobre otra, teniendo que convivir con ellas (...). En la tensión entre el “paradigma de la selectividad al paradigma de la inclusión” (...). Se pone en evidencia que los docentes se desenvuelven en ámbitos laborales

75 El Proyecto moderno ilustrado del siglo xx se ve reflejado en muchas de las prácticas pedagógicas que hemos observado mediante las entrevistas realizadas a los docentes. La idea de querer cambiar el proyecto moderno por parte de los docentes es evidente, mediante una mirada inclusiva, transformadora e innovadora pero muchas veces no se puede llevar a cabo, porque no actúan en relación las máximas autoridades escolares con los docentes que llevan a cabo las prácticas pedagógicas, o por el contexto que lleva consigo el alumno, (ya sea problemáticas económicas, problemas familiares, problemas de delincuencia, etc.), o por la propia formación docente bajo un paradigma selectivo, reproductor, mecánico de movimientos de disciplina. Que no se pueda llevar a cabo genera tensiones entre las partes que tendrían que relacionarse y entre los docentes mismos también, aquí cabe la irrupción de lo nuevo con lo ya establecido, es decir, lo viejo. Aparece la tensión de un pasaje a la convocatoria masiva contra una inclusión con calidad educativa.

que participan en un papel fundamental en la reproducción de la cultura y los saberes dominantes y por otro lado, ofrece la idea de discursos críticos y cuestionadores”⁷⁶.

A modo de cierre

“Una pedagogía pobre invita a salir al mundo, a ex-ponerse, es decir, a ponerse en una “posición” débil e incómoda, y ofrece medios y apoyo para hacerlo. En mi opinión, ofrece medios para la experiencia (en lugar de explicaciones, interpretaciones, justificaciones, representaciones, historias, criterios, etc.), medios para volverse atento”, Jan Masschelein

-Formar docentes desde la concepción de una pedagogía pobre que invita a salir al mundo y ofrece medios y apoyo para hacerlo. Insistimos con Jan Masschelein “una pedagogía pobre ofrece medios que nos hacen atentos, que suprimen o desactivan (aunque sea temporalmente) nuestra voluntad de someternos a un régimen de verdad o de buscar una ventaja o un beneficio”. Ese es el desafío. Una oportunidad. ¿Qué oportunidades podemos construir entre la filosofía y la educación?

-Hemos puesto en evidencia en el ejercicio de investigación que la práctica docente, es un concepto no ampliado, sigue estando centrada en la clase. Y la clase traducida en actividades, proyectos, etc. En la escuela se habla, se planifica, se evalúa... en fin...se hace. Pero qué espacios y/o construcciones se producen en la escuela que habiliten una experiencia de si, una experiencia de construcción de la subjetividad tanto para los docentes como para los estudiantes. ¿Será posible un cambio y/o transformación en éstas condiciones?, ¿En la escuela se hace, se produce para qué?, ¿Qué subjetividades propiciamos?, ¿Qué experiencias

76 Algunas ideas del trabajo mencionado realizado por los estudiantes.

proponemos? Si a los docentes les falta motivación... ¿cómo es posible educar?... Ningún entrevistado se realizó alguna pregunta ni planteó la reflexión sobre su práctica. Se evidencia la paradoja que los docentes se desenvuelven en ámbitos laborales (dispositivos institucionales) que participan en un papel fundamental en la reproducción de la cultura y los saberes dominantes pero también, por otro lado, ofrece la idea de discursos críticos y cuestionadores⁷⁷.

-Hoy, la escuela se encuentra entre la destitución y la invención (simbólica) ante la caída de la "ficción" del dispositivo pedagógico moderno mediante la cual eran interpretados los sujetos y que dejó de tener poder performativo (es decir que tenía la capacidad a partir de los enunciados de hacer en la enunciación lo que los enunciados expresan: es decir, producir efectos prácticos. Hoy ha perdido esa capacidad) Los docentes entrevistados dan cuenta de ello.

-La eficacia simbólica de un discurso se mide en su potencia de producción de subjetividad, es decir, en su capacidad de constituir a un sujeto alrededor de un conjunto de normas y valores que son los que rigen la vida social. En el dispositivo moderno el problema central de la educación era la fabricación de los sujetos, ahora bien, en la actualidad el problema, es la impotencia enunciativa, que es igual a decir la desubjetivación de la tarea de enseñar. El problema no está relacionado con la persona sino con los dispositivos. ¿Es acaso la formación docente o la falta de capacitación lo que inhabilita el desempeño de su tarea educativa? La impotencia no es de los maestros sino de lo que alguna

⁷⁷ Los estudiantes de la carrera de educación física escriben en sus conclusiones: *"generar vínculos con los alumnos (abriendo las puertas a cualquier problemática de un alumno), y es ahí donde los docentes tienen que repensar en el gran cambio positivo que sería para la educación, esta vinculación socio-afectiva y laboral"*.

vez fue instituido; y los maestros son el síntoma de la pérdida de una autoridad simbólica que los excede.

-¿Se trata de volver, de retornar a la vieja autoridad, asociada al respeto irrevocable de las tradiciones, al disciplinamiento? o ¿habrá que crear nuevas condiciones de recepción de lo que acontece, de nuevos modos potentes de nombrar, de manera que en ese acto suceda algo del orden de una intervención?⁷⁸ (Una subjetividad no es otra cosa que su capacidad enunciativa, la enunciación escolar produce subjetividad entre otras instituciones).

-Desde la perspectiva teórica de Foucault, pensar el poder en tanto performa (es decir da lugar a algo que no existía), no como instancia represiva sobre un sujeto ya dado, ya constituido. Así el poder produce la superficie discursiva y no discursiva en la que nos inscribimos como sujeto/ subjetividad que, al mismo tiempo que piensa, es pensado/a. Los docentes...siguen pensando al estudiante... en lugar de que aparezcan los estudiantes. Entonces, ¿quiénes son los estudiantes?

-¿Cómo el poder performa la subjetividad?⁷⁹ Se trata de identificar los modos en que se dirige, en que se disciplina el comportamiento de los individuos. Esto se ejerce a través de dispositivos⁸⁰, que estructuran lo que los otros pueden hacer con la función principal de enderezar conductas⁸¹. Los docentes entrevistados ¿qué piensan del dispositivo? Parecen no visualizarlo.

78 Intervención: requiere una condición previa: no dejar de pensar en el problema, implicarnos en la problemática de las nuevas identidades sociales de niños y niñas en contexto más allá de las iniciativas concretas que algunos docentes plantean en las entrevistas...¿cuáles se concretaron?

79 El poder no es algo que se tiene o se conquista, es aquello que se ejerce a través del acto de gobernar, y de producir, la conducta de los individuos.

80 juego de elementos heterogéneos y variables que abarcan lo dicho y lo no dicho: discursos, instituciones, organizaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, que ocupan en un momento histórico determinado una posición estratégica dominante.

81 Foucault, 1976

- ¿Cuál es la posición de la escuela?, ¿Qué experiencias escolares se pueden producir en situaciones de profundos cambios sociales? y ¿Qué tipos subjetivos se habilitan en esas experiencias?, ¿cuáles son hoy los territorios de experiencias subjetivas aun cuando viven hoy un terreno de declinación institucional?

-Habrà escuela en la experiencia... ¿qué experiencias? Las experiencias de ser afectados por unas buenas prácticas, allí donde haya intervención con invención. Pero ¿podemos intervenir con invención sin reflexión? Seguiremos caminando... reflexionando sobre las prácticas docentes desde la relación entre la Filosofía y la Educación. ¿Próxima “posta”?...

BIBLIOGRAFÍA

BALESTRELLI, P (2009), “La autoafección y la heteroafección en la relación entre trasmisor y adquirente en contextos institucionales en la construcción de dispositivos pedagógicos”. Artículo del seminario Filosofía UNGS-IDES Maestría en Ciencias Sociales.

CERLETTI, A *Pensamiento crítico y filosofía*. Entre la enseñanza crítica y la crítica de la enseñanza, Buenos Aires: Revista Versiones. Arg. Pp 48-5.

CULLEN, C (1997), *Crítica de las razones de educar*, Buenos Aires: Ed. Paidós,. “El campo problemático de la filosofía de la educación” pp.17 a 24.

DIKER, G y TERIGI, F. del apartado “La práctica como eje de la formación” en el libro *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta (1997)* Buenos Aires: Paidós

GENEYRO, CASALLI, PUIG (2016) *Filosofía de la educación*, Universidad Nacional de Quilmes, Bs As, Argentina Capítulo 1: “La filosofía de la educación: definición, legados y propuestas de la modernidad” pp13-37

HOUSSAYE, J (Comp.) (2003), *Educación y Filosofía, enfoques contemporáneos*, Buenos Aires: Eudeba “Presentación” pp. 7 a 12 y Capítulo 9 Ocatvi Fullat Genis “Sentido y educación”

KOHAN, W (2008), *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*, Buenos Aires: Libros del Zorzal., Introducción: “Enseñar filosofía: necesidad imposible” pp 15 a 19

KOHAN, W, *Filosofía de la educación. Algunas perspectivas actuales*. In *AULA*, N°8. Ediciones Universidad de Salamanca, 1996, pp.141-151.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. (Eds.) *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie*. Barcelona

MERIEU, P. (2006), *Cartas a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Ed Graó, Barcelona

En <http://escrituradigital.net/wiki/images/Merieu-P-Carta-a-Un-Joven-Profesor.pdf>

MOUJÁN, QUINTANA, DILLING (2014), *Problemas contemporáneos en Filosofía de la educación*, Buenos Aires: Novedades educativas pp. 19, 31 a 33 y 38 a 41.

La filosofía de la educación en el ámbito de la licenciatura y el profesorado en filosofía

Marchesino, C.⁸², Saharrea, J.⁸³, Testa, A.⁸⁴

¿Qué problemáticas debe abordar una filosofía de la educación en la licenciatura en filosofía y el profesorado en filosofía? ¿Cómo se articulan dichas problemáticas con los contenidos de la asignatura Enseñanza de la Filosofía? Son algunas de las cuestiones que implícitamente se nos plantean al momento de establecer los contenidos y objetivos de la asignatura.

82 Dr. César Marchesino. Facultad de Filosofía y Humanidades – UNC, Profesor Asistente de la Cátedra de Filosofía de la Educación y Profesor Asistente de la Cátedra Epistemología de las Ciencias Sociales de la Escuela de Filosofía. Facultad de Artes – UNC, Profesor Titular de la Cátedra Filosofía y Educación de los Profesorados de Teatro, Artes Visuales y Música. Investigador responsable del Proyecto de Investigación *Pensar/decir con y desde la cultura: traducciones, relaciones y tensiones*. – Subsidio línea Consolidar 2018-2021. Programa *Naturaleza(s): conflictos, composiciones y materialidades*. Res. Secyt-UNC N° 411/18. marchesino@gmail.com

83 Dr. Juan Manuel Saharrea/ Instituto de Humanidades- UNC-CONICET/ Miembro investigador de *Comprender y significar. Dificultades de aprendizaje y neuroeducación*, Proyecto Consolidar I, dirigido por el Dr. Gustavo Agüero, período 2018-2021, acreditación y subsidio: Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de Córdoba, Res. Secyt-UNC N° 411/18, 455/18 y 472/18 juansaharrea@gmail.com

84 Lic. Ana Testa, Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC, Profesora Adjunta de la cátedra de Filosofía de la educación Escuela de Filosofía y Profesora Adjunta de la cátedra Problemáticas filosóficas y educación y Profesora Asistente de la cátedra Epistemología de las Ciencias Sociales Escuela de Cs de la Educación de la FFyH UNC Investigadora responsable del proyecto: *Comprender y significar. Neuroeducación y dificultades de aprendizaje*. Subsidio Línea Consolidar. Acreditación y subsidio: Secretaría de Ciencia y Tecnología - Universidad Nacional de Córdoba. Res. Secyt 472/2018. Miembro Fundadora de la Red Argentina de Filosofía de la Educación (REDAFE) anatesta16@gmail.com

La presente comunicación intentará abordar los recorridos temáticos propuestos por el programa tratando de marcar rupturas y continuidades entre ambas asignaturas a los fines establecer recorridos y temáticas que creemos desafían la enseñanza de la filosofía de la educación, y que requieren ser sometidas, una vez más a una discusión disciplinar.

Aproximación general al plan de estudios del profesorado en filosofía de la carrera de Filosofía de la Universidad Nacional de Córdoba

La modificación del Plan de estudios de la carrera del Profesorado en Filosofía surge primero de un diagnóstico del conjunto de las carreras de profesorado efectuado por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC y posteriormente y con más nitidez, de un diagnóstico específico del Plan del profesorado en Filosofía del año 1986. Lo que en ese momento se detectó fue:

- Escasa problematización de la enseñanza de la filosofía
- Encasillamiento curricular y fragmentación de la currícula
- Falta de articulación entre las materias pedagógicas y las filosóficas
- Independencia de materias como Pedagogía y Didáctica General con respecto a la problemática específica.
- Predominio de una visión historicista y no problemática de la filosofía
- Repetición de contenidos, sin mayor provecho; pérdida de oportunidades para profundizar o introducirse en el conocimiento de otros problemas que podrían ser considerados.

En vista de este diagnóstico y atento a las necesidades de garantizar una formación específica para los profesores de filosofía en el año 2008 se implementa el plan del profesorado –aprobado en 2004- que atiende, específicamente, al Campo de la Formación General Pedagógica y al Campo de la Formación Especializada. Dicho plan se estructura en base a cuatro ejes:

- Eje histórico:

Filosofía Antigua

Filosofía Medieval

Filosofía Moderna

Filosofía Contemporánea

Filosofía Argentina y Latinoamericana

- Eje problemático:

Filosofía de las Ciencias

Lógica Informal

Lógica Formal

Filosofía del Lenguaje I

Ética I

- Eje pedagógico:

Módulo I: sistema educativo e instituciones escolares

Módulo II: curriculum y enseñanza

Seminario Interdisciplinario: con eje en el curriculum

Módulo III: sujeto de aprendizaje

Enseñanza de la filosofía

Filosofía de la Educación

Taller de Práctica Docente y Residencia

El plan tiene como uno de sus objetivos centrales integrar los diferentes ejes que lo componen acortando no solo la distancia entre los contenidos pedagógicos y los filosóficos sino también percibiendo y subrayando su transversalidad.

Contenidos mínimos

Filosofía de la educación

Se problematiza la correlación entre la actividad filosófica y la práctica educativa como práctica institucionalizada, privilegiando el análisis crítico en torno de los fines e intereses; la relación entre poder y conocimiento, teoría y práctica. Se considera, especialmente, el discurso filosófico que da inicio en la Modernidad, a fin de dar cuenta de su incidencia en las prácticas educativas como prácticas constitutivas de subjetividad. El desarrollo de las sociedades democráticas, la función de la ciudadanía, el pluralismo valorativo, los conflictos éticos, como fenómenos emergentes de las prácticas sociales son cuestiones que competen al análisis de la problemática filosófica de la educación. El conocimiento y análisis del concepto de “sistema educativo” y la concepción de “sistema educativo nacional”, como elementos centrales para la comprensión del estatus de la educación como institución comprometida con la producción de conocimiento.

Enseñanza de la filosofía

La Enseñanza de la Filosofía supone en el futuro docente el dominio del contenido y el desarrollo de habilidades para planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza en este campo. Del

mismo modo, la apropiación del contenido a enseñar debe realizarse reflexiva y críticamente, la enseñanza no puede suponer el desarrollo de habilidades mecánicas sino una consideración filosófico-pedagógica de los problemas implicados en la enseñanza de la filosofía en el contexto social, cultural e institucional en el que aquélla se desenvuelve. Los contenidos didácticos que se proponen suponen una perspectiva teórico-práctica: observación de procesos reales de enseñanza y residencia en instituciones escolares. En la propuesta de alcance de contenidos se tendrá en cuenta los siguientes temas: el problema de la enseñanza y del aprendizaje filosóficos, modalidades de la enseñanza filosófica: histórica, problemática, etc.

Análisis y Posicionamiento en los Espacios Curriculares

Filosofía de la educación

Una tarea primordial asumida en dicho espacio consiste en elaborar estrategias que permitan a los estudiantes dimensionar el vínculo entre filosofía y educación a partir de una problematización que supere la comprensión externista o externalista fundacionalista que comúnmente se le ha atribuido a la relación entre filosofía y educación y el carácter subsidiario de la reflexión filosófica en educación. Esto quiere decir situar a la filosofía como reflexión lógicamente independiente de la enseñanza y concentrada en los fines educativos, colocando al quehacer filosófico lejos de la praxis educativa y a la reflexión pedagógica en un dominio acrítico o meramente instrumental sin posibilidades de intercambio con la filosofía.

Es en este sentido que, si bien, no nos comprometemos con una definición explícita de la filosofía favorecemos un abordaje filosófico-conceptual de la educación y de la “teoría educativa” y

se trata de dilucidar las categorías y problemas que constituyen el entramado conceptual de la disciplina 'filosofía de la educación', cuya unidad problemática constituye un eje de polémicas en nuestros días.

En nuestro abordaje convergen dos tradiciones reflexivas claramente diferenciables, aunque no, en sentido alguno, incompatibles. Por un lado, una visión de la filosofía de la educación inserta en la tradición analítico-crítica que se focaliza sobre las condiciones internas y externas de la validación de conocimiento sobre la educación (perspectiva epistemológico-conceptual). Por otra parte, una perspectiva que incorpora elementos de la tradición practico-hermenéutica en tanto que, busca comprender las prácticas y evaluarlas a través de contextualizaciones históricas, a fin de clarificar sus sentidos y alcances para pensar la educación en nuestro lugar y en nuestro tiempo (en este último caso puede hablarse de una perspectiva epistemológica-histórica o situada), lo que con lleva desentrañar la dimensión ética y política de la educación.

El objetivo en la cátedra es analizar las cuestiones que plantea la práctica educativa a partir de la problematización de la noción de teoría educativa, más precisamente, se intenta analizar la vinculación entre práctica educativa y teoría educativa con el objetivo de esclarecer sus vínculos y el conjunto de cuestiones filosóficas que dicha relación plantea. En tal medida se parte de examinar críticamente cierta concepción según la cual la teoría educativa queda reducida a un análisis sobre las condiciones para una ciencia de la educación, de corte científico, totalmente alejado de las disquisiciones en torno de los valores e intereses insertos en las prácticas educativas; tal como si fuera posible definir un programa educativo formal o una idea de educación exenta de toda clase de valoración. Esta concepción de profun-

do impacto en la filosofía analítica de la mitad de siglo pasado representa a su vez cierta tendencia científicista; que consideramos como punto de partida de nuestro recorrido en la cátedra. En tal sentido se busca visibilizar la estrategia consistente en vincular la separación tajante de la reflexión educativa y la reflexión sobre los valores con la instrumentalización de la educación para políticas educativas que no necesariamente están interesadas en la formación sino más en crear capital para el trabajo. Compartimos con los alumnos que este “educar para la renta” (Nussbaum 2003) deja afuera aspectos centrales de la trama de saberes que se pretende transmitir a una comunidad que son necesarios para el mantenimiento de sociedades democráticas además de ser los ejes verticalizadores de una educación humanística. Pretendemos pensar con los alumnos las dificultades de generar comunidades con calidad democrática cuando la educación se desentiende de la reflexión sobre la vida humana, los conflictos sociales y las discusiones sobre, por ejemplo, el valor de los derechos humanos y el reconocimiento a la diferencia.

Prácticas educativas y alteridades

¿Cuál(es) puede(n) ser en la actualidad los ejes problemáticos que nos habiliten una elucidación de las prácticas educativas? ¿Cuáles son los anudamientos entre las prácticas educativas, la producción de subjetividad y los desafíos que la sociedad democrática enfrenta en relación con la diversidad cultural? ¿En qué medida las prácticas educativas pueden reproducir o revertir la violencia epistémica? Estas son algunas cuestiones que intentamos atender cuando abordamos en nuestro programa la temática que aquí citamos. A continuación, hacemos un breve esbozo del tratamiento que desarrollamos.

Desde los inicios de la práctica filosófica, pero particularmente en lo que se conoce como el giro antropológico de la misma, la educación se constituyó como uno de sus objetos de reflexión privilegiados. Esta relevancia filosófica de la práctica educativa se cimienta sobre el reconocimiento de que el ser humano sólo llega ser tal, en tanto este es el resultado de un complejo proceso que los griegos clásicos denominaron *paideia*. Más de dos milenios nos separan de aquellas primeras reflexiones, y si bien las transformaciones del mundo socio-histórico son evidentes, la filosofía occidental no ha cesado de elucidar y producir teorías respecto a dicho proceso de creación del ser humano. Sin embargo, se reconoce al período moderno como aquel en el cual, ya no bajo el nombre de *paideia*, sino de pedagogía, la reflexión filosófica atribuyó un papel decisivo a lo que hoy denominamos práctica educativa. El proyecto ilustrado moderno, en la figura de Kant, hizo de la educación del ciudadano su piedra de toque. En este sentido, el ideal ilustrado de un ser humano autónomo y acorde a los designios del progreso, sólo era posible mediante la educación por medio de la razón.

Un poco más tarde, Karl Marx en su tercera tesis sobre Feuerbach va problematizar, las pretensiones del imaginario que sustenta el proyecto político moderno de la autonomía y el progreso indefinido basado en la razón, sobre todo ante el fracaso de la promesa de la sociedad capitalista industrial de un mundo mejor. En este sentido, su pregunta por la educación del educador, no es no otra cosa que una elucidación de las circunstancias del mismo. Quizás sin buscarlo, Marx sentaba las bases de una crítica de la “fe progresista” moderna, dando lugar a lo que luego serán los cuestionamientos y críticas dirigidos a los modos de subjetivación típicos de la sociedad contemporánea, caracteriza-

da, entre otras cosas, por la explotación, la injusticia y el deterioro progresivo de las condiciones de vida de las mayorías.

Si bien las conquistas sociales del siglo XX, entre ellas la universalización de la educación, parecían haber salvado la brecha entre incluidos y excluidos, no pasó mucho tiempo sin que se manifiesten las contradicciones implícitas de un modelo de expansión de derechos y reconocimiento de ciudadanía. Ante lo cual, las críticas por parte de la filosofía, al papel de la educación como reproductora de una subjetividad funcional a sistemas de dominación no se hicieron esperar. Por otra parte, y como producto de las disputas específicas del campo educativo y de su dificultad para lidiar con la alteridad y la diversidad en todas sus formas, y de manera más acuciante durante las últimas décadas del siglo XX signadas por el multiculturalismo característico del proyecto neoliberal, se fueron gestando diversas propuestas y prácticas educativas que apuntan a la creación de las condiciones de un diálogo intercultural como estrategia de superación de las contradicciones antes mencionadas.

En este sentido la propuesta que hacemos en la cátedra nos invita también a elucidar aquellos nudos problemáticos en torno a la práctica educativa y su capacidad re/productiva de subjetividad, así como también su relación con las prácticas políticas dirigidas al fortalecimiento y ampliación de la ciudadanía. Tomando en cuenta lo aquí planteado, no pretendemos realizar un recorrido exhaustivo de propuestas filosóficas en el campo educativo tendientes a dar respuestas a las problemáticas citadas, si no que por el contrario se intentará a partir de un “diagnóstico” de los alcances y limitaciones del proyecto moderno elucidar aquellas tensiones que se ponen de manifiesto en las prácticas educativas y las apuestas respectivas desde la filosofía intercultural.

En sintonía con lo planteado, nuestros objetivos en relación a la problemática relación entre prácticas educativas y alteridad nos proponemos, en primer lugar, problematizar conceptos tales como conocer, saber, enseñar, aprender, subjetividad, pensamiento, emancipación, autonomía, ciudadanía, cultura, género y diversidad, los cuales atraviesan el debate contemporáneo del campo educativo. En segundo término, elucidar las tensiones específicas de las prácticas educativas frente a la cuestión de la alteridad y la diversidad. En tercer lugar, desarrollar la perspectiva intercultural para el ejercicio debate intelectual en general, y para la práctica educativa y el quehacer filosófico en particular.

Conscientes de que las prácticas educativas constituyen el espacio privilegiado para el ejercicio de la violencia simbólica y la reproducción de la violencia epistémica, es que buscamos que el abordaje y el tratamiento de los textos se constituyan en sí mismos en el ejercicio de una elucidación que contribuya a no reproducir aquello que pretendemos criticar. En este sentido en el desarrollo de las clases prácticas, adoptamos una metodología que invita a los alumnos a ocupar el lugar de sujetos activos en el desarrollo de la clase, ya sea en la presentación y exposición de los textos como así también en la discusión y crítica de los mismos. En este sentido, tomamos como referencia las sugerencias que realiza Fernet-Betancourt partiendo de los aportes de la filosofía de la intercultural para pensar políticas educativas en nuestra región. Encontramos que dichas sugerencias pueden contribuir a la tarea que nos proponemos. En primer lugar, se trata de promover una educación que combata el analfabetismo biográfico⁸⁵, esto implica que la práctica educativa permita y facilite la recuperación de las biografías personales y comunitarias

85 FORNET-BETANCOURT, Raúl. De la importancia de la filosofía intercultural para la concepción y el desarrollo de nuevas políticas educativas en américa latina. En libro: Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate. David Mora (Dir.), III-CAB, La Paz, Bolivia, 2009, p. 177.

en las cuales están inscriptas las diversas nociones de dignidad humana, que esas biografías no sean borradas por la agenda global del mercado. Segundo, una elucidación de las prácticas educativas exige también una educación que combata el analfabetismo contextual⁸⁶, necesitamos que nuestras prácticas no borren, desconozcan y oculten aquellos conocimientos comúnmente desvalorizados por la academia por ser “locales”, necesitamos crear las condiciones en las cuales la diversidad de miradas pueda expresarse y dialogar. En tercer lugar, y siguiendo a Fornet-Betancourt, proponemos una educación “desquiciada”⁸⁷, que se desplace de los ejes planteados por el sistema hegemónico, lo cual implicaría recuperar otros ejes, por ejemplo, sostenidos por las comunidades originarias, campesinas, entre otras, en la defensa de sus territorios y formas de habitarlos. Un cuarto aspecto a considerar, es tener como prioridad replantear el ideal de conocimiento característico de nuestra academia y avanzar en la promoción de una epistemología pluralista⁸⁸, lo que implica el reconocimiento de la diversidad de tiempos y lugares para los distintos saberes. Esto debería traducirse en una concreta reformulación de los programas educativos en la búsqueda de un equilibrio epistémico. De allí se desprende un quinto elemento, que consideramos vital para una educación en clave intercultural, se trata de reivindicar la democratización y comunitarización del saber y sus dinámicas de producción⁸⁹. Lo nodal de este aspecto responde a la idea de que las concepciones sobre las prácticas educativas, necesitan ser revisadas y ampliadas, es necesario asumir su contextualidad y cuestionar su universalidad. Esta tarea es compleja y llena de contradicciones y exige prestar especial atención a lo planteado en este punto tanto so-

86 *Ibíd.*, p. 178.

87 *Ibíd.*, p. 179.

88 *Ibíd.*, p. 179-180.

89 *Ibíd.*, p. 181.

bre las formas en las que se produce el conocimiento como en las que se lo trasmite. Finalmente, y quizás sea este un punto más difícil de asumir por la educación superior dada su tradición marcadamente intelectualista. Una educación atenta al proceso de interculturalización debería ser una educación que obedece al ritmo de los cuerpos y lugares de la tierra⁹⁰, como una manera de expandir las experiencias posibles de encuentro con las diferencias. Este último punto plantea la necesidad de romper con dispositivos esclerosados en nuestras prácticas, pero no en sentido progresista y reformador en el que nos hemos formado, no necesitamos actualizar nuestros dispositivos con recetas pedagógicas, en todo caso lo que necesitamos es abandonar por un momento la pretensión de encontrar soluciones intelectuales a los problemas de nuestra educación. Quizás se trate más bien de arriesgarse a un encuentro con el otro que interpele nuestras certezas.

En relación al espacio curricular de Enseñanza de la Filosofía partimos del presupuesto que, a diferencia de otras prácticas de la enseñanza, la práctica de enseñar filosofía implica competencias y habilidades peculiares. En este sentido, asumimos que es posible circunscribir el ámbito de la enseñanza de la filosofía en una filosofía de la enseñanza que problematice el mismo concepto de enseñanza para luego clarificar en qué consiste dar filosofía en los diferentes niveles y contextos educativos. Tal abordaje delimita el ámbito de reflexión de la filosofía de la educación estableciendo de manera clara las razones de por qué la enseñanza y particularmente la enseñanza de la filosofía constituye un problema filosófico antes que exclusivamente pedagógico o didáctico.

90 *Ibid.*, p. 181.

Así, esta filosofía de la enseñanza toma por objeto la pregunta de cómo es posible la comprensión de acuerdo a los diferentes vectores que, en una situación concreta, conforman el espacio en donde se enseñe. En tal medida, a partir de una acepción clara de qué significa enseñar y de cuándo hay enseñanza, más allá de las posibles apropiaciones singulares de ciertos saberes, entendemos que se contribuye a vincular el sentido de incluir la filosofía en el marco general de la educación formal.

Proponemos discutir modalidades de dar filosofía, pero siempre a partir de la pregunta de qué justifica la presencia de la filosofía en una curricula de nivel primario o nivel secundario. Desde esta justificación la discusión en torno de modos de dar la materia o de proveer de contenido filosóficos ciertos espacios resulta más nítida. Contrariamente una discusión de la didáctica de la filosofía sin esta reflexión fundamental deja un vacío importante en la reflexión. Esto no delimita sentidos diversos de filosofar, por el contrario, habilita varios sentidos para dar filosofía de acuerdo al contexto particular en donde se inscriba la praxis educativa. Lo que sí es importante destacar que la demanda de autojustificación de la filosofía, se agudiza en épocas donde se acentúa cierto sentido común sobre que la preparación de los alumnos para el mundo laboral es el único objetivo pensable de una educación formal. Desnaturalizar este propósito, aparentemente no motivado por presupuestos políticos fuertes, es un eje prioritario para abrir campo a una discusión seria sobre el rol de la filosofía en nuestras comunidades.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV., (2009) *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*, III-CAB, La Paz, Bolivia.

CASTORIADIS, C., (1997) *El mundo fragmentado*, Nordan, Montevideo.

DEWEY, J. (1998) *Democracia y Educación*, Edit. Morata, Madrid.

HOUSSAYE, J. (Comp.) (2003) *Educación y Filosofía: Enfoques contemporáneos*, Eudeba, Bs.As.

NUSSBAUM, M. (2010) *Sin fines de lucro*, Katz Editores, Bs. As.

PASSMORE, John; (1983): *Filosofía de la enseñanza*; México; FCE

PETERS, R.S. (1977) *Filosofía de la Educación*. México. FCE.

PUTNAM Hilary. (1999) *Pragmatismo. Un Debate abierto*. España, Gedisa.

PUTNAM H. (1997). *La Herencia del Pragmatismo*. España, Paidós.

La vieja “Disputa de los métodos” en el curriculum de ciencias de la educación

Sota, E⁹¹., Testa, A⁹².

Con la expresión “la disputa de los métodos” que intitula nuestro trabajo queremos recoger la resonancia que aquella vieja querrela sobre la historia en la Alemania finisecular del siglo XIX y relativa a la antinomia explicación-interpretación tiene hoy, pero sobre otros ejes y otro campo académico; la antinomia explicación-normativización y prescripción en el estatuto epistemológico de las Ciencias de la Educación y las carreras que la vehiculizan, en este caso, la perteneciente a la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC.

No nos adentraremos en el análisis exhaustivo del Plan de Estudios y otros dispositivos conexos para dar cuenta lo que aquí queremos destacar; nos basta, provisoriamente, el señalamiento de la dos modalidades de trabajo para optar como instancia final

91 Profesor Titular de las cátedras “Epistemología de las Ciencias Sociales” y “Problemáticas filosóficas y educación”. Escuela Ciencias de la Educación, FFyH, UNC. Director del Equipo de Investigación sobre el tema: Concepciones del poder: variaciones políticas y educativas. Secyt 2018. Miembro fundador de la Red Argentina de Filosofía de la Educación. eduardomsota@gmail.com

92 Profesora Adjunta de la cátedra de Filosofía de la educación Escuela de Filosofía y Profesora Adjunta de la cátedra Problemáticas filosóficas y educación y Profesora Asistente de la cátedra Epistemología de las Cs. Sociales Escuela de Cs de la Educación de la FFyH UNC. Investigador responsable del proyecto: Comprender y significar. Neuroeducación y dificultades de aprendizaje. Subsidio Línea Consolidar. Acreditación y subsidio Universidad Nacional de Córdoba Secyt 2018. Es miembro Fundadora de la Red Argentina de Filosofía de la Educación (REDAFE) E-mail anatesta16@gmail.com

del título de grado: el trabajo de Tesis y la Práctica Profesional Supervisada. La primera sigue los cánones convencionales de un trabajo de investigación propios de una indagación en ciencias sociales y humanidades. La segunda exige una “*propuesta de intervención* formulada y desarrollada según las tareas desempeñada, debidamente fundamentada en perspectivas teóricas y metodológicas” (Requisitos para realizar la Práctica Profesional Supervisada). Más adelante volveremos sobre algunas otras mínimas caracterizaciones del Plan.

Sobre esto podríamos formularnos algunas preguntas: ¿son concebidas como dos modalidades que obedecen a una misma “lógica de la inteligencia”, en términos de Dewey, o expresan una visión dualística y dicotómica?

Nuestra conjetura es que la respuesta a estos interrogantes debe buscarse en el carácter inestable, epistemológicamente considerado, de la disciplina Ciencias de la Educación la cual se somete a la fuerte ambigüedad provocada por sus dos tradiciones constitutivas que la recorren y superponen, a la vez. En efecto, y en orden a elucidar la naturaleza conceptual de la materia en cuestión, tendremos presente la tradición misma por la cual ha sido nominada, remotamente, como Pedagogía, y más recientemente, como Ciencias de la Educación. El primer vocablo -‘Pedagogía’- nos remite preferentemente a la tradición idealista alemana por la cual la disciplina es concebida como Ciencia del Espíritu, en tanto la razón “ya no tiene que ver con el ser sino con el deber ser que es el campo de lo práctico, de la cultura y de la educación, el campo del espíritu, desprendido de y contrapuesto con el ámbito de la naturaleza...” (Vázquez, 2012: 8). La pedagogía se identifica, así, con la filosofía de la educación en cuanto se consume en una reflexión sobre los fines de la educación cuyo objeto es la *bildung*, la formación de la persona y el autodesa-

rollo del espíritu. Esta perspectiva normativa y apriorística, agregamos nosotros, tiende a sucumbir en la tradición francesa “que dará a la/s ciencia/s de la educación, como su objeto propio, el estudio del funcionamiento del fenómeno educativo y de las instituciones a que da lugar en los diversos contextos socio-culturales; con una metodología científica (es decir causal y no simplemente descriptiva)” (ibid: 16).

Es decir, hay una tensión que provoca equívocos, ya no sólo epistemológicos sino en orden al desempeño, sentido y ejercicio mismo del rol profesional; incerteza y tirantez entre el desarrollo y producción de teorías descriptivas y explicativas del universo educativo, por un lado, y la formulación de normas y prescripciones que regulen el proceso educativo.

Nuestra primera hipótesis al respecto es que no concebimos que dicha relación sea una de antinomia o una parasitaria de la otra sino de *complementación aunque reconvertidas y articuladas por cierta jerarquización*: las Ciencias de la Educación concebidas reductivamente como ciencias empíricas deben ser *pedagógicamente informadas*, esto es, no sólo guardar atinencia y relevancia para los intereses educativos sino también que su producción esté al servicio de proporcionar información y *resultados significativos para una ulterior formulación de normas y prescripciones* que orienten pedagógicamente el proceso educativo. Por otra parte, creemos que lo inherente a la Pedagogía, comprometida con la intervención (propia de la PPS), es la deliberación acerca de las normas orientadoras del proceso –dominio de la razón práctica-, las que proporcionan el sentido y significado del *para qué se hace esto* y la formulación de las prescripciones que regulan el quehacer efectivo de esa orientación. Para ello, deberemos desembarazarnos de una concepción esencialista de las normas heredadas de la tradición idealista y optar por una enraizada

en la noción de prácticas sociales. Seguramente, por ese mismo carácter vacío y ahistórico del que son portadoras las normas bajo dicha tradición es que en la práctica de intervención del pedagogo le sea irrelevante su consideración y se interese más por los medios de realización que por la previa evaluación de las normas y los fines. Así, nuestra segunda observación es que, en general, las prescripciones tienen un fuerte sesgo atendido a una racionalidad instrumental⁹³, desacoplada y divorciada de la razón práctica involucrada con la evaluación de los fines.

En principio, pues, lo que pretendemos mostrar es que ambos universos son articulables y complementarios pero a condición de señalar los límites impuestos a ambos, tanto a las Ciencias de la Educación que es restringida en su fertilidad pedagógica por un prejuicio cientificista, como veremos adelante, como a la Pedagogía, que se la hace deudora de un normativismo abstracto y ahistórico y que, al volverse irrelevante, se desploma en recomendaciones meramente instrumentales ajenas a una problematización de los valores y fines que deberían orientar un proceso educativo. Como decíamos más arriba, para que sean complementarias, hay que desembarazarse de determinados lastres heredados y ya inconvenientes, y realizar nuevas articulaciones. A esto le llamamos reconversión.

En las conclusiones explicitaremos más abundantemente estas aporías y trataremos de justificar más fuertemente aquellos aspectos comunes que deben guardar tanto una investigación pedagógicamente informada –Ciencias de la Educación–, como la deliberación acerca de las normas y de los fines –Pedagogía–, esto es animadas por una misma “lógica de la inteligencia”.

⁹³ El instrumentalismo mantiene que todo razonamiento práctico es un razonamiento medios-fines, es decir, la resolución de que lo que hay que hacer es enteramente una cuestión de cómo *realizar* las metas o *satisfacer* los deseos de uno.

Ahora bien, volviendo al Plan vigente podemos apreciar, provisionalmente, dos continentes disciplinarios: los contenidos procedentes del polo científico y otros de carácter técnico-didácticos observándose una suerte de laguna epistémica en torno a la reflexión sistemática de conceptos cruciales para estos campos, tales como los de intervención, normas, experiencia, autonomía, práctica educativa, sujeto, fines educativos, valores, entre otros. Un tercer continente de asignaturas –Pedagogía, Corrientes Pedagógicas, Problemáticas Filosóficas y Educación, Epistemología de las Ciencias Sociales- no exhiben un programa sistemático que estructure y elucide aquella familia conceptual a los fines de articular aquellos campos y clarificar los sentidos del ejercicio profesional: una investigación educativa dirigida a dar cuenta de *un para qué* y una intervención educativa dispuesta a *problematizar lo fines* y no sólo comprometida con la determinación de medios.

Respecto de los dos primeros polos –el científico y el técnico didáctico-, conjeturamos que son concebidos, en la práctica real subsumida en el denominado “currículum oculto”⁹⁴ que es donde acaecen los aprendizajes más penetrantes, como sólo una instancia, crucial desde luego, pero no al servicio de una consecutiva enunciación de alternativas pedagógicas-didácticas, con la debida reflexión sobre las normas y valores que deberían guiar el nuevo proceso deseado. A título de un tosco ejemplo: si se realiza un trabajo de campo con orientación socio-antropológica en una comunidad determinada a los fines de investigar cómo

94 El currículum oculto lo podemos definir como el conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución. En el caso que nos ocupa se trata de la escuela, ya sea desde los niveles de Infantil hasta la educación Superior. Es todo aquello que sí se ve y que sí se oye, pero que se transmite y se recibe de manera inconsciente, al menos sin una intencionalidad reconocida... Al ser interiorizados no son percibidos como un acto consciente y encaminado a un objetivo concreto, sino que es la forma “normal” de actuar” Acevedo Huerta (2010)

se realizan determinados aprendizajes a propósito de contenidos definidos debería coronarse, ipso facto, con un compromiso hacia dónde y cómo debería reorientarse dichos procesos, paso éste último que, generalmente, no se observa. Estimamos que el trabajo finaliza cuando se arriban a las conclusiones de carácter cognitivo, fruto del trabajo empírico. Ello obedece, creemos, a un prejuicio cientificista –“la concepción absoluta del mundo”- que parodia de algún modo la metafísica realista al otorgar a las descripciones brindadas por la ciencia un carácter exhaustivo del mundo – aunque sea idealmente- y está dominada por “la idea de que la ciencia y sólo la ciencia describe el mundo tal como es, independientemente de la perspectiva” (Putnam, 1994: 28). Las Ciencias de la Educación son comprendidas y reducidas así a los cánones de una ciencia empírica más, con sus características idiosincráticas, por cierto, pero desvinculada del necesario involucramiento con el ámbito axiológico y normativo desde el cual deberían formularse nuevas orientaciones prácticas que guíasen el proceso educativo. Construir dicha vinculación sería una *primera reconversión* de unas Ciencias de la Educación pedagógicamente informada.

Abordamos ahora nuestro segundo cometido en orden a provocar la otra reconversión pendiente. Las observaciones precedentes nos llevan a replantearnos el contenido y orientación de nuestra área y a poner en cuestión, por una parte, y de manera explícita determinado acervo filosófico que ha sido constitutivo del mismo origen disciplinario, y es ese del apriorismo normativo que señalamos respecto de la Pedagogía, lo cual le otorga un *carácter fundacionista u objetivista* a la filosofía en relación al campo educativo. Estos términos en cuestión quedan caracterizados de la siguiente manera:

Por 'objetivismo' significo la convicción básica que hay o debe haber alguna matriz o marco permanente, ahistórico al cual podemos últimamente apelar para determinar la naturaleza de la racionalidad, verdad, realidad, bondad o corrección. Un objetivista afirma que hay (o debe haber) una tal matriz y que la tarea primaria del filósofo es descubrir lo que es y apoyar sus afirmaciones en haber descubierto una tal matriz con las razones más fuerte posible. El objetivismo está estrechamente relacionado al fundacionalismo y la investigación por un punto de vista Arquimedian. El objetivista afirma que a menos que podamos fundar la filosofía, el conocimiento y el lenguaje de una manera rigurosa no podemos evitar el escepticismo radical (Bernstein, 1983: 8).

Este abandono del fundacionismo normativo heredado del idealismo alemán en la constitución misma de la Pedagogía no nos lleva por eso a renunciar al *carácter normativo de nuestra disciplina* razón por lo cual pretendemos adoptar un enfoque metodológico de carácter problemático de los términos cruciales citados más arriba. El privilegio otorgado a una tal metodología permite dimensionar el carácter normativo de los conceptos en general y particularmente de los conceptos educativos diluyendo el carácter fundante atribuido a la filosofía en relación a la educación.

Así, y en orden a vincular algunas nociones en principio dispersas, advertimos que la noción de curriculum oculto se inscribe y subsume en una más fértil y amplia que es la de *prácticas sociales* que es desde donde pretendemos otorgar significación al polo axiológico de la normas. Para este punto seguiremos la preceptiva wittgenteineana de concebir a las prácticas compendiadas en la noción de "seguir una regla". En efecto, 'seguir una regla' requiere un 'consenso de acción' o 'acuerdos en formas de

vida' bajo los cuales se otorga inteligibilidad a lo que decimos y hacemos y esto supone una *dependencia del contexto o un trasfondo de prácticas compartidas* y no por leyes fijadas a priori. El uso y la forma de vida están configurados por las reglas concebidas como *prácticas sociales*, algunas de las cuales funcionan como 'roca última' en tanto orientan normativamente nuestras conductas cognitivas y prácticas. En términos de Wittgenstein:

... proporcionar fundamentos, justificar la evidencia, alcanza un término; pero el término no es proposiciones ciertas que nos impresionan inmediatamente como verdaderas, i. e., no es una manera de *ver* por nuestra parte; es nuestro *actuar*, el que yace en el fondo de nuestro juego de lenguaje (1972: 73).

Estas técnicas derivadas de determinadas prácticas permanecen, sin embargo, relativamente firmes y a resguardo de las contingencias las cuales no describen tanto lo que hacemos cuanto que *nos prescriben cómo debemos pensar o actuar* por lo que su dimensión normativa es inexcusable y son parte de nuestras técnicas, encarnadas en nuestras prácticas epistémicas y morales.

Veamos más pormenorizadamente la dimensión normativa de las prácticas sociales, siguiendo en esto a Rouse. Para éste, una realización pertenece a una práctica si es apropiada de mantenerse como una realización responsable, correcta o incorrecta, de esa práctica. Identifica tres dimensiones cruciales de la normatividad. En primer lugar, los límites de una práctica son identificados en tanto sus realizaciones constitutivas se sostienen unas a otras más que por el significado que incluyan o por las regularidades de las conductas. Sin embargo, este aspecto mutuamente interactivo aún no da cuenta del aspecto normativo el cual es revelado en la segunda dimensión por el hecho de que "el carácter de las prácticas, concebidas normativamente,... [los] patrones de interacción constituyen algo en disputa y en juego

en su resultado” (Rouse, 2007: 50) Un útil ejemplo ilustra esta visión. Si soy judío pertenezco a una tradición que define parcialmente lo que supone ser miembro de ella por lo que dicha pertenencia está más bien en disputa en las prácticas del judaísmo a lo largo de su compleja historia:

lo que está en juego en aquellas prácticas es la diferencia que haría para resolver la disputa de una manera más que de otra. Pero la diferencia no está ya establecida y no hay formulación acordada de lo que las disputas y apuestas sean. Resolver lo que está en disputa en estas prácticas y cómo la resolución de esas disputas importan es sobre lo que tratan las prácticas (ibid: 50).

El tercer punto introduce la dimensión temporal de la normatividad de las prácticas en el sentido que no se presume que las normas ya establecen lo que está en juego en sus prácticas englobadas sino que lo que está en disputa y en juego está sujeto a la incerteza epistémica por parte del practicante, además de ser un texto abierto. La normatividad de las prácticas depende menos de la responsabilidad de una norma determinada que de “una responsabilidad mutua de sus realizaciones constitutivas de disputas y apuestas cuya resolución definitiva es siempre prospectiva” (ibid: 51).

Como dijimos, y si bien hemos renunciado a la formulación de normas con pretensión de anclarla en fundamentos últimos, no por eso se ha renunciado a vincularlas a “fundamentos contingentes”, bajo la feliz expresión de J. Butler. Esta autora y en el marco del denominado pos fundacionalismo, no dice que “no haya fundamento sino que, cualquiera que haya habrá también un cuestionamiento. Que tales fundamentos existen sólo para ser puestos en cuestión, es el permanente riesgo del proceso de democratización” (1992). Esta ausencia de un fundamento último o centro no impide la emergencia de fundamentos contingentes,

plurales y en competencia entre sí por instituir una hegemonía o fundamento provisorio que orienten los procesos sociales y, en particular, la educación.

Así, hemos arribado a una *segunda reconversión* de los términos en cuestión pero esta vez de la Pedagogía, que tiene que seguir habiéndose con las normas aunque ya no concebidas como atemporales y reposando en fundamentos últimos, sino como contexto-dependientes del suelo fértil e incierto de las prácticas sociales por lo cual la Pedagogía deberá escudriñar las normas locales heredadas, tácitas o explícitas, y evaluarlas críticamente para su eventual modificación.

Por último y bajo esta caracterización de las normas como algo en disputa y como un texto abierto, atravesado por incertezas epistémicas, nos pone en puertas de la tercera reconversión, esto es, concebir la Pedagogía como constituida por la razón práctica. En efecto, y respecto de las prácticas educativas preñadas de normas indeterminadas, será precisamente la razón práctica que guía a la Pedagogía la que determinará las normas más razonables que regulen dichas prácticas. Veamos lo que plantea Volpi (1999) a propósito de la razón práctica:

“Para ello, rehabilitan también el elemento de la decisión, de la elección deliberada, de la *phronesis*, elemento que, sobre todo en el horizonte moderno de la incompreensión teoreticista del saber práctico, fue considerado a menudo como un elemento imponderable e irracional. Unos lo rechazan y lo expulsan de sus teorías, otros lo exaltan como raíz originaria del obrar, especialmente, del obrar político. Contra ambos extremos, teoreticismo e intelectualismo, de un lado, voluntarismo y decisionismo, del otro, los neo-aristotélicos se proponen abrir el camino de una reconciliación entre *razón y decisión*”.

Es esta razón práctica la que constituye el núcleo, a nuestro parecer, de un concepto crucial en esta discusión: la intervención pedagógica. Para Remedi (2004) la intervención siempre “nos coloca en medio de algo”, sea lugares, tiempos o posiciones y supone, por lo mismo una mediación. Como tal, ella es una prescripción que opera, a la vez, sobre prácticas prescriptas y esa mediación, ese “estar entre” se inscribe en el movimiento oscilatorio de las lógicas instituyentes e instituidas. Estas últimas son las que están engarzadas en la propia historia de la institución, “que están asentadas y que están construidas en significados de la institución y que otorgan identidad a la institución”; son más bien las que expresan situaciones de cosificación de determinadas prácticas, mientras que lo instituyente alude a procesos que están floreciendo, procesos que van a devenir a futuro en nuevas prácticas que se difuminan sobre los quiebres e intersticios que exhibe lo instituido.

Ahora bien, ¿dónde se apoya preferentemente la intervención en ese “estar entre”? Amén de situarse y trabajar desde el lado de lo instituyente la pregunta más inquietante es aquella que se formula en torno a la lógica decisional de la intervención. Precisamente y desde la denominada “rehabilitación” de la filosofía práctica de Aristóteles (ver Volpi) se recupera la noción de praxis como concepto clave, la cual se ocupa del obrar, de las cosas concretas para el ser humano y se expresa en la *elección*, que es el fruto de la conjugación del deseo de alcanzar un fin y la deliberación o cálculo de los medios para alcanzarlo. El saber teórico tiene por objeto las realidades invariables y estables, las “que no pueden ser de otra manera”; por el contrario, el saber práctico tiene por objeto realidades que no son necesarias sino contingentes ya que la deliberación trata, precisamente, sobre lo que puede ser de otra manera. Por otra parte, distinción entre lo

práctico (moral y político) y lo técnico se expresa en la diferenciación entre una racionalidad puramente instrumental y una racionalidad práctica y resaltar esta última, es importante ya que

...se trata de indicar que hablar de moralidad nos exige reconocer que, no sólo hay medios racionalmente preferibles a otros, sino también *finés racionalmente preferibles a otros*; siempre que entendamos por “finés preferibles”, no los que de hecho la gente prefiere, sino aquellos que merecen ser preferidos. Y en esto consistirá la tarea de la racionalidad práctica: en mostrar qué finés son los preferibles (Cortina, A., 2000: 334).

Y esta es la *tercera y última reconversión* que establecemos, esta vez también a propósito de la Pedagogía. Bajo una concepción esencialista y a los efectos prácticos, el universo normativo y axiológico se ha tornado superfluo e irrelevante por lo que la razón pedagógica de la intervención se reduce a un carácter meramente instrumentalista, limitada a optimizar los medios e indiferente a los finés. Sin embargo, caracterizada ahora bajo el modelo de las prácticas sociales, la normatividad adquiere una radical significación ya que nuestros mismos quehaceres, actividades y visiones están preñados de aquella para orientarnos inteligiblemente en el mundo. Por ende, la razón práctica debe dirigirse a evaluar bajo una razonabilidad prudencial cuáles finés y normas son preferibles a otros lo cual supone, igualmente, interesarse por los medios más aptos para alcanzarlos.

Hemos partido de las aporías a que da lugar una existencia dual e incómoda entre dos saberes, uno teórico-empírico –Ciencias de la Educación- y otro práctico-normativo –Pedagogía-. Para desbrozar las dificultades y reconciliarlos fructíferamente procedimos a una *tarea de completamiento* por la cual los resultados del trabajo empírico debe consumarse en formulaciones

normativas y prescriptivas que orienten la práctica educativa, por una parte; por la otra, hemos reemplazado una concepción de normas heredada por otra contextualmente dependiente de las prácticas sociales y educativas. Allí, la razón práctica se pregunta por qué tipo de fines deberían regirse esas mismas prácticas.

En suma, ambos dominios son legítimos y convergentes en tanto que subordinados a una "lógica práctica". Retomando las dos modalidades de egreso, la producción científica de la tesis convencional deberá coronarse con recomendaciones prácticas que orienten el proceso educativo indagado; la intervención en la PPS, de suyo, se preocupará de optimizar los medios pero atendiendo a la razonabilidad de los fines. Si un aire de familia comparten es el brindado por la razón práctica ocupada de dar respuestas al qué hacer frente a una circunstancia determinada.

BIBLIOGRAFÍA

ACEVEDO HUERTA, E. (2010) El currículo oculto en las ciencias formales. Temas para la educación. Revista digital .

BERNSTEIN, R. (1983) *Beyond Objectivism and Relativism: Science, Hermeneutics and Praxis*. University of Pennsylvania.

CORTINA, A. (Edit.) (2000) *10 Palabras Clave en Ética*. Editorial Verrbo Divino. España.

PUTNAM, H. (1994) *Cómo renovar la filosofía*. Cátedra, Barcelona.

ROUSE, J. (2007) Social Practices and Normativity. *Philosophy of the Social Sciences*, Vol. 37.

VÁZQUEZ, S. (2012) *La Filosofía de la Educación*. CIAFIC Ediciones, Bs. As.

VOLPI, F. (2008) Rehabilitación de la filosofía práctica y Neo-aristotelismo. *Anuario Filosófico*.

WITTGENSTEIN, L. (1972) *Sobre la certidumbre*, Tiempo Nuevo, Bs. As.

Hacer Filosofía de la Educación desde la Perspectiva Semiótica

Susana Montaldo⁹⁵

Introducción

El objetivo de este trabajo es compartir una experiencia acerca de la enseñanza de la Filosofía de la Educación en la carrera de Ciencias de la Educación de la UNT (Universidad Nacional de Tucumán, Argentina).

Desde la perspectiva que adopta la cátedra, se considera a la Filosofía de la Educación como una disciplina que integra el campo de las Ciencias de la Educación cuyo objeto es la reflexión acerca del sentido de la educación, entendida ésta como un fenómeno complejo, multidimensional, atravesado por los múltiples discursos sociales. Centra su mirada en la educación suscitando ante ella una actitud filosófica que, al reaccionar con un gesto de asombro ante la cotidianidad, indaga acerca de las razones

95 Ester Susana Montaldo, Profesora de Ciencias de la Educación. Prof. Asociada, a cargo de cátedra de Filosofía de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán. Proyecto de investigación: "Culturas juveniles, ciudadanía y medios digitales en la Universidad". Pertenencia al Centro de Estudios: Comunicación, educación y pensamiento latinoamericano. Publicaciones: *"La Educación de los Jóvenes para la Construcción de Ciudadanía en la Argentina del Siglo XXI: Desafíos y Propuestas"* Susana Montaldo (Coordinadora) Departamento de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras. UNT, 2018. ISBN 978-987-754-139-7 (en prensa)- *"La Dialéctica del Placer. Miradas desde la Filosofía, el Arte, la Historia, las Letras y la Educación"*. Susana Montaldo (Compiladora). Instituto de Estudios Clásicos. Ed. Fac. de Filosofía y Letras. UNT, 2013. ISBN 978-950-554-805-7Mail: smontaldo1@gmail.com

sociales, políticas, económicas y culturales que legitiman el discurso educativo.

La educación tiene un papel decisivo en la tarea de acompañar a los sujetos para que logren la apropiación de saberes y sentidos que posibiliten su inclusión e identidad, y su participación efectiva en la sociedad. Por otra parte, como los conocimientos y valores que transmite no son necesarios sino indefectiblemente contingentes, requieren de deliberación y aceptación. De allí que la tarea de la Filosofía de la Educación, desde nuestro punto de vista, sea “arqueológica”, y busque - a partir del análisis de los discursos que tejen la trama social y se disputan la hegemonía- reconstruir sentidos, volver inteligible lo que se presenta oscuro, cuestionar el dogmatismo, intentar responder a un interrogante central ¿Para qué educamos hoy?

La enseñanza de la Filosofía de la Educación presenta una variedad de propuestas en las diversas cátedras universitarias. Desde la nuestra, se concibe la tarea de filosofar no como una metafísica especial abocada a definir la esencia de la educación, sino como una reflexión crítica, elucidadora, situada espacio temporalmente, que busca desedimentar los fundamentos, el sentido, de los fenómenos sociales. Se trata de pensar la educación, parafraseando a Cullen, desde su historicidad, su normatividad y su discursividad social, de analizar su presencia dispersa en las prácticas sociales y su poder productivo de subjetividad social.

Retos y oportunidades que se plantean a la educación superior

Los señalamientos de la *Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe Con-*

ferencia Regional de Educación Superior 2008 advierte que “en América Latina y el Caribe, particularmente, se necesita que la educación superior contribuya eficazmente a la convivencia democrática, a la tolerancia y a promover un espíritu de solidaridad y de cooperación; que construya la identidad continental; que genere oportunidades para quienes hoy no las tienen y que contribuya, con la creación del conocimiento, a la transformación social y productiva de nuestras sociedades”

A más de diez años de esta Declaración, sus señalamientos siguen constituyendo un verdadero desafío para todos los actores que realizan tareas educativas en las instituciones de nivel superior. Las profundas transformaciones que se están produciendo en nuestro contexto interpelan a la educación a la búsqueda de nuevas categorías conceptuales y metodológicas que permitan analizar las implicancias de dichos cambios en el campo educativo y elaborar propuestas alternativas.

El impacto producido por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito político, económico y socio-cultural, ha conmovido hasta los mismos cimientos de la experiencia humana al transformar las dos categorías fundamentales que la estructuran: el tiempo y el espacio.

En este contexto está surgiendo una cultura que se desespacializa, que pierde los límites y se abre a un espacio de sonidos hipercultural. En este desorden, en este barullo de tonos diferentes que se mezclan, que se yuxtaponen, brindar a los jóvenes, algunas claves para analizar y lograr cierta claridad que les permita poner orden y construir un camino para encauzar sus vidas, es de gran relevancia para la educación actual.

El mundo global en que vivimos, ejerce una gran presión sobre nuestras conductas y valores, de allí la importancia de em-

poderar a las nuevas generaciones con herramientas que les permitan elaborar y adoptar criterios para discernir y decidir su participación ciudadana, en coherencia con el sentido que le quiere otorgar a su vida personal y comunitaria.

El tiempo de hoy, tiempo puntual del bit, carece de un horizonte abarcador, es desteleologizado en favor de un “universo mosaico”, en el que posibilidades se arremolinan, vienen hacia mí: son el futuro. El sujeto se encuentra rodeado de posibilidades que flotan libremente, prometiendo más libertad. El futuro está en cualquier lado, adonde me dirija, adonde mire, allí es el futuro.

La hipercultura, por medio de una conexión globalizada pone a disposición un caudal de formas y prácticas de vida diferentes, que se transforma, expande y renueva. La creciente conectividad del mundo crea abundancia, una profusión de relaciones y posibilidades, una mezcla de tradiciones o de cadenas significantes que enlazan discursos y tecnologías diferentes, y que emerge a través de técnicas de collage con las que se constituye una malla, una red, una web, capaz de conectar lo inconexo, yuxtaponer lo diferente, lograr una cercanía de lo distante.

El mundo global ejerce una presión sin precedentes sobre nuestra conducta personal y nuestros valores. Cada uno de nosotros está atrapado en esta red, en esta web, en la que hay un enorme caudal de información disponible. Pero uno puede enterarse de todo sin adquirir conocimiento. El saber es un proceso lento y largo que necesita maduración. Y esta es una tarea fundamental de la educación, que no busca formar “una cabeza repleta”, al decir de Edgard Morin, sino “una cabeza y un corazón bien puesto”, capaz de plantear y analizar situaciones -con sensibilidad y compromiso- a partir de ciertos principios que permi-

ten vincular los saberes y darles sentido. Una educación para la libertad, que otorgue densidad y criterio, para poder realizar las operaciones de selección, exclusión y combinación, con las que se entreteje cotidianamente la urdimbre de nuestra vida.

En este universo hipercultural las posibilidades se amplían cuando incluyo al otro en mi tiempo, es decir, cuando reconozco que no estoy solo en el mundo sino que otros están también aquí. La conexión amplía el futuro, el miedo y el aislamiento, la reducen. Pero no cualquier experiencia de conexión es capaz de enriquecer el proceso de construcción de la subjetividad, sino aquella interconexión digital que haga posible una experiencia de acogida, de cercanía, de resonancia del otro como distinto y complementario.

Hoy, el ruido de la comunicación, la tormenta digital de datos e informaciones, puede hacernos sordos a las propias voces de nuestro interior y del que está próximo. De allí la necesidad de cultivar una inteligencia interior, emocional, social y actitudinal.

“La hiperconexión, el presente continuo en donde se fusionan todos los tiempos, lo digital y lo biológico, la vida larga y a prisa, los avances tecnológicos que de tan asombrosos ya no asombran. Y ahora que llegó, nos preguntamos qué vamos a hacer con ese futuro y qué va a hacer ese futuro con todos nosotros”⁹⁶.

Estos son los desafíos y las oportunidades de nuestra vida y de nuestra profesión docente. Es nuestra misión, acompañar a los estudiantes brindándoles algunas claves que les permita entender el presente, para junto a otros poder ir haciendo de este mundo un lugar donde todos puedan tener una vida más plena y humana.

96 MANES, F. y NIRO, M. (2018) *El cerebro del futuro ¿cambiará la vida moderna nuestra esencia?* Ed. Planeta. Bs.As.

Los jóvenes, con una fuerte empatía con la cultura tecnológica, consumen gran cantidad de información absorbida en su relación con las mediaciones info-comunicacionales, lo cual, a la vez que multiplica los referentes educativos, erosiona el orden simbólico de las generaciones anteriores y muchas veces las deslegitima para su transmisión. Esto afecta seriamente la autoridad de las instituciones educativas, que hasta hace poco se ubicaban como única instancia legítima de la transformación de saberes. Frente a las culturas letradas, ligadas a la lengua y al territorio, las electrónicas, audiovisuales, musicales, rebasan esa adscripción produciendo comunidades que responden a nuevos modos de percibir y narrar la identidad. Los jóvenes experimentan una empatía hecha no sólo de facilidad para relacionarse con las tecnologías audiovisuales e informáticas, sino de complicidad expresiva: es en sus relatos e imágenes, en sus sonoridades, fragmentaciones y velocidades que ellos encuentran su idioma y su ritmo. Surgen grupalidades nuevas cuya ligazón no proviene del territorio y sus tradiciones, ni de un consenso racional y duradero, sino de la edad, del género, de repertorios estéticos, de gustos sexuales, entre otros.

En este contexto, resulta de gran complejidad cumplir con la tarea fundamental que la sociedad asigna a la educación: transmitir una herencia cultural que posibilite a cada ciudadano la construcción de identidad, la pertenencia y el lazo social. Una comunidad capaz de integrar la pluralidad en torno a una partitura común: un proyecto de país capaz de contener a todos.

Para que esta complejidad del momento actual se convierta en terreno fértil en el campo educativo, lugar donde se imbrican las transformaciones de los contextos macropolíticos y macrosociales y las construcciones subjetivas de identidad y realización social, es necesario proporcionar algunas herramientas teóricas

y metodológicas que permitan pensar, analizar los nuevos lenguajes y dispositivos (textuales, audiovisuales, digitales, multimediales) para orientar las acciones y proponer alternativas.

Semiótica y Filosofía de la Educación: una fértil articulación

La cátedra se basa en una concepción de racionalidad plural, atravesada por el deseo y el poder, que busca explicitar los posicionamientos políticos-éticos y epistemológicos de los paradigmas que sustentan las prácticas educativas y sus efectos de sentido en el tejido social. Cumple una función emancipatoria, en cuanto crea condiciones de visibilidad para detectar las contradicciones y efectos no deseables que producen nuestras prácticas y políticas educativas y ofrece recursos para elaborar propuestas superadoras.

Para llevar a cabo la tarea de enseñanza, recurre a la semiótica y a la teoría de los discursos sociales, inherente a ella, como herramienta adecuada capaz de proporcionar los conceptos y operaciones necesarias para pensar e interrogar filosóficamente a la educación. Concibe al “discurso filosófico” como una especie de “arqueología” que permite explicitar las concepciones y valores implícitos en las prácticas educativas. De allí que ofrezca una serie de recursos teórico- metodológicos para posibilitar a los alumnos “hacer filosofía”, es decir, interpretar, problematizar, construir y reconstruir los discursos educativos vigentes.

Este enfoque semiótico permite vincular de manera inescindible la teoría y la práctica a la vez que interpreta las condiciones de producción y circulación de las prácticas educativas y sus efectos de sentido en la sociedad. Los instrumentos analíticos posibilitan el acceso a las representaciones/interpretaciones

que, en torno a lo educativo, están materializadas en los discursos que circulan en la sociedad.

Asimismo, con este proceso de análisis, se intenta la elaboración de una explicación acerca de cómo y/o por qué y/o con qué resultado y/o a partir de qué precedente, se representa/interpreta al fenómeno educativo de determinada manera, en determinado momento en nuestro país.

En este sentido se puede decir que la semiótica se parece a un juego, a un juego de desmontaje que tiene como objetivo explorar las raíces del sentido. Trata de develar el sistema organizado, la delicada armazón, las reglas que rigen la aparición del sentido.

Es por ello que hay una explícita adhesión a la postura de Umberto Eco, quien afirma que la semiótica general es una disciplina filosófica y establece un sólido y fecundo campo de encuentro, entre la semiótica general y la filosofía del lenguaje, capaz de revitalizar a ambas, al tiempo que se avanza decisivamente en una comprensión multidisciplinar del lenguaje. La semiótica general es para Eco *“la forma más madura de una filosofía del lenguaje tal como lo fue en Cassirer, en Husserl o en Wittgenstein”*⁹⁷.

Como se ha planteado en la introducción, la Filosofía de la Educación y la Semiótica son dos campos disciplinares cuya intersección y complementariedad resulta fértil. Siguiendo a Magariños de Morentín puede afirmarse que la semiótica constituye una herramienta apropiada para trabajar las Humanidades y las Ciencias Sociales ya que aporta una *“reflexión crítica acerca de cómo y por qué se produce la significación (jurídica, social, psicológica, arqueológica, pedagógica, comunicacional, etc) de los correspondientes fenómenos”*⁹⁸.

97 ECO, U. (1990) *Semiótica y filosofía del lenguaje*. Ed. Lumen. Bs.As.

98 MAGARIÑOS DE MORENTIN, J. (1996) *Los fundamentos lógicos de la semiótica y su práctica*. Ed. Edicial. Bs.As.

La idea de una doctrina de los signos toma cuerpo con los estoicos, pero fueron muchos los filósofos que a lo largo de la historia descubrieron la importancia del análisis de la lengua y otros sistemas de signos en el camino de la exploración de lo real y de los modos del conocimiento humano. Podemos mencionar a Aristóteles, Locke y a todos aquellos representantes de la filosofía del lenguaje, desde los estoicos hasta Cassirer, desde Agustín hasta Peirce, Wittgenstein y Eco, entre otros.

La Semiótica puede considerarse un paradigma destacado dentro del panorama de las doctrinas filosóficas. La idea de la semiótica como una Filosofía Primera ha sido desarrollada por Apel (1974) y retomada por Eco y por Herman Parret, quien afirma que son tres los grandes paradigmas o filosofías primeras que se sucedieron a lo largo de la historia del pensamiento humano: Metafísico u Ontológico, Epistemológico y Semiótico. Este último se fundamenta en la Filosofía del signo, o de la función semiótica, la que se convierte en la condición de posibilidad de todo conocimiento, en la función mediadora entre el intérprete y el mundo. El “funcionamiento del lenguaje” en Wittgenstein, el “sentido” en Frege, o la “función semiótica” en Peirce y Saussure, son manifestaciones de este paradigma cuyo objeto es la semiosis. Para este paradigma, la función semiótica es la condición de posibilidad de la interpretación del mundo y de la validez intersubjetiva de esta interpretación.

En este tercer paradigma se apoya la Cátedra y realiza una convergencia entre Filosofía de la Educación y Semiótica. Si la Filosofía de la Educación tiene como tarea la reflexión y análisis acerca del sentido de la educación en un determinado tiempo y lugar, y dado que la significación sólo puede ser aprehendida en la semiosis, en el lenguaje en que se materializa y/o expresa, es decir, en el nivel de la “discursividad”. La Semiótica, por tanto, es

la disciplina que aporta un conjunto de conceptos y operaciones que permite indagar el sentido de los fenómenos educativos, permitiendo analizar las huellas, que en los discursos sobre la educación, dejan las concepciones filosóficas, políticas, antropológicas, ideológicas. Posibilita así, el análisis filosófico “arqueológico” que da lugar a la reconstrucción del sistema de significación en que se inscribe y constituye el fenómeno educativo, entendido como signo. Esta tarea no se reduce a un mero análisis del lenguaje pedagógico destinado a desentrañar problemas lingüísticos, sino explicitar el sentido de las prácticas educativas, y reorientar aquellas que producen efectos no deseables.

La semiótica nos remite a una teoría general del sentido de la cual la teoría de los discursos sociales es parte integrante. En el funcionamiento de la sociedad nada es extraño al sentido, el sentido se encuentra en todas partes. A esta dimensión significativa de los fenómenos sociales le llama semiosis social. Se puede afirmar que toda producción de sentido es necesariamente social, porque no se puede explicar un proceso significativo sin explicar sus condiciones sociales productivas; y que todo fenómeno social es -en una de sus dimensiones constitutivas- un proceso de producción de sentido.

Esta doble hipótesis es inseparable del concepto de discurso: este doble anclaje -del sentido en lo social y lo social en el sentido- se puede develar sólo cuando se considera a la producción de sentido como discursiva.

Un discurso es una configuración espacio-temporal de sentido, la puesta en escena de la significación. Constituye el conjunto de saberes compartidos construido en su mayor parte de manera inconsciente por los individuos de un grupo social.

Magariños de Morentin lo define como “*el conjunto existencial de las construcciones que circulan en una sociedad, con eficacia*”

para la efectiva producción y/o reproducción de representaciones perceptuales y de interpretaciones conceptuales o valorativas”⁹⁹.

El análisis de los discursos supone la descripción de las huellas que han dejado las condiciones de producción de esos discursos y la descripción de los efectos de sentido que esos discursos producen en las condiciones de reconocimiento. Por ello sostiene que los objetos que interesan al análisis de los discursos no están en los discursos y tampoco están fuera de ellos, sino que son sistemas de relaciones que todo producto significativo mantiene con sus condiciones de producción y con sus condiciones de reconocimiento. El análisis de los discursos abre el camino de esta manera al estudio de la construcción social de lo real. Puede afirmarse que toda configuración social es discursiva ya que todo objeto o práctica es significada de alguna manera al ser apropiada por los diferentes agentes sociales. Las prácticas educativas, en tanto prácticas sociales, son también discursivas.

El discurso educativo se nos presenta como un universo extremadamente complejo, mezclado con todo tipo de actividades y comportamientos, articulado a las situaciones de intercambio más diversas, encuadrado en múltiples instituciones, manifestándose en soportes enormemente variados, combinado con la gestualidad, el lenguaje, y con numerosos sistemas de significación no lingüística, desde la organización material del espacio hasta la hoy llamada “realidad virtual”.

Por tanto, queremos destacar que en este trabajo cuando nos referimos al “discurso educativo” no hacemos una reducción solamente a aquel que se produce en las escuelas o en las aulas, sino que, en un sentido amplio, abarcará las instituciones, la organización burocrática, los órganos de gestión, las políticas edu-

99 MAGARIÑOS de MORENTÍN, J. (1996) op.

cativas que operan como verdaderas matrices organizadoras de las experiencias cotidianas.

A modo de cierre

En síntesis, se ofrece la propuesta de “hacer filosofía” a partir de un análisis crítico que busca “poner en evidencia” el sistema de relaciones entre las “producciones de sentido, la construcción de lo real y el funcionamiento de la sociedad”. Si los efectos de este “juego de relaciones”, de esta “arquitectura del sentido” resultan adversos o contradictorios, es posible proponer un “nuevo juego”, con “nuevas reglas” y con un “nuevo dispositivo” capaz de generar efectos superadores de dichas contradicciones.

*Sólo el dogmatismo puede apetecer una única manera de decir un único mundo pretendidamente real*¹⁰⁰. Lo que es entendido y resulta coherente hoy, es incomprensible y resulta contradictorio mañana, la “definitiva forma de decir un objeto” es una cómoda falacia o un peligroso propósito. La libertad del hombre depende de la posibilidad de explicar y descubrir nuevos mundos mediante la creatividad inagotable de nuevas significaciones, utilizando las posibilidades de la lengua que permite renovar, en constante cambio, lo plural de la humanidad.

Es por ello que el docente debe ser un verdadero semiólogo es decir alguien que indaga en los discursos educativos, los signos, que configuran los sentidos y significaciones que se atribuyen a las prácticas educativas.

100 MAGARIÑOS de MORENTIN, J. (1991) *El mensaje publicitario*. Ed. Edicial. Bs.As.

BIBLIOGRAFIA

BERNSTEIN, B. (1993), *La estructura del discurso pedagógico*, Ed. Morata, Fund. Paidós. La Coruña.

BUENFIL BURGOS, R. (1995) *Discursos educativos en un horizonte post-moderno*. En "En nombre de la Pedagogía" de Bartomeu M., Juárez I., Juárez F., Santiago Héctor. Universidad Pedagógica Nacional. México.

BYUNG-CHUL HAN (2005) *Hiperculturalidad*. Ed. Herder, Barcelona.

BYUNG-CHUL HAN (2016) *La expulsión de lo distinto*. Ed. Herder, Barcelona.

CARR, W. (1996) *Una Teoría para la Educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Ed. Morata, Madrid

CASTELLS, M. (1997) *Fin de Milenio*. Ed. Alianza. Madrid

COLOM, A. Y MELICH, J. C. (1994), *Después de la Modernidad. Nuevas Filosofías de la Educación*, Ed. Paidós. Bs. As.

CULLEN, C. (1997), *Crítica de las razones de Educar*, Ed., Paidós, Bs.As.

ECO, U. (1990), *Semiótica y Filosofía del lenguaje*, Ed. Lumen, Bs. As

GRAMAJO DE SEELIGMAN, M. Y MONTALDO, S. (1990), *Modelo de análisis del sistema productivo de los discursos sociales*, en Revista del Dpto. de Cs. De la Educación, N° 1, Facultad de Filosofía y Letras, U.N.T.

GREIMAS A.J. (1988), *Por una semiótica didáctica, en Educación y Comunicación*, Rodríguez Illera J.L. (Comp.), Barcelona-Bs.As.-México, Ed. Paidós.

HARARI YUVAL, N. (2018) *21 lecciones para el siglo XXI*. Ed. Debate. Bs As.

KOHAN, W. (1996) "*Filosofía de la Educación. Algunas perspectivas actuales*". Ed. Universidad de Salamanca-España.

MAGARIÑOS DE MORENTÍN, JA (1991), *El Mensaje publicitario* Ed. Edicial.

MAGARIÑOS DE MORENTÍN, JA. y colaboradores, (1996), *Los fundamentos lógicos de la Semiótica y su práctica*, Ed. Edicial, Bs.As.

MAGARIÑOS DE MORENTÍN, JA (2008) *La Semiótica de los Bordes: Apuntes de Metodología Semiótica*. Ed. Comunicarte. Argentina.

MANES, F.Y NIRO, M. (2018) *El cerebro del futuro ¿cambiará la vida moderna nuestra esencia?* Ed. Planeta. Bs. As.

MÉLICH, J. (2006) *“Transformaciones. Tres Ensayos de Filosofía de la Educación”*. Ed. Miño y Dávila. Madrid

MORIN, E. (1999) *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Ed. Nueva Visión. Bs. As.

MONTALDO, S. (1990), Realidad, conocimiento y educación, en Revista del Dpto. de Cs. De la Educación, N° 1, Fac. de Fil y Letras, U.N.T.

MONTALDO, S. (1991), *El discurso pedagógico: su protagonismo en la construcción de lo simbólico, lo imaginario y lo real en el sujeto*, en Revista del Dpto. de Cs. De la Educación, N° 2, Facultad de Fil y Letras, U.N.T.

MONTALDO, S. (1996), *Una aproximación al discurso pedagógico a partir del aporte de Ch. S. Pierce*, en Revista del Dpto. de Cs. De la Educación, Año V, N° 6, Facultad de Fil. y Letras, U.N.T.

PARRET, H. (1993), *Semiótica y Pragmática*. Ed. Edicial. Bs.As.

VERÓN, E. (1987), *La Semiosis social*, Ed. Gedisa, Bs.As.

VERÓN, E. (2013), *La Semiosis social, 2. Ideas, Momentos, Interpretantes*. Ed. Paidós, Bs.As.

Narrativas filosóficas en la formación docente

Ma. Belén Bedetti¹⁰¹

Resumen

En este texto se busca compartir un aspecto puntual del trabajo transitado en el marco de la cátedra Filosofía de la Educación, de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria de la Universidad Nacional del Sur. Con la intención de enriquecer la propuesta de la cátedra se han ido construyendo progresivamente estrategias que permitan a los y las estudiantes dialogar con las experiencias suscitadas en los espacios de la práctica profesional docente, para así superar la distancia entre los distintos campos de la formación. Además, estas intentan poner en discusión cierta representación de la filosofía como disciplina alejada de lo cotidiano.

Desde una concepción de la narración en íntima relación con la experiencia se promueven, en distintos momentos del cursado de la materia, la lectura, producción y análisis de narraciones

101 Profesora de Filosofía (UNS, 2010) Maestranda en Educación con orientación en Historia y Filosofía de la Educación (UNICEN). Especialista en Educación y Derechos Humanos y en Problemáticas de las Ciencias Sociales y su enseñanza (INFOD). Docente de Filosofía en el nivel secundario y en Institutos de Formación Docente. Profesora adjunta de Filosofía de la Educación (UNS). Ayudante en la cátedra Didáctica Especial de la Filosofía desde 2011. Autora y coautora de ponencias, posters y talleres en diversas jornadas y congresos acerca de la enseñanza de la filosofía, la formación docente, y el vínculo entre educación, filosofía e infancia. Ha publicado de artículos en revistas académicas. Integrante de proyectos de investigación y extensión vinculados a la Educación, la Filosofía y la Infancia. Correo de contacto belen.bedetti@uns.edu.ar.

que han recibido el nombre de *narraciones filosóficas*. Esta forma de llamarlas busca dar cuenta de su carácter de relato que presenta, como elemento nodal, la pregunta y la reflexión filosófica a partir de distintos marcos teóricos propuestos desde el programa o por los y las estudiantes. En este sentido, se pretende que la escritura de textos de este género constituya en sí misma una experiencia genuina del filosofar en torno a la educación.

Introducción

En este trabajo se pretende socializar algunas ideas y propuestas de trabajo realizadas en el marco de la cátedra de Filosofía de la Educación, de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria de la Universidad Nacional del Sur (Bahía Blanca, provincia de Buenos Aires). Principalmente se compartirá uno de los aspectos centrales de la misma que son las narrativas de índole filosófica abordadas a partir de distintas estrategias y puestas en juego en diversas instancias del trabajo en el contexto del cursado de la materia.

Para poder presentar la dinámica desarrollada es necesario dar cuenta de su proceso de gestación y desenvolvimiento durante los últimos años, por lo que resulta fundamental situar y contextualizar dicho surgimiento. Es importante advertir que ambas carreras forman parte de la propuesta formativa de la Universidad Nacional del Sur desde hace ya muchos años, aunque hasta hace poco lo hicieron como parte de la oferta educativa de una de las escuelas dependientes de la misma, por ello entendidas como preuniversitarias. En este sentido, además de emplazarse en el mismo edificio que los niveles inicial, primario y secundario, su organización se asemejaba más a la del nivel medio (por el horario de cursado organizado en una franja horaria, por la duración de las clases cuantificadas en “horas cátedra”,

por la cantidad de materias simultaneas en el plan de estudios, entre otras cuestiones).

En el año 2013 se resolvió que dichas carreras pasaran a ser universitarias, lo cual motorizó una serie de modificaciones progresivas que fueron transformando la dinámica cotidiana. Una de ellas fue que en lugar de la asignación de horas cátedra para aquellos espacios que fueran generando vacantes a cubrir, se crearan cargos docentes. Estos últimos, además de las horas destinadas a la tarea docente, estipulan una dedicación horaria consignada para las tareas de investigación y extensión, tal como en el resto de las carreras de la universidad. Mientras que anteriormente las vacantes se ocupaban de acuerdo con un listado que funcionaba como orden de mérito a partir de un puntaje asignado por antecedentes, se inició el proceso de concursos docentes.

Es así como en 2016 se crea el cargo docente para Filosofía de la Educación. Esta materia se encuentra en el tercer año de los planes de estudio de ambas carreras y forma parte del llamado “campo de la formación general”. La preparación de la propuesta de cátedra implicó revisar los sentidos que este espacio tiene en la formación de los y las futuras docentes del nivel inicial y primario y atendió, principalmente, a poder establecer vínculos estrechos con el campo de las prácticas docentes, que se constituyen en el eje vertebrador de la propuesta formativa no solo desde lo formal (desde el documento que fundamenta y presenta el plan de estudios vigente) sino, y principalmente, desde las trayectorias reales de los y las mismas estudiantes. En vistas a construir estrategias que permitan este vínculo entre la filosofía, las prácticas y la realidad escolar, surge la idea de trabajar con narrativas. Esta estrategia no resulta demasiado novedosa, pues es muy ponderada y cada vez más extendida en la formación docente inicial y continua, aunque aquí se la recrea con un matiz

específico: se busca con ellas crear y/o plasmar una experiencia filosófica y por ello se las llama *narrativas filosóficas*.

Cabe destacar que, como toda propuesta de trabajo, ha ido construyéndose en proceso, situándose en virtud de los distintos grupos de estudiantes y el contexto institucional. Fundamentalmente, se han tenido en consideración los aportes realizados por estudiantes que fueran manifestando sus perspectivas sobre el sentido acerca de qué puede aportarle a su tarea docente este campo del saber -la Filosofía de la Educación-, tanto desde los saberes conceptuales como desde aquellos más vinculados a las habilidades.

La filosofía de la educación y su lugar en la formación de profesores de nivel inicial y primario: tensiones entre campos

Los planes de estudio de estas carreras agrupan a sus asignaturas en tres campos diferentes: el de la formación general, el de la formación específica y el de la formación en la práctica profesional. Filosofía de la Educación se encuentra en el primero de ellos, que busca, para todas las asignaturas que lo componen "...recuperar propuestas que otorguen marcos interpretativos a los enfoques disciplinarios que favorezcan la apropiación de los conocimientos básicos de los contenidos curriculares. (...) pretende fortalecer relaciones entre las disciplinas, la vida cotidiana, las prácticas sociales y las prácticas docentes"¹⁰².

A pesar de este objetivo propuesto desde el mismo plan de estudio, muchas veces los y las estudiantes reniegan de la distancia entre los contenidos abordados en este tipo de asignaturas. Es

102 AA.VV. (2009) Planes de Estudio: Profesorado de Educación Primaria – Profesorado de Educación Inicial. Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur: Mimeo. P. 8.

que resulta palpable la urgencia del abordaje de los saberes del campo de la formación específica en virtud de las prácticas profesionales, que sin dudas son los espacios en los que está puesta la mayor atención y energía y que acompañan, con diversas y graduales propuestas, todos los años de la carrera. A diferencia de otros diseños de formación docente, el modelo que siguen estos profesorado ubica a la práctica profesional desde su inicio (por lo cual se lo llama modelo *concurrente*), y se la concibe como un espacio de genuino aprendizaje en proceso, en lugar de ser asociado a la aplicación de saberes adquiridos en la gran mayoría de los otros espacios y con posterioridad a los mismos (conocido como modelo *consecuente*). Por ello, al momento de cursar el segundo cuatrimestre de tercer año, los y las estudiantes ya cuentan con un contacto sostenido con las instituciones y su cotidianeidad. Además de ello, hay estudiantes que ya han iniciado su trabajo rentado en instituciones, ya sea realizando suplencias o en espacios que, en su mayoría, son de gestión privada.

Este diagnóstico resulta necesario porque permite reparar en el hecho de que la realidad escolar está presente en el día a día de los y las estudiantes. Además, a pesar de la importancia que tienen los espacios de práctica para los y las futuras docentes, no siempre se retoman o atienden sus emergentes en otros campos de la formación. Esto último suele ser percibido como una desarticulación que presenta a cada cátedra como compartimento estanco.

Con la experiencia de las distintas inserciones en las instituciones, entonces, intentamos pensar una filosofía de la educación anclada en la cotidianeidad escolar, una filosofía de la educación que no se constriña a la reflexión teórica abstracta sino que pueda dar cuenta, con sus conceptos y herramientas, del hacer, el sentir y el pensar en las instituciones. Y esto se busca no

solo como una forma de articular con el espacio de la práctica, sino como el ejercicio de una habilidad de la que dispondrán en su tarea docente en su posterior vida profesional.

Ahora bien: acercar la filosofía de la educación a las prácticas educativas cotidianas suele presentar, en este contexto, algunos obstáculos. Cabe reparar en dos de ellos, que son los que más notoriamente se ponen de relieve. El primero es la clásica escisión entre teoría y práctica que instala cierta idea de que los desarrollos teóricos -y mucho más los filosóficos que suelen ser representados como abstractos y alejados de la realidad- no sirven o no alcanzan para dar cuenta de los fenómenos prácticos, de la vida cotidiana. En este sentido hay cierta idea de que no habrá una conexión entre los desarrollos teóricos y conceptuales que se estudian y la vida escolar en la que realizan las prácticas. El segundo es que, luego de tantas instancias de práctica e inserciones institucionales, hay cierta naturalización de la realidad escolar que entorpece o ciega la mirada que interroga, la mirada del asombro tan propia de la filosofía. Ante esta situación se busca entonces ejercitar la mirada que empapada de realidad no puede más que ver de manera automática, para que mire este espacio cotidiano desde el extrañamiento en torno a cuestiones que hasta el momento no han generado interrogantes filosóficos.

En el trabajo con la narración es donde se busca morigerar ambas problemáticas y plantear en la filosofía una herramienta para hacer, para tener experiencias y para mirar con curiosidad, como si fuera la primera vez.

Las narrativas como soporte de anclaje

Las narrativas han tenido un desarrollo muy importante en los últimos años en relación con la formación docente, tanto en lo

que refiere a su aparición concreta en las propuestas de distintas instancias de trabajo como en su desarrollo teórico conceptual. Esto puede verse en numerosas publicaciones editoriales y en eventos académicos donde proliferan tanto ponencias vinculadas a la investigación como relatos de experiencias relacionadas a esta temática. Aquí no se ahonda en ellos pues, sin desconocer su gran importancia, solo se pretende posicionar la perspectiva desde la cual la cátedra incorpora esta herramienta a su propuesta de trabajo. En este sentido se da cuenta de aquellos textos y autores que han servido de inspiración y fundamento.

Como punto de partida, se puede señalar que en *El narrador* Walter Benjamin (1991) sostiene que la narración, que surge del círculo del artesanado, se constituye como una forma artesanal de comunicación. Esto es así porque difiere de la información, que busca ser transmitida, y se inscribe en la propia vida del narrador para poder ser recuperada. Esta caracterización resulta muy palpable cuando se leen las narraciones del autor en textos como *Infancia en Berlín hacia 1900* (2016) en los que evoca acontecimientos de su niñez para recobrarlos como propios. La narración, que apela a la experiencia del sujeto, aúna sentimientos, reflexiones, preguntas, reconstrucciones de lo vivido. Desde ellas se revalorizan los saberes y acciones, el sujeto en su singularidad, los lugares que habita y recorre.

Esta puesta en valor de lo subjetivo puede resultar extraña en contextos académicos en los que se han privilegiado formas de escritura más asépticas, objetivas, tangibles. Y, sin desmerecer el lugar que ocupa la confección de registros de observación, se puede ver cuán sustancial es la diferencia entre ambos tipos de textos, y cuán distinta la finalidad con la que se proponen como actividad formativa. Lukács, en *Narrar y describir* afirma de estas dos formas de escritura que “La descripción lo hace todo presen-

te. Pero se narra lo pasado. Se describe lo que se tiene ante sí, y la presencia en el espacio convierte a los individuos y las cosas también en una presencia temporal. Pero este es un presente falso, no el presente de la acción inmediata en el drama”¹⁰³.

En la narración hay un acontecimiento del pasado que es recuperado y resignificado desde el presente, hay un pasado que se trae al presente y que afecta al sujeto al momento de la construcción narrativa. Para Larrosa lo que acontece no es solo un acontecimiento entre otros y distintos acontecimientos, lo que acontece es tal en el curso de una vida. Entonces tiene sentido para el sujeto en un ahora, en momento singular y presente; ese sentido puede constituirse sólo en relación a otras acontecimientos de esa vida, por lo que cada acontecimiento en el camino contiene a su vez a todo el camino¹⁰⁴.

En el sentido de la afección que produce el construir una narración, la misma se constituye no solo en una oportunidad para recuperar una experiencia acontecida en el pasado; también es una instancia propicia para tener una experiencia, para ser atravesados, transformados por un acontecimiento que viaja a través del tiempo hacia el presente y nos deja huella.

En la formación docente, tanto por la propia biografía como estudiantes de los distintos niveles de la educación institucionalizada que hemos atravesado durante muchos años, como por las diferentes inserciones en los espacios de la práctica profesional, contamos con un interesante reservorio de situaciones y acontecimientos que pueden constituirse como experiencias. En algunos casos se puede identificar muy claramente cuáles y cuánto han afectado dichos sucesos, y en otros se vuelve necesario el ejercicio paciente de la reflexión y el recuerdo para hacerlas pre-

103 LUCÁKS, G., 1966, p. 190.

104 Véase: LARROSA, J. 2003.

sentes y resignificarlas, al experimentar la construcción narrativa de las mismas.

Carlos Cullen señala que “la identidad es el resultado más el proceso de narrarnos a nosotros mismos, sabiendo que mañana podemos resignificar lo que hoy nos da sentido”¹⁰⁵. El sujeto, que es siempre en formación, encuentra en la acción de narrarse una instancia de construcción de identidad, y no una identidad cerrada, que está allí para ser descubierta.

En esta construcción de sí, cabe como posibilidad la propia emancipación del sujeto en tanto al evocar los distintos sucesos atravesados se crea un espacio para mirar desde otro lugar, desde otro tiempo, y desde la acción. Desde el presente, reinterpretar y recrear el pasado constituye una herramienta emancipatoria en tanto nos permite mirar de manera crítica, de manera desnaturalizadora. Así, y al decir de Walter Kohan, “Se trata de generar condiciones para que cambien las formas de relación, para que de nuestra práctica educacional puedan emerger nuevas formas de subjetividad, relaciones creativas de existencia política, prácticas educacionales más reflexivas de libertad. Descubrir aquello que somos resulta, entonces, un primer paso para pensar aquello que podemos ser. Es en este sentido que considero que la filosofía de la educación tiene una función liberadora de las fuerzas que nos sujetan”¹⁰⁶.

Narrativas filosóficas y filosofía de la educación

La narración se entiende como género discursivo que conjuga la teoría y la práctica, el sentir y el pensar, el pasado y el presente (aunque también el futuro)¹⁰⁷, entre otros aspectos de la

105 CULLEN, C., 2009, p. 27.

106 KOHAN, W., 1996, pp. 150-151

107 Véase: LARROSA, J. 2003, Capítulo 25.

experiencia del sujeto y del saber que se han presentado muchas veces como escindidos. Las narrativas filosóficas son pensadas, en el marco de la cátedra, como aquellas en las que los sujetos, tanto en sus roles de autores como lectores (u oyentes), adoptan una actitud filosófica ante el relato. Esto puede plasmarse, por ejemplo, ya sea interrogando filosóficamente como utilizando conceptos en tanto herramientas para pensar e interpretar lo acontecido.

Desde esta propuesta nos posicionamos en una concepción del saber que se construye como saber de oficio; tal como conceptualiza Andrea Alliaud, “Las instancias de formación inicial y continua tendrían que posibilitar que los saberes que se producen al enseñar sean tratados y capitalizados como saberes de la experiencia, lo cual implica procedimientos reflexivos que no se garantizan mediante un posicionamiento disociado de lo que sucede, sino que suponen una inmersión distinta en la realidad, como es la de estar abiertos a lo que acontece y seguir aprendiendo a partir de lo que las situaciones tienen para enseñarnos”¹⁰⁸. Así, adquirir y ejercitar herramientas filosóficas para mirar y mirarnos en las instituciones educativas es el principal objetivo de estas propuestas de trabajo con narraciones.

En el marco de la cátedra Filosofía de la Educación se han propuesto diversas instancias para el trabajo con este tipo de narrativas: en ocasiones se han leído narraciones extraídas de material bibliográfico desde una mirada filosófica que analiza, que cuestiona y establece vínculos entre lo narrado y conceptos trabajados en las clases y bibliografía obligatoria. En otras ocasiones se narran oralmente (y escuchan, en el caso de los y las compañeras y docente) acontecimientos vividos en las prácticas profesionales en los que se entran ideas, conceptos y problemas vinculados a la filosofía de la educación. También existen

¹⁰⁸ ALLIAUD, A., 2017, p. 76.

espacios para la escritura, algunas veces de manera individual y otras en parejas pedagógicas que se acompañan en sus inserciones escolares y que asumen el desafío de relatar y pensar en común, en primera persona del plural.

En estas propuestas la tarea filosófica está vinculada a actividades como el identificar supuestos, relacionar con conceptos de la tradición, a crear nuevos conceptos, a identificar problemas filosóficos y a formular preguntas de indagación, a pensar hipótesis de acción, a identificar sentimientos y a ponerlos en palabras y gestos.

Como algunos de los obstáculos que fueron surgiendo se puede señalar que, en los primeros encuentros con este tipo de actividades, pueden aparecer las “inclusiones” de preguntas y conceptos un tanto forzadas, como apéndices de la narración. Luego se van disolviendo esos aspectos mas forzados y comienzan a aparecer los elementos filosóficos de manera integrada y como partes constitutivas de las narraciones. Otros obstáculos tienen que ver con la aparición de ciertos temores vinculados a la exposición de algo que se vive como muy propio, íntimo, y al no saber si “narran correctamente”. Esto último se trabaja gradualmente, en un esfuerzo de genuina escucha colectiva y de aportes mutuos, aprendiendo conjuntamente.

Es así como se van articulando aspectos del quehacer docente y de la vida cotidiana en las instituciones del nivel educativo para el que se están formando, con saberes, conceptos, problemas, preguntas y marcos teóricos filosóficos que de otra manera no se les presentan como relacionados. En las narrativas filosóficas se busca a la vez situar los conceptos y reflexionar en torno a las situaciones en un ida y vuelta que encuentre anclaje en la experiencia del sujeto y que, a la vez, le permita nuevas experiencias en el marco de la construcción de su relato.

BIBLIOGRAFIA

AA.VV., *Planes de Estudio: Profesorado de Educación Primaria – Profesorado de Educación Inicial*, Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur, Mimeo, 2009.

ALLIAUD, A., *Los artesanos de la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós, 2017.

BEDETTI, M. B., y MORALES, L. S., “*Artifugios para enseñar a enseñar filosofía: entre la técnica, la práctica y la experiencia*”, en: Menghini, Raúl y Misuraca, María, *Formación de profesores. La concreción de la utopía: una realidad latinoamericana*, Bahía Blanca, 2014, recuperado de: http://bc.uns.edu.ar/pdfs/ebook_form_prof.pdf

-----, “*Una didáctica situada de la filosofía: dispositivo para acompañar el extrañamiento docente*”, en: Praxis & Saber, vol. 4, núm. 7, 2013, recuperado de: http://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/2053

BENJAMIN, W., “*El narrador*”, en: Para una crítica de la violencia y otros ensayos, Madrid, Taurus, 1991.

-----, *Infancia en Berlín hacia 1900*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, El cuenco de plata, 2016.

CULLEN, C., *Entrañas éticas de la identidad docente*, Buenos Aires, La Crujía, 2009.

KOHAN, W., “*Filosofía de la Educación. Algunas perspectivas actuales*”, en Revista Aula, Salamanca, Universidad de Salamanca, vol.8, 1996, pp. 141-151.

LARROSA, J., *La experiencia de la lectura*, México, FCE, 2003.

LUCÁKS, G., “*Narrar es describir*” en Problemas del realismo. México: FCE, 1966.

Formación docente:
Una apuesta desde la Enseñanza.
Ecos desde una investigación realizada en la
Provincia de Buenos Aires en la UNTREF

Cristina Prieto¹⁰⁹ - Elizabeth Martinchuk¹¹⁰ - Maura Ramos¹¹¹

“enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción”¹¹²

El presente trabajo recupera el camino realizado por este Equipo de Investigación a la hora de pensar las Representaciones

109 Cristina Prieto. Profesora y Licenciada en Psicología (UCA). Orientadora Educacional en el Equipo Interdisciplinario para la Primera Infancia (E.I.Pr.I.) y en el Jardín de Infantes 909 del distrito de José C. Paz, Provincia de Buenos Aires, dependiente de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Profesora de Educación Temprana en el Instituto Superior de Formación Docente 112, San Miguel, Provincia de Buenos Aires. Investigadora UNTREF. Maestranda en Políticas y administración de la Educación (UNTREF)

110 Elizabeth Martinchuk. Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Especializanda en Docencia Universitaria (UNTREF) y Maestranda en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas (UBA). Asistente en Secretaría Académica en el Programa Integral de Formación y Acompañamiento Universidad-Escuela Secundaria. Docente Investigadora UNTREF y docente de Campo de la Práctica y Didáctica del ISFD Santo Domingo

111 Maura Ramos Profesora en Enseñanza Primaria. Licenciada en educación UBA. Doctoranda en Educación de UNTREF. Directora de CEBAS Morón y CEBAS Matanza. Profesora en la Diplomatura en Gestión educativa UNTREF y en las Licenciaturas de educación de UNTREF. Integrante del Equipo de Coordinación del posgrado “Especialización en docencia Universitaria” de UNTREF Investigadora de UNTREF Colaboradora en publicaciones. Miembro Fundadora de la Red Argentina de Filosofía de la Educación (REDAFE).

112 Freire, P. (1999) *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI. México.

Sociales (RS) que tienen los maestros¹¹³ sobre la Enseñanza. Lo haremos reponiendo y recuperando los hallazgos de tres proyectos de investigación consecutivos que fueron financiados por la Universidad Nacional de Tres de Febrero¹¹⁴; en los cuales hemos intentando comprender cómo los docentes piensan, juzgan y valoran aspectos centrales de lo educativo, reconociendo las “marcas” que han dejado las concepciones pedagógicas modernas durante sus procesos de escolarización, tanto en la formación inicial como en la ulterior y profesional, y en qué medida se modifican o persisten, en contextos diferentes y en su propia práctica.

Ponemos, aquí, a discusión el análisis de los resultados re-elaborados de cada proyecto para, de esta manera, hacer un aporte a la categoría de enseñanza.

Aproximaciones conceptuales a las categorías: Sentido Común (SC) y Representaciones Sociales (RS) en educación.

Nuestra preocupación respecto a lo educativo nos ha llevado a cuestionarnos a acerca de qué educación se realiza y en qué contexto. La complicidad de la modernidad con la educación ha naturalizado sentidos que hacen a la educación: concepciones, racionalidades, sujetos, prácticas, etc. Es ahí, en el análisis de esos sentidos modernos constitutivos de esa complicidad, desde donde proponemos nuestra investigación.

113 La elección de la formulación “los” fue tema de debate al interior equipo donde se plantearon diferentes posiciones. Fueron evaluadas las opciones del uso de “@” y “x” (desechadas por la dificultad de la lectura). Sucedió lo mismo con el tradicional genérico “les”. La opción final sabemos que no agota el complejo problema de cómo la escritura expresa la diversidad de género, pero intenta ser, junto con este párrafo, un llamado de atención para insistir en la necesidad de este debate.

114 Universidad Nacional de Tres de Febrero, ubicada en el Conurbano de la Provincia de Buenos Aires. Para más información consultar: www.untref.edu.ar

Pensar imbricación de la modernidad con la educación permite reconocer las marcas del debate intenso entre distintas perspectivas teóricas que han configurado históricamente nuestra forma de pensarla y de actuar. La crisis de la cultura moderna requiere de los actores educativos una revisión crítica de estos supuestos y un debate profundo sobre las alternativas a construir dentro del campo pedagógico. Este análisis precisa una indagación particular sobre la forma de expresión en el suelo argentino y latinoamericano, que en tanto pensar situado, reconoce la incidencia de su propia matriz y horizonte simbólico como contexto cultural del debate¹¹⁵.

Parafraseando a Umberto Eco, en *El Nombre de la Rosa*, Cullen (1997) señala que hoy tenemos a los nombres desnudos, refiriendo a que, hoy se siguen sosteniendo discursos diversos que hacen a un mismo fenómeno. Esto nos interpela a revisitarlos con una actitud crítica que promueva la fundamentación de por qué se hace lo que se hace, por qué se dice lo que se dice, cómo se hace lo que dice; generando así una actitud (en el sentido Foucaultiano) de “alerta” que promueva una interrogación permanente a la realidad educativa.

Cuando hablamos de RS, aludimos a la representación de algo o alguien y al proceso por el cual se establece la relación entre un contenido con un objeto y, también, en relación con otro sujeto. Nuestra perspectiva de análisis recupera los aportes provenientes de la tradición inaugurada por la psicología social a partir del concepto acuñado por S. Moscovici, quien retoma la noción de realidad social y su proceso de construcción, transformando la clásica díada de interacción sujeto-objeto en la construcción del

115 Cf. GRAZIANO, N. (coordinadora) (2015) *Voces de Maestros. Infancia, Escuela y enseñanza*. EDUNTREF. Buenos Aires Pág. 146.

conocimiento, en una tríada en la cual se les otorga relevancia a los otros (Alter)¹¹⁶.

Cuando hablamos de RS estamos aludiendo a construcciones complejas y contextualizadas cultural e históricamente, que se expresan en el sentido común (SC), una forma de conocimiento en el cual adquieren particular importancia no sólo los mecanismos internos, sino también las interacciones con los otros sujetos y objetos. Esta condición de cultural e histórica implica que las RS no son las mismas para todos los sujetos ni para todas las épocas, sino que se modifican en la medida en que se producen fisuras y cambios.

Es esperable entonces, en el contexto de crisis de la cultura moderna en Latinoamérica, que las formas de pensar, sentir, valorar y actuar la educación se vean profundamente conmovidas.

En nuestra investigación encontramos cómo estos se encuentran atravesados por el cambio paradigmático en el que desembocó la crisis del proyecto moderno, observando, una cierta añoranza por las seguridades y el prestigio perdido. Esto es expresión de la crisis.

La crisis del paradigma moderno no ha terminado de saldarse y aún coexisten, al nivel del SC, concepciones ligadas a esta lógica. La imprevisibilidad del “progreso” y de los cambios sociales; la globalización de la tecnología, la información y las comunicaciones conjuntamente con el ahondamiento de la fragmentación social; la voracidad del mercado global que se inmiscuye en las decisiones de los estados nacionales con el único objetivo de multiplicar geoméricamente sus ganancias a costa de la exclusión de los sectores más vulnerables y mayoritarios que se ven obligados a aceptar condiciones de esclavitud; la crisis de auto-

116 Cfr. MOSCOVICI, S y otros (1986) *Psicología Social* vol. I y II Ediciones Paidós.

ridad asociada con la corrupción de los que detentan el poder; cuestiones como la multiplicidad de formas de pensar-entender a la enseñanza, gravitan sobre la educación, institución sobre la cual todavía cae, en el imaginario social, la responsabilidad de la construcción de una sociedad idealizada.

Entonces, podríamos señalar que este cambio de paradigma respecto de la educación y prácticas de enseñanza impacta en la subjetividad del maestro desde diversos lugares. Por un lado, la convicción por parte de distintos actores sociales de que la enseñanza es una tarea sencilla y que cualquiera puede realizar, los ubica en un lugar central del cuestionamiento por parte del entorno social que impacta sobre su autoestima. Por otro, la necesidad de abandonar la posición de seguridad que les brindaba concebir la enseñanza como una técnica que tenía un producto prefijado, para entenderla como una práctica compleja que desafía cotidianamente sus saberes profesionales.

Recapitulando sentidos sobre la enseñanza: Una propuesta de análisis a partir de una categorización fruto de la investigación.

La importancia de comprender las RS docentes no se reduce, a nuestro entender, a un problema de investigación académico, sino que pretende traspasar esos límites al constituir temas para el diálogo con otros colegas en un contexto educativo compartido.

La enseñanza definida como objeto de estudio de la Didáctica, ha estado presente en los manuales como aquellas técnicas, estrategias o instrumentos necesarios de ser adquiridos durante la formación docente para poder desempeñar su función específica de “enseñante”. Este marco teórico ha ido construyendo

un sentido de la enseñanza como instrumento imprescindible circunscripto, - generalmente- a lo metodológico, a las técnicas aplicadas en el aula con el fin de conseguir resultados esperados. Es así que la enseñanza aparece, en relación con los diferentes campos disciplinares que se presentan en los contenidos curriculares, proveyendo a los docentes de metodologías específicas, según las estructuras disciplinarias. Relacionada directamente con el aprendizaje y con la manera en que se puedan producir, fundamentalmente, buenos aprendizajes.

Desde la perspectiva que recupera la de la Filosofía de la Educación, la enseñanza puede ser conceptualizada como una actividad práctica que interpela al docente colocándolo como agente responsable ético-político, reflexivo y crítico. Textos clásicos, como los de W. Carr (1996) y G. Fenstermacher (1989), aportan elementos que permiten tensionar esta perspectiva con la anterior, en una definición más compleja de la enseñanza. Autores como P. Freire (1993, 1994, 1996), C. Cullen (1997, 2004, 2009) o G. Steiner (2007) resaltan el valor político y ético como su aspecto definitorio. Para este enfoque, la enseñanza es una acción práctica iniciada por un sujeto agente, el docente, quien intencionadamente y mediante la aplicación de su juicio deliberativo elige las acciones para producir situaciones de enseñanza con el fin de que esta produzca en el otro, en el estudiante, los aprendizajes deseados, pero sabiendo que este no será causa inmediata de su acción. Tendrá una relación de dependencia ontológica, es decir que es necesario el concepto de aprendizaje para que exista un concepto de enseñanza. Pero, esto no significa que este vínculo sea de causa-efecto (Cfr. Fenstermacher, 1998).

Definir la enseñanza desde campos disciplinares distintos muestran la polisemia del concepto. Es un concepto que implica sujetos y prácticas, que tiene una larga historia de producción

que permitió la construcción de los sentidos y de las RS que hoy se sostienen. Nosotros intentamos inferir la conexión entre ambos, observando que el sentido común preminente en nuestra sociedad con respecto a la enseñanza tiene más que ver con la perspectiva didáctica que con la ético-política.

Señalamos a continuación distintos agrupamientos de respuestas dadas por docentes y personas no docentes (ND) para poder problematizar el concepto de enseñanza: la enseñanza como transmisión, en la cual podemos considerar la acción de enseñar y su finalidad, los sujetos implicados y la metodología; la enseñanza como práctica compleja, que asume toda la multiplicidad de aspectos contenidos en ella y da cuenta de la dificultad de identificarla en situaciones concretas; y la valoración social de la enseñanza, que contiene los extremos subjetivo y contextual, ubicándola en un determinado momento socio-histórico político y cómo esto impacta en la autoestima del maestro.

- *La enseñanza como transmisión*

En el ejercicio de la docencia se constituyen las identidades del docente y del alumno, en la trama narrativa de la acción que viene de la cultura y vuelve hacia la cultura. Es en el proceso de transmisión, y, por lo tanto, en la enseñanza, donde acontece la novedad, entendida como el proceso desde donde se produce subjetividad, no mera socialización.

El maestro da lugar a la producción de subjetividad, entonces sucede algo impensado. En la enseñanza siempre pasa algo inesperado, y es ahí donde el maestro debería poder posicionarse, dando el lugar a la novedad que acontece en los estudiantes, pero también en ellos mismos.

La tensión que se visualiza en las respuestas de los maestros respecto a la enseñanza, en cuanto a las condiciones que implica la transmisión, se define entre la convicción de poner un legado a disposición de los recién llegados o sucumbir a la tentación de seguir procedimientos preestablecidos que prometen que los alumnos aprenderán lo necesario para ser exitosos porque responden a las demandas del mercado. Esta es la versión remozada de una manera de entender la educación como un artefacto de fabricación de una subjetividad deseada: la dicotomía entre socializar y subjetivar.

Para las personas ND, la enseñanza se entiende como la transmisión de conocimientos y valores propios de una sociedad determinada, y el aprendizaje es la simple interiorización de estos saberes hegemónicos que hace que una persona se comporte de la manera esperada, siendo considerada, entonces, como “educada”. Este colectivo sostiene la relación que existe entre la enseñanza y el aprendizaje como dos extremos de un mismo proceso: toda enseñanza deriva unívocamente en un aprendizaje previamente determinado. De esta manera, la enseñanza no entraña ninguna dificultad y cualquiera puede llevarla a cabo. Sólo es necesario conocer las características del destinatario, su perfil, para saber cómo enseñarle.

Enseñar es transmitir. Y es en el modo de concebir la “transmisión” donde radica la diferencia entre la enseñanza tradicional, entramada en una lógica moderna, y la transmisión desde una perspectiva crítica. Es la distancia entre apropiación, construcción y reconstrucción de sentidos de los conocimientos, prácticas sociales, normas y lenguajes, que la aleja de la mera reproducción.

Podríamos señalar que, una de las diferencias más significativas entre el SC docente y el de los ND, es consecuencia de los

saberes adquiridos en la formación docente inicial, continua y en la experiencia profesional. Esta concepción de enseñanza se asemeja a la establecida en los diseños curriculares, por lo que podemos destacar el valor conceptual que tiene el término enseñanza en el ámbito del saber pedagógico.

- La complejidad de la enseñanza

La complejidad del acto de enseñar puede ser entendida no como algo caótico sino como el lugar necesario para que todos aprendan. Nos situamos, así, ante un posible cambio de paradigma que significa tener en cuenta la alteridad del alumno - saberlo un sujeto distinto al maestro con quien entra en diálogo -, y supone una estructuración del espacio áulico que no está preparada de antemano pero que permite espacios de decisión docente. Al no estar todo previsto, se da lugar a la incertidumbre, pero también a la creatividad.

Los docentes refirieron a la complejidad de la tarea de enseñanza y al desafío que significa llevarla a cabo señalando que parecería que enseñar es una tarea imposible, un difícil desafío, una misión casi irrealizable, un trabajo arduo, una tarea compleja, psicológicamente desgastante, pero a la vez implica no darse por vencido. Los maestros consideran enseñanza como una acción compleja, difícil de identificar en la práctica cotidiana, y donde el docente diluye su presencia como agente promotor de acciones, pareciera ser una actividad por fuera de sus elecciones inteligentes y responsables.

Al igual que en los docentes, las personas ND señalan que es “difícil enseñar”, pero emparentan esta dificultad con las condiciones de “paciencia y vocación” que debe tener quien enseña y no con las situaciones cambiantes de los problemas que se les

presentan. Consideran que los problemas presentados en la enseñanza se deberían resolver como problemas formalizados y no como problemas diversos, situados y concretos.

Esta visión lineal, imbricada en la vocación y en las expectativas sociales que dan cuenta de un contrato fundacional situado en otro contexto histórico, así como la pretensión de que toda enseñanza tiene como correlato un aprendizaje previsto, dificultaría la identificación de estas prácticas, tanto para los docentes como para los ND. Sin embargo, podemos señalar que el acto de enseñar es un acto complejo y paradójico, y esta condición es la que lo hace interesante; en él confluyen sujetos, saberes y prácticas que se constituyen en ese mismo acto en subjetividad y conocimiento.

- *Valoración social de la Enseñanza*

Los docentes manifestaron cierta nostalgia por el prestigio que tenía la profesión en el pasado, que la hacía más placentera y permitía la realización de la “vocación docente”. Antes el valor de la enseñanza y el respeto que se sentía por esta actividad estaba dado por la aceptación sin más, por parte de los alumnos de lo enseñado en clase, lo cual se verificaba cuando podían repetir lo esperado por el docente. El “respeto” por el maestro estaba sostenido por un modelo de sociedad que no ponía en cuestión la autoridad en general, podríamos decir, por un modelo autoritario.

Hoy, en la tarea de enseñar aparece el destinatario de la acción con una presencia activa, por lo que la acción de enseñar se transforma en andamiaje, relativizando así, el protagonismo docente y, consecuentemente, su valoración social. Sin embargo, cuando se comprende el sentido del cambio, cobra una mayor significa-

tividad el trabajo del maestro que repercute en la propia valoración, dándole la entidad de una verdadera profesionalidad.

En el caso de los ND se puede observar que el concepto “enseñanza” está relacionado directamente con el aprendizaje entendido como las conductas visibilizadas en los alumnos que expresan aspiraciones generales de la sociedad, encargadas o encarnadas en la institución escolar, más que una relación entre enseñanza y aprendizaje parece haber similitudes, se confunden, se suponen. La enseñanza es tal porque hay aprendizaje se visualizan como situaciones que se producen sin que haya intencionalidad de los sujetos implicados, los docentes y los alumnos enseñan y aprenden porque en la escuela eso sucede casi sin proponérselo.

Una diferencia entre las RS docentes y de los ND tiene que ver con la formación docente. Nuestra sociedad supone que la educación debería producir un determinado tipo de sujetos, tal como lo proponía la escuela moderna. Los docentes, en cambio, pueden visualizar que sus acciones tienen que ver más con la construcción de diferentes tipos de subjetividad. Esto explicaría la desvalorización de la docencia por parte del entorno social, ya que esta no cumpliría con las expectativas o con la “misión” que se supone que debe, generando un choque entre ambos colectivos.

La comprensión del SC y las RS derivadas en este contexto, explican por qué se aceptan fácilmente las nuevas propuestas de enseñanza “eficientes”¹¹⁷, basadas en el desarrollo de competencias fundamentadas en teorías cognitivistas y en las neurociencias que presumen la optimización de la calidad educativa con su

117 Uno de los ejemplos es el Diseño Universal para el Aprendizaje (en inglés, Universal Design for Learning -UDL-) y otros similares. Disponible en http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf

sola aplicación. Estos productos son presentados por “empresas” educativas que ofrecen, además de los procedimientos para su aplicación, los materiales a utilizar. En algunos casos, estos dispositivos son bien recibidos por muchos docentes “desprevenidos” que los visualizan como medios para mitigar tensión y la incertidumbre, pero sin reparar en las implicancias que conllevan.

La autoridad pedagógica y el cuidado del Otro en la tarea docente:

Transmisión, complejidad y valoración social son los conceptos que como construcciones teóricas pudimos elaborar a partir del análisis de los datos provenientes de las investigaciones. Estas construcciones nos permitieron comprender y entender las RS sobre la enseñanza diseminadas en las propias prácticas docentes, en las apreciaciones del común de la sociedad y en las normativas, pero esto sólo es un punto de partida. El desafío es responder ¿para qué? ¿Cómo interpela nuestra práctica como docentes formadores de docentes? ¿Cómo interpela la formación docente en general?

El análisis de las categorías mencionadas nos llevó a reflexionar sobre otras cuestiones que hacen a la enseñanza y que tienen que ver con el compromiso ético-político inherente a la profesión de maestro. El cuidado del otro y la autoridad pedagógica son temas que se imbrican en las nociones de transmisión, complejidad de las prácticas y valoración social de la profesión.

El cuidado de los otros se entrelaza con la autoridad pedagógica. En tiempos donde prima el individualismo y la autoridad está cuestionada, es necesario repensar las prácticas y dar un nuevo sentido a la relación docente-alumno en tanto construc-

ción del sujeto pedagógico. La cuestión de la autoridad es un fenómeno que se observa en las sociedades posmodernas que compromete las legalidades y la convivencia, y esto también pasa en la escuela. Sin embargo, es posible sostener la autoridad desde el lugar de un adulto que autoriza, que da espacio para que los otros, los recién llegados sean alojados como sujetos capaces de apropiarse de los conocimientos que van a ser enseñados, en un clima de reconocimiento de lo nuevo, de respeto mutuo donde lo diferente tenga lugar.

Esto sería imposible si el sujeto no fuera reconocido y acogido como tal, interpelando al docente en su acción de enseñanza, transformándose mutuamente. El docente tiene la responsabilidad de responder - estar - sostener- ante la interpelación del estudiante, lo cual puede “obligarlo a poner ‘exceso` a la prudencia, ‘gracia` a la santidad, ‘pasión` a la razón, ‘rostro` al acontecimiento” (Cullen, C. 2013; 133). Como señala Cullen (2013) está en juego la convivencia ético-política, es decir, bajo los principios de justicia y responsabilidad.

Pistas para y en la Formación Docente

Enseñar es:

- praxis, no es movimiento natural, supone un fin y un sujeto que elige qué hacer en libertad. El resultado de la praxis es contingente; cuando estamos formando docentes deberíamos trabajar la contingencia como una modalidad que hace a la profesión, centrándonos en los procesos y no solo en los resultados y, en todo caso, en la complejidad dialéctica de ambos.

- experiencia, se enseña en un aquí y ahora, lo cual destaca la provisionalidad del acto de enseñar dando a la enseñanza una condición más, la de ser acción política. Formamos docentes en

un aquí y ahora abierto a la novedad de lo que suceda y para que suceda algo nuevo.

- responsabilidad y cuidado, entonces es objeto ético. Supone que un docente es profesional vulnerable frente a la presencia del otro. Un docente no puede dejar de responder y en esa respuesta ejerce su autoridad y compromiso.

Praxis, experiencia y responsabilidad; contingencia, novedad y cuidado responsable hacen a la docencia una profesión de hombres libres que, interpelados por el Otro. ¿Será posible construir espacios de formación que se sostengan desde estas perspectivas pedagógicas?

BIBLIOGRAFIA

- CARR, W. (1996) *Una teoría para la educación* Ed. Morata Madrid.
- CULLEN, C. (1997) *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación* Paidós Buenos Aires.
- (2004) *Perfiles ético-políticos de la educación*. Paidós. Buenos Aires.
- (2007) *Resistir con inteligencia. Reflexiones éticas sobre educación*. Casa de la cultura del Maestro Mexicano. México.
- (2013) *Filosofía, cultura y racionalidad* La Crujía Buenos Aires.
- FENSTERMACHER, G. (1989) "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre enseñanza" en Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza*. Vol. 1: "Enfoques, teorías y métodos" Paidós México pp 143-179.
- GRAZIANO, N. (coordinadora) (2015) *Voces de Maestros. Infancia, Escuela y enseñanza*. EDUNTREF. Buenos Aires.
- GRECO, M. B. (2007) *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Editorial Homo Sapiens, Buenos Aires.
- MOSCOVICI, S y otros (1986) *Psicología Social* vol. I y II Ediciones Paidós Buenos Aires.
- Normativa:**
- Marco General de los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires, Resolución 3655/07.

III

Filosofía de la educación y escuela

Una deuda filosófica

Gustavo Ruggiero¹¹⁸

“Las formas de sociedad, las obras, los tipos de individuos que surgen en la historia, no pertenecen a una lista, aunque sea infinita, de posibles pre-establecidos y positivos. Son creaciones a partir de las cuales nuevos posibles, antes inexistentes por carecer de sentido, aparecen.” C. Castoriadis (1997, p. 135).

I

Comencemos por una pregunta: ¿cuáles son los problemas de la filosofía de la educación, sus cuestiones? Como se trata de una pregunta que invoca una descripción, detallemos tres entradas posibles. En primer término, se podría llevar la pregunta hacia un campo disciplinar, es decir, a establecer un territorio académico¹¹⁹. En segundo lugar, la pregunta estimula el deseo de pensar los problemas educativos del presente; esto es, la coyuntura educativa. Una tercera posibilidad, es la composición: tomar la fuerza contenida en los términos *filosofía y educación* y ver qué

118 Investigador-docente, profesor adjunto en las asignaturas *Enseñanza de la filosofía, Residencia* y en el seminario *Filosofía, infancias y juventudes*. Universidad Nacional de General Sarmiento. Miembro fundador de la Red Argentina de Filosofía de la Educación (REDAFE) E-mail: gruggiero@ungs.edu.ar

119 Una excelente caracterización de los problemas del campo disciplinar es el propone W. Kohan en “Filosofía de la Educación. Algunas perspectivas actuales”, en *Revista Aula*, Universidad de Salamanca, N° 8, 1996, pp. 141-151.

ocurre en el pensamiento. Esta tercera entrada, como se advierte, es un ejercicio. Pero esconde la posibilidad de incluir –o suponer– a las otras dos.

II

¿Habrá pagado Critón la deuda que le indicó Sócrates? Si ya de por sí son difíciles las facticidades en torno a la vida del filósofo de Atenas, peor ocurre con su descendencia pedagógica. A excepción de Platón, claro está. Lo cierto es que no tenemos idea sobre qué ocurrió con la ofrenda del gallo a Esculapio. Lo que sabemos es que se trataba de un rito. Aunque también podría ser una metáfora, como suele pasar con los ritos. Como casi siempre ocurre con las metáforas, hay en ellas una belleza que asoma. Nuestra metáfora en este caso nos habla de la salud. O de su búsqueda. Porque al pedir que se pague a Esculapio con un gallo, lo que sabemos es que la tradición indicaba, al menos a los contemporáneos de Sócrates, agradecer a la deidad la salud conquistada o recobrada. Y la muerte, como tan tranquilizadora y bellamente la elaboran en conjunto los personajes del *Fedón*, no es más que la conquista de las conquistas. No hay nada que temer, todo lo contrario. Hay que ofrendar y agradecer por la liberación del alma¹²⁰.

Un encuentro posible, entre filosofía y educación, puede ser puesto bajo el signo de la salud. La metáfora en este caso es riesgosa. Puede derivar en perspectivas totalitarias. Despejemos esa posibilidad. Pensamos más bien en la lectura de Foucault sobre el ejercicio filosófico de Sócrates: el cuidado de sí. El primer encuentro entre filosofía y educación, entonces, podemos pensarlo en la lógica de una salud filosófica: ¿se piensan a sí mismas

120 Conrado EGGERS LAN (1993) incorpora en la edición comentada del *Fedón*, las interpretaciones contrapuestas sobre esta escena final del diálogo platónico.

nuestras instituciones educativas? ¿Piensan en su vida y en su muerte? ¿En sus fundamentos y en sus contingencias?

III

La educación institucionalizada, vale decir, su forma escolar, aún tiene una deuda filosófica. Las preguntas, de tan básicas, parecen haber perdido su atractivo: ¿para qué educamos?; ¿qué esperamos de la experiencia educativa?; ¿por qué hay escuela y no más bien nada? Son preguntas que en algunos momentos han tenido cierta fuerza pero que en el presente parecen abandonadas. Fueron reemplazadas por otras preocupaciones, como por ejemplo, la preocupación por la eficacia y la calidad. Sin saber bien hacia dónde vamos, ni siquiera lo hacemos con una sonrisa.

Técnica, métodos, innovaciones, emprendedorismo, mejora continua. Es el lenguaje de las nuevas costumbres. Hay un tufillo a tiranía y pasión administrativa que se le escapa por todos lados al discurso predominante de la calidad educativa. Decimos “predominante” porque calidad educativa puede significar varias cosas. ¿Preocupa la ambigüedad de la propia palabra calidad? No lo parece. El mercado y el Estado configuran el horizonte de sentido de la actividad educadora: educamos para que los que llegan a este mundo, lleguen a incorporarse bien al mundo del trabajo y al ejercicio responsable de la ciudadanía. ¿Hay otros mundos? Las significaciones imaginarias¹²¹ predominantes atenúan el pánico, porque es justamente su función: clausurar el sentido. Pero cuidado, la cuestión no es binaria. La clausura del sentido es también estructurante. Como diría Graciela Frigerio (2008), hay un trabajo estructurante de la institucionalización.

121 Más adelante explicitamos el uso del concepto, procedente del trabajo filosófico de Cornelius Castoriadis.

IV

La filosofía puede ser definida como el intento de romper la clausura del pensamiento¹²². La filosofía puede ser entendida como una lucha (pasada y presente) contra la institución heterónoma de la sociedad. Porque el pensamiento, como las instituciones, tiende espontáneamente a la clausura. A eso podemos llamar heteronomía. Su contrario es la autonomía, que es un proyecto y no necesariamente un imperativo. Hacemos esta aclaración porque la buena prensa de la que goza la idea de autonomía, se presta sin embargo a confusiones. La autonomía es una posibilidad. No hay destinos inexorables para la historia humana.

La idea de autonomía que nos interesa postular requiere hacer el esfuerzo de tomar distancia de su posibilidad narcisista. La civilización en que vivimos nos invita todo el tiempo y con toda su artillería comercial, a que nuestros cuerpos y nuestras psiquis den vida al imperativo de soberanía individual.

Y la autonomía es al discurso pedagógico lo que el mate al gaucho. La autonomía es el gran objetivo de la educación institucionalizada. La conversión del discurso de la ilustración en discurso pedagógico, supuso hace poco más de doscientos años, una suerte de imperativo: debemos pensar por nosotros mismos, bajo riesgo de quedar capturados en un estado de eterna minoría. Despojarnos de tutelas clericales o de cualquier otro signo. Devenir ciudadanos, tal vez.

Como muy bien han advertido Kohan y Waksman (2000), si una filosofía sin proyección educativa es vacía, una educación sin reflexión filosófica es ciega. No sabe bien por dónde camina. Puede caminar, sin dudas, pero no puede ver el horizonte ni los detalles del camino. Puede parecernos que la escuela nos lleva hacia la autonomía y sin embargo puede resultar todo lo contrario.

122 La definición también pertenece a Castoriadis. Ver *El mundo fragmentado*. La Plata: Terra-mar, 2008, p. 156.

V

Filosofía y educación entre los restos. Afortunadamente sabemos que la socialización de nuestra psique no es sin resto. De allí la importante constatación de la creatividad humana. La creación de nuevas imágenes del pensamiento siempre es una posibilidad. Vale ahora aclarar que justamente la imaginación ha sido relegada, a conciencia, de la historia de la filosofía y también de la pedagogía. Su presencia es incómoda. De hecho, deberíamos contemplar su carácter ineducable. Contrariamente, la razón, es el principal estímulo de todos los esfuerzos e ilusiones pedagógicas. Desarrollar la capacidad de razonar acomoda todas las intenciones escolares. Incluso distribuye lugares. Tanto los lugares de los individuos como de los saberes. Mayores y menores inteligencias; mayores y menores saberes. Jerarquías y desigualdades configuran las escenas escolares sin alarmar ni escandalizar a casi nadie.

Si la educación tiene una deuda filosófica, también la filosofía tiene una deuda. La deuda de la filosofía es una deuda postergada, que bien le puede venir a la educación que la pague. Pero la educación debe dejar que la filosofía, entre a su territorio. ¿Son distintos los territorios de la filosofía y la educación? Cuando decimos filosofía, nos referimos a ese singular encuentro del pensamiento consigo mismo, antes que al mal repaso de una biblioteca. El pensamiento puede encontrarse consigo mismo a condición de que se produzca una diferencia, una distancia, un extrañamiento. Un cierto vacío, podríamos decir. Pero claro, el vacío es un problema en las instituciones educativas.

El vacío es conjurado en las instituciones, en general, por un orden clasificador. Ese orden clasificador generalmente procede de un modo binario. Entonces sospechamos que para que la educación se encuentre con la filosofía, el orden binario debe ser

estallado. La predominancia de la razón genera un sinnúmero de problemas. La razón nos inscribe subjetivamente, en la escuela, en la lógica de la verdad, que no es exactamente la lógica de la experiencia, según nos enseñó Foucault. En la lógica de la verdad, el error es un problema a ser reparado. Sustituido, podríamos decir. El error es apenas uno de los problemas que la centralidad de la razón ha causado. El error es móvil, lo verdadero es lo fijo. Al menos en la filosofía heredada. Es cierto que de un error no puede derivarse un principio de justicia, ni una institución. Un error es una inadecuación. Pero, ¿cómo es que algo está o es inadecuado? Lo inadecuado es algo inesperado. Formulemos de antemano una preocupación: ¿no hay acaso una multitud de instituciones que no se adecuan a las necesidades de las personas? Las instituciones son el intento por conjurar el vacío de sentido. Para la psique humana el vacío es insoportable. La institución ofrece un sentido diurno a la resignación de la omnipotencia originaria de la psique. Sin embargo, la inadecuación de las instituciones a la llegada de lo que no se espera, es notable. Unxs niñxs demasiado inquietos, otros que no aprenden lo que debe ser aprendido en el momento estipulado; otrxs que van un poco más allá y delinquen. Etc. Esxs niñxs no son lxs esperadx. ¿A quién espera entonces la escuela? Esta es una pregunta que un trabajo filosófico le propone al trabajo pedagógico.

VI

Hay una deuda filosófica, documentalmente comprobable, con respecto a la imaginación. La filosofía ha sabido preguntar por el estatuto de la verdad. La filosofía como reflexividad (habrá que extraer algunas ideas para reformular la noción de pensamiento crítico, ya que reflexividad no es necesariamente equivalente a racionalidad) se ha creado a sí misma justamente a partir de las

preguntas por la verdad y por la realidad. ¿Qué debemos pensar? Esta es, para Castoriadis, la pregunta filosófica por excelencia, antes que la pregunta por el ser.

La pregunta que dio lugar al primer encuentro del colectivo que integramos esta publicación, giró en torno a *la cuestión del sujeto en la teoría pedagógica*. ¿Qué debemos pensar, que no hayamos pensado ya, sobre el sujeto en relación a la educación? Posiblemente sea difícil agregar alguna nota, considerando que desde Rousseau a esta parte, se han dicho cosas tan importantes. Pero permítasenos ofrecer una modesta proposición, que no consista en resolver el hambre de la humanidad comiéndonos a lxs niñxs¹²³.

Si hay algo que no está resuelto aún, es el asunto de la ilustración. Theodor Adorno lo expresó con toda claridad y precisión, al preguntarse cómo íbamos a hacer para educar después de Auschwitz¹²⁴. La educación de la razón no es siquiera garantía para conjurar la posibilidad de cualquier barbarie. Lo sabemos. De modo que lo sintomático es la repetición del esquema de funcionamiento escolar: el desarrollo de la racionalidad. Pongamos sólo como ejemplo la persistencia de la desigualdad (y esquizofrenia) curricular. ¿Cuántas horas dedicadas al pensamiento lógico-formal y cuántas horas dedicadas a la filosofía, el arte o el descubrimiento de lo que puede un cuerpo? La pregunta se responde sola y no requiere de mayor explicitación. De allí que postulemos, como hipótesis que recoge, una vez más, los mejores esfuerzos de las pedagogías emancipatorias, que el sujeto en el queremos pensar es un *sujeto poético*. El sujeto poético está entre el sujeto cartesiano y el sujeto freudiano. Soberano de sus

123 La ironía original le pertenece a Jonathan Swift.

124 Se trata de una conferencia radiofónica transmitida en la Radio de Hesse en abril de 1966. Luego se edita en forma de libro junto con otras conferencias, con el título *Educación para la emancipación*.

pensamientos pero imposible de sostenerse indefinidamente en tal carácter. Es soberano de sus pensamientos hasta que aparece lo inadecuado. Y es en la inadecuación en donde hay creación, *poiesis*. Como dice Kohan (2016), el poeta fuerza las palabras para que estas digan algo más que lo que estamos acostumbrados. Si la inadecuación es un vacío –momentáneo o no–, es desde ese vacío en donde es posible la creación. O para decirlo como lo dice Castoriadis (2007), de la lógica conjuntista-identitaria que ha ordenado al pensamiento occidental, no deriva la creación de un mundo de nuevas significaciones y nuevos sentidos. ¿Por qué motivo seguir creyendo entonces en el desarrollo de esa racionalidad? ¿Es el único *logos* posible?

A esa lógica conjuntista-identitaria Castoriadis opuso la lógica de los magmas. El ser es caos. No hay realidad por develar. El ser es caos de estratificación irregular. Como el magma que ha dado soporte a los continentes. Si el ser es un magma de significaciones imaginarias creadas por el colectivo anónimo, entonces no está determinado de una vez y para siempre. La pregunta filosófica, allí, es posibilidad de asomarse al caos. O al vacío. La ruptura del sentido instituido, debe volver una vez más sobre la lógica de la ilustración. Ella ha colaborado en la expulsión de la imaginación al orden del error, la falsedad o la inadecuación de lo real y lo racional. Con ello se vuelve a perder, una vez más, la posibilidad de *elucidar*¹²⁵ *la autoinstitución de la sociedad*.

Una pedagogía de los restos, es una pedagogía que se asienta sobre la idea descripta. Si la deuda de la filosofía es con la imaginación, la educación se vuelve inexcusable y solidariamente responsable a la hora de pagarla. Sin paideia no hay humanidad,

125 El concepto, medular en la obra de Castoriadis, puede constituir también un dispositivo filosófico, pedagógico y político. La expresión, en sentido estricto, significa pensar lo que se hace y saber lo que se piensa. *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets, 2007, p. 12.

como enseñaron tempranamente los griegos. Pero esa socialización que supone la educación, que es base de una clausura de significación, lleva en sí, pese a ello, la posibilidad de la ruptura de la clausura. Por eso no será educando mejor la razón, que los futuros ciudadanos pensarán mejor lo que hacen y deciden. La creación, para ser tal, es radical. Si no, es simple deducción de lo existente. La pregunta, entonces, es cómo se pueden institucionalizar formas pedagógicas que pongan bajo una crítica permanente los efectos de las instituciones sobre los sujetos. De allí, que hayamos destacado más arriba que la reflexividad no equivale a racionalidad. De modo que nuestra tentativa –que no es nueva– es ver qué pasa si se corre el supuesto de la acción educativa de la racionalidad.

VII

Final provisorio. La institución clausura el sentido: lo imputa a una fuente extra-social. Sean los dioses, las leyes, el mercado, la historia. Así, la escuela no tiene quien la piense, porque ya fue pensada. Si sus fundamentos están fuera de sí misma, adentro de ella no queda más que ejecutar la partitura.

Para que la escuela no sea pura repetición debe poder suponerse la creación de nuevas figuras del pensamiento. Hemos entendido en esta reflexión que la creación excede a la racionalidad porque es una capacidad de hacer surgir lo que no está dado ni es derivable, ni tampoco es combinación de formas y figuras ya dadas. Creación es por un lado el cuestionamiento del sentido instituido y por el otro la liberación de representaciones, afectos y deseos que caracterizan a la psique. Así, no se trata de deducciones racionales sino de invención radical.

La enigmática expresión de Aristóteles “el alma nunca piensa sin fantasmas”, deja la posibilidad abierta de pensar una función de la imaginación que no es la que hemos heredado. La imaginación es rebelde a la determinación. Claro está que no se trata de educarla. Pero como ha sido relegada por el privilegio ontológico de la cosa y porque el pensamiento es pensado como búsqueda de la verdad (*aletheia*), veamos, como propone Castoriadis, si podemos restituir esa intuición que despertó el miedo en Aristóteles. Si el alma nunca piensa sin fantasmas, no tiene ningún valor afirmar que los productos de la imaginación son falsos. Lo verdadero y lo falso carecen de interés para una función creadora de la imaginación. Ella no puede ser puesta en el espacio definido de lo verdadero y lo falso, y detrás de ellos por el ser y el no ser.

La imaginación no es fuente de error porque la adecuación de la palabra a la cosa no es su asunto. Es a través de la imaginación que es posible romper la clausura del pensamiento. La razón organiza el mundo en conjuntos, clases, propiedades y relaciones. Sutura (¿satura?). ¿Qué ocurre al negar la función de la imaginación? Se clausura el sentido. La escuela es un tiempo y un lugar en donde la razón se organiza. Pero parece ser que esa organización conduce irremediabilmente a una clausura. ¿Cómo hay que educar a la razón, entonces?

La deuda filosófica de la educación es saber qué se hace con la precariedad y la contingencia de todo ordenamiento de sentido. Cuando esa contingencia del ordenamiento queda oculta, la institución se *totemiza*, al punto de arrasar las singularidades que peticionan fundamentos, que preguntan por finalidades y sentidos. En donde la pregunta desnuda el vacío, allí la institución nos socorre con su pedagogía de la continuidad. Sin embargo, cada vez que la filosofía logre entrar a la escuela, habrá una oportu-

nidad para discontinuar, para buscar lo que no sabemos. Para hacer algo con la deuda filosófica. Sabiendo tal vez como sabía María Zambrano, que la pregunta no invoca sólo a la racionalidad, porque *filosófico es el preguntar y poético el hallazgo*.

BIBLIOGRAFÍA

ADORNO, Teodor. *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata, 1998.

ARISTÓTELES (2003), *Acerca del alma*, Madrid, Gredos.

CASTORIADIS, Cornelius. *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets, 2007.

CASTORIADIS, Cornelius. *El mundo fragmentado*. La Plata: Terramar, 2008

CASTORIADIS, Cornelius. *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires: Eudeba, 1997.

EGGERS LAN, Conrado. *El Fedón de Platón*. Buenos Aires: Eudeba, 1993.

FRIGERIO, Graciela. *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcónica*. Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2008.

KOHAN, Walter. *El maestro inventor. Simón Rodríguez*. Caracas: Ediciones del Solar, 2016.

KOHAN, Walter y Waksman, Vera. *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2000.

KOHAN, Walter. "Filosofía de la Educación. Algunas perspectivas actuales", en *Revista Aula*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, N° 8, 1996.

ZAMBRANO, María. *Filosofía y poesía*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica, 2006.

La escuela: un tiempo de posibilidades

Gastón H. Guevara¹²⁶

Resumen

La escuela se encuentra regida por toda una disposición temporal, la cual parece caernos encima y asfixiarnos, tanto a docente como alumnos ¿Es posible salir de esta vorágine? Creemos que sí. Comenzar por percibir el tiempo en la escuela de una manera diferente a la actual, *suspendiendo* en ella la concepción de tiempo que rige en el campo económico, es poder *vivir el tiempo* más allá de las regulaciones externas que éste puede imponerle. De la mano de la Antigüedad griega, distinguiremos aquí dos acepciones en torno al tiempo: *Chrónos* –el tiempo exterior- y *Aiôn* –el tiempo interior-. Posibilitar el acceso de *Aiôn* en la escuela permitirá generar un paréntesis en el tiempo, un “entretanto”, un tiempo dentro del tiempo. Y este tiempo *-aiôn-* al interior de este otro tiempo *-chrónos-* es un *tiempo libre*. Libre del infatuado utilitarismo reinante. Este *tiempo libre* de la utilidad es lo que desde época de los griegos se denomina ocio. Concepto y forma de vida vertebradora de una educación que desee colocar como

126 Profesor en Ciencias de la Educación, Licenciado en Ciencias de la Educación. Trabajo de Tesis “*Pedagogía del ocio: entre chrónos y aiôn. Una indagación desde la filosofía antigua*” bajo la Dirección de la Profesora Emérita Violeta Guyot y la Dra. Nora Fiezzi. Jefe de Trabajos Prácticos con dedicación exclusiva en Filosofía de la Educación para las Carreras de Educación Inicial y Ciencias de la Educación y Epistemología para la Carrera de Educación Inicial. Miembro del PROI-PRO 04-2019 “*Filosofía, educación e infancia: la incidencia de la cuestión del sujeto en la teoría pedagógica*”. Especializando en Filosofía con niños y jóvenes” (UNCUYO). Miembro fundador de la Red Argentina de Filosofía de la Educación (REDAFE). Correo electrónico: gastonhguevara@gmail.com.

parámetro no algo externo al hombre, sino el hombre mismo, su interioridad.

Introducción

La escuela es una realidad, está allí, con toda su organización temporal: *tiempos* de ingreso y salida, de recreo, de cambio de módulo, de paso de una asignatura a otra, de presentación de planificaciones y programas y un largo etcétera. Toda esta organización temporal parece caernos encima y asfixiarnos poco a poco, y no tan sólo a los docentes sino también a los alumnos que de igual manera se ven sometido al régimen *temporal* de la escuela.

Ahora bien, esa realidad la podemos percibir, concebir e interpretar de una manera diferente a la actual –y es menester hacerlo-. Cualquiera que se encuentre en este ámbito, puede *vivir el tiempo* más allá de las regulaciones externas que éste puede imponerle. Empezar por *suspender* en la escuela el tiempo que rige en el campo económico de la sociedad, separando las instituciones educativas de la lógica del mundo productivo, podrá generar un espacio, o mejor, un *tiempo de posibilidades*, ya que ofrecerá a los estudiantes una experiencia del tiempo liberada de lo que la sociedad moderna considera sagrado.

Este *tiempo libre* de la utilidad es lo que desde época de los griegos se denomina ocio. Concepto y forma de vida vertebradora de una educación que desee colocar como parámetro no algo externo al hombre, sino el hombre mismo, su interioridad. Sólo a partir del cultivo interior puede haber cultura y como resultado de ella civilización.

La escuela como *tiempo libre*

Avancemos aquí tratando de desenmarañar, aunque sea un poco, el concepto de ocio, aclarando algunos puntos antes de seguir. En primer lugar, debemos decir que el concepto originario de ocio, como tantos otros hoy por hoy, se ha vuelto irreconocible: sea por el mal uso, sea por el vaciamiento del concepto, sea por la introducción de significados peyorativos. Como resultado de esto, el ocio, se ha convertido en un insulto a la utilidad, algo desatinado, sin sentido, algo fuera de lugar. Lo importante ya no es el ocio, sino el neg-ocio¹²⁷. El ocio ha pasado a ser sinónimo de “tiempo libre”¹²⁸, el cual es *utilizado* para el descanso del trabajador, quien debe recuperar fuerzas para el trabajo. Nada más alejado del concepto original.

En segundo lugar, el ocio no es descanso, se puede estar ocioso sin reponerse de ningún esfuerzo. No es cesación de trabajo, no es diversión, no es tomar aliento para seguir trabajando. Este es el error de considerar que el ocio es *medio* y no *fin*.

Fue Aristóteles quien dio el lugar que le corresponde al *ocio* y al *no-ocio*, explicando que éste existe en relación de aquel y no a la inversa: “*estamos no ociosos para tener ocio*”¹²⁹. Es decir, que el trabajo, el esfuerzo, no puede ser un fin en sí mismo -no se debe vivir *para* trabajar- sino que debe ser medio, el cual parte y desemboca en un reposo espiritual, pues las grandes obras y los grandes gozos no se saborean corriendo ¿Acaso no es necesario *pararse* para mirar?

127 Recordemos que los griegos denominaban a las ocupaciones diarias con un nombre negativo “no-ocio”, en griego *a-skholia*; lo mismo sucede con el latín, *nec-otium*.

128 Si bien aquí el término “tiempo libre” es sinónimo de “diversión-dispersión”, podríamos, darle un sentido positivo -como lo hemos hecho en el título y como lo deja entrever la etimología de ocio-, exponiendo que es un *tiempo libre* de toda utilidad.

129 ARISTÓTELES. *Ética*, X, 7.

Tercero, el ocio es un estado del espíritu. El hombre por poseer la facultad de conocer espiritualmente puede ponerse en relación con la totalidad de las cosas que son. Conocer espiritualmente implica, entonces, poseer un principio o cualidad, irreducible a lo biológico o material, que lo singulariza y lo aparta –de los vegetales y animales-, situándole en un recito del cosmos que en exclusividad le pertenece. Este principio es el *espíritu*.

Ya lo dijo el Filósofo¹³⁰: “*el alma es en cierto modo todas las cosas que existen*”. No es tan sólo la extensión, lo cuantitativo, lo que define el “mundo” del hombre, sino que es mucho más que eso: *visibilia omnia et invisibilia*. El mundo del hombre, como no podría ser de otra manera, incluye el campo de relación vegetal y animal, pero trasciende el horizonte de lo material para introducirse en lo espiritual; es saber que sobre el techo están las estrellas. El alma intelectual es como un cierto horizonte y confín entre lo corpóreo y lo incorpóreo. Es una recapitulación de todo el cosmos. Mas esta expansión y dilatación del mundo del hombre sólo se logra en el estado de ocio, en la disposición del alma a abrirse a la luz de las cosas y recibir todo como un don, como un regalo.

Luego de lo dicho digamos con Pedro Lain Entralgo¹³¹:

es el ocio la gozosa actividad de la no-actividad, la contemplación silenciosa, lúcida y aceptadora de la realidad y el misterio del mundo, la pausa en el trabajo que, levantándose sobre el mero descanso, levanta al funcionario a la plenitud de su condición de hombre.

130 Del Alma, III, 8.

131 LAIN ENTRALGO, P. *Ocio y trabajo*. Revista de Occidente, Madrid, 1960, pp. 23-24. Semejase el ocio al saciado silencio con que, tras el diálogo, los amantes se entregan y comprenden mutuamente.

Es la actividad *no utilitaria* en que el alma humana logra su más alta y específica vocación. Por tal razón esta vida ociosa supone un obrar, pero que no es un obrar físico, exterior, sino precisamente *íntimo e interior*. No se trata de un obrar dirigido hacia afuera, transeúnte sino, por el contrario, es un obrar interno, un disponerse a recibir: el hombre ocioso es un contemplativo.

¿Se puede enseñar el ocio?

Así como no se puede enseñar a amar si no es amando; o a conservar la paz si uno no la alberga. Lo mismo, se fracasaría por la base al procurar inculcar el ocio como una obligación más. La práctica de sus mejores manifestaciones debe llegar a cautivar en la misma forma que una bella amistad. Y así como la amistad, el ocio es necesario y hermoso. Solamente puede “trasmitirlo” en esta forma quien ya lo vive así. Esto es justamente, para poner un paradigma de hombre ocioso, la vida de Aristóteles, ya que el elogio que él hace de la vida conforme al espíritu es al mismo tiempo la descripción de un tipo de vida en efecto practicado por él mismo y por los miembros de su escuela, y un programa ideal, un proyecto, una invitación a elevarse por grados hacia un estado, la sabiduría, que es más divino que humano: *“Sólo Dios puede gozar de ese privilegio”*¹³².

Por ello aunque se inicie en los balbuceos de una actitud contemplativa, ya se encauza por la vía adecuada. La plenitud de la contemplación, por más lejana que parezca la meta, es lo único que se puede ofrecer de verdadero a quienes se hunden en el sensualismo. Luego, la escuela debe ser por eminencia, el lugar reservado a la contemplación, al cuidado de la vida interior y a la elevación de la inteligencia.

132 ARISTÓTELES. *Metafísica*, 982b.

El ocio como experiencia

El ocio, ya lo dijimos, debe ser vivenciado, experimentado de la misma forma que una bella amistad. El ocio no puede transmitirse como un dato o una información más; o se tiene la experiencia del ocio, o no se tiene ocio. Y teniendo en cuenta que la experiencia es algo propio e intransferible, por mucho que se trate de explicar a alguien el gozo que produce contemplar, jamás podrá alcanzar dicho gozo si no lo experimenta, si no lo hace propio. Tarea harto difícil para el hombre actual, ya casi nada de lo que *le pasa* se convierte en experiencia. El hombre moderno vuelve a la noche a su casa extenuado por un fárrago de acontecimientos sin que ninguno de ellos se haya convertido en experiencia. Veamos un breve ejemplo: los turistas que *pasean* por las iglesias, el templo no es más que un bonito lugar, pero ni siquiera tienen la experiencia de la belleza artística, pues dicha experiencia está mediada por la cámara fotográfica. En ellos no hay cambio, y si no hay cambio nunca hubo experiencia.

No podemos pedir a nuestros alumnos que tengan la experiencia del ocio si jamás se los instó a *mirar* las cosas cara a cara, si nunca salieron a la luz de las cosas: no hay cantidad alguna de lecturas, tempranas o tardías, ni hay cantidad alguna de estudios de ningún tipo que pueda sustituir el hecho de que somos especies enraizadas, enraizadas en la experiencia fundamental del aire, del agua, de la tierra y del fuego a través de nuestros sentidos. Lo triste de todo esto es que hay toda una generación que se ha visto expropiada de su experiencia, por un lado, porque todo le parece monótono y aburrido, por otro lado, su experiencia ha sido mediatizada por la televisión, el celular y demás artefactos tecnológicos. Y si no tienen más simples experiencias de la vida

cotidiana se verán incapacitados de conocer¹³³, pues –si bien es un conocimiento imperfecto- es condición y preparación para saberes permanentes.

Sólo la experiencia de la tranquilidad y el silencio del campo, del dulce rumor del agua que saluda a las piedras en los ríos, del viento en los árboles y de los hermosos vestidos de las flores, sólo la experiencia del laborioso vivir de la hormiga y de la lucha del escarabajo por llevar un palito, sólo la experiencia del vuelo y el canto de las aves despidiendo al sol que se pone tras las sierras, sólo la experiencia de las dulces armonías del amor en el hogar, pueden lograr la experiencia de una *mirada* ociosa, que se detiene atenta a las cosas que son y descubre en ellas un don... y un Dador.

Tal vez por la necesidad de las experiencias anteriores se ha dicho que los jardines de infantes deben ser al aire libre, al contacto de la naturaleza, de todo lo creado. La escuela para ser verdaderamente *escuela* debe propiciar el gozo por lo investigado y contemplado, y si tener ocio implica ejercitarse en la contemplación intelectual de la verdad, el bien y la belleza hay que procurar que en la escuela la belleza, como esplendor de los trascendentales, se manifieste vívidamente: desde los espacios, pasando por los gestos, las palabras, las asignaturas, las relaciones... todo.

Luego de lo expuesto, nos atrevemos a decir que lo propio de la Escuela es el ocio¹³⁴, el cual nos permitiría hacer un paréntesis en el tiempo: un demorarse para *tomarse*, valga la redundancia, un tiempo.

133 Cfr. ARISTÓTELES, *Metafísica*, I, 1, 981^a.

134 Recordemos que “escuela” se dice en griego *skholé* y en latín *schola*, y los tres términos hacen referencia al *ocio*.

La escuela como un *entretanto*

Nuestra cultura occidental, heredera del pensamiento griego, nos propone –al menos– tres maneras diferentes para decir tiempo: *aiôn*, *chrónos* y *kairós*. Sin ánimos de extendernos demasiado, diremos algunas palabras de cada una de estas maneras de decir tiempo para que se pueda entender lo siguiente¹³⁵. El uso del término *chrónos* es ya fácil de encontrar en la poesía homérica. *Chrónos* será el concepto elegido para designar el tiempo ilimitado, el tiempo más abstracto, el cual indica una duración objetiva, una cantidad mensurable. Su dios, claro, será Krónos. Según comenta Hesíodo en sus *Teogonías*¹³⁶, *éste devora a sus hijos una vez que logra derrocar a su padre, para evitar la profecía de su madre Gea que aventuraba su caída en desgracia a manos de uno de ellos. Krónos es el devorador, el que desde una muerte a otra logra afianzar su eternidad. Es el dios de la destrucción temporal mostrándose despiadado para con toda amenaza.*

En tanto cuando nos referimos a *aiôn* podemos encontrar en su significado más arcaico¹³⁷ que es el “tiempo de la vida”, “aliento o fuerza vital”, y por extensión el de “duración o perduración de la vida”. Es el tiempo *propio*. Más tarde *aiôn* pasó a designar las grandes eras; e incluso el Tiempo como vida siempre viva, sin principio ni fin, esto es, la Eternidad. Así lo expresará Platón en el *Timeo*: “Por esta razón, su autor se preocupó de hacer una especie de imitación móvil (*Chrónos*) de la eternidad (*Aiôn*)”.

135 Quien desee profundizar sobre esta triple acepción del tiempo puede recurrir, entre otros, a: SERNA ARANGO, J. *Somos tiempo: crítica a la simplificación del tiempo en Occidente*. Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia, 2009. CAMPILLO, A. *Aiôn, Chrónos y Kairós. La concepción del tiempo en la Grecia Clásica*, Universidad de Murcia, N°3, 1989, p. 39-52. ENGUIITA ALONSO, A. *Kairós como origen de la disciplina histórica*. En: Revista «Eikasia», enero, 2015. MARRAMAO, G. *Kairós. Apología del tiempo oportuno*. Gedisa, Barcelona, 2008.

136 Cfr. HESÍODO. *Teogonías*. Gredos, Barcelona, 2008, p. 38. Cfr. SERNA ARANGO, J., op. cit., pp. 36-38. Cfr. CAMPILLO, A., op. cit., p. 39. Cfr. VERNANT, J. *Érase una vez...* op. cit., p. 24.

137 Cfr. CAMPILLO, A., op. cit., p. 40.

Una vez llegados aquí nos asaltan varias preguntas: ¿cómo vivimos el tiempo? ¿Vivimos el tiempo como algo que nos asfixia, nos aplasta -chrónos- o como algo que gesta sentido -aiôn-? ¿Medimos el tiempo por lo que producimos o por lo que hacemos con nosotros mismos? La modernidad ha sabido responder a estas preguntas bajo el imperativo “el tiempo es oro” y ha penetrado tanto y tan profundamente nuestra cultura que la existencia misma está medida por lo que producimos. Supongamos que al comenzar la jornada nos propusimos hacer determinadas tareas, pero resulta que por un imprevisto, digamos la visita de un amigo, no logramos terminar lo propuesto; llega la noche y “pesa sobre nuestra conciencia” el no haber concluido la tarea. El tiempo de nuestra vida es medido por lo que hacemos, por lo que producimos. Digamos algo más: existen algunas personas que al momento de jubilarse están alegres, pero transcurrido un breve lapso de tiempo no toleran el no hacer nada y desean volver a trabajar. Esta concepción de la vida *como* trabajo la ha sabido ver con claridad matinal el filósofo de Münster, Josef Pieper, quien ha dicho: “*el mundo del trabajo comienza a ser y amenaza con volverse cada vez más exclusivamente nuestro mundo en absoluto. La pretensión del mundo del trabajo es cada vez más total, alcanza cada vez más la totalidad de la existencia humana*”¹³⁸. Prima aquí *Chrónos*, el señor del mundo moderno, el mundo de la ciencia y de la técnica, de la producción y la eficiencia.

Así como se presenta en el mundo bajo los ropajes de la producción y la eficiencia, del mismo modo esta lógica se traslada a la escuela traducida por los alumnos –y no menos profesores-. “¿para qué me *sirve* la filosofía...?”, “¿para qué me *sirve* la historia si voy a estudiar contador?”, es el *para qué* utilitarista que claramente se diferencia del *para qué* del Bien Común. Ese para

138 *El ocio, fundamento de la cultura*. Librería Córdoba, Bs. As., 2010, p. 88.

qué pensado y muchas veces expresado en medio de una clase es consecuente con el desgano y el aburrimiento de los alumnos, que escuchan la voz lejana del profesor, que llega tardía y confusa. En esa aula *Chrónos* que es, también, el tiempo vacío, sin sentido, monótono, indiferente y aburrido pesa sobre las espaldas de docentes y alumnos, los cuales piden “que se acabe la hora”.

Ahora bien, si deseamos una escuela donde prime la formación del hombre por el hombre mismo, debemos desembarazarnos del tiempo *crónico*; es cierto que no podemos escaparnos de él y que para ciertos aspectos de la vida es importante, pero debemos, y es necesario, generar un paréntesis, un *entretanto* en el tiempo *crónico*. Y ese entretanto, *mientras* dure, verticaliza el tiempo y permite, según los griegos, elevarse hasta la morada de los dioses donde reina el tiempo impasible, el *Aiôn*.

Entonces ¿Cómo trasmutar el tiempo crónico en tiempo aiónico? No es nada fácil, consiste en ver y atrapar la *oportunidad*, pero como sabemos lo oportuno es breve, rápido, momentáneo. Se requiere saber *leer* el tiempo, estar atentos, que es la concentración de la conciencia sobre un objeto. Si todo me da igual, todo es monótono y aburrido: no hay atención, no hay experiencia, no hay admiración. Por lo contrario si tenso mi espíritu y me admiro de las cosas que son se abre la vía del saber y la verdad.

Entra en escena *Kairós*, ese joven dios medio calvo, con los pies alados, sustentando en su mano izquierda una balanza y bajando uno de los platillos con el dedo índice de su mano derecha, para indicar que es la ocasión la que inclina el fiel de la balanza hacia un lado o hacia el otro. Podríamos definirlo de dos maneras posibles, una negativa, la otra, positiva. Empecemos por la negativa: *Kairós* “no es un instante objetivo o físico, ni tampoco el presente subjetivo o psíquico”¹³⁹; esto quiere decir que la *oportunidad*

139 Cfr. CAMPILLO, A., op. cit., p. 60.

-*Kairós*- no es algo que podamos tomar cuando pretendamos o disponer de ella a nuestro antojo, sino que es fugaz y pasajera. Para atrapar a *Kairós* es necesario saber *leer* el tiempo, sabiendo que se manifiesta de la siguiente manera: “*es a la vez un estado de cosas y una disposición del alma*”¹⁴⁰. No se puede hablar de ocasión u oportunidad más que cuando se tienen en cuenta simultáneamente “*un escenario concreto y unos personajes igualmente concretos, a quienes la ocasión concierne y envuelve como cosa propia*”¹⁴¹: un maestro, sus discípulos y el aula, por ejemplo¹⁴².

Pasemos a explicar y ejemplificar un poco más la definición positiva del *Kairós*. Dice en principio: “*un estado de cosas*” ¿qué quiere decirnos esto? Es generar el ambiente propicio, el clima adecuado, haciendo que la mirada del discípulo se deslumbré frente al misterio gozosamente investigado, para mantener siempre abierto el asombro, convirtiendo lo cotidiano en algo sublime y digno de ser enseñado y aprendido.

Tres estrategias se nos ocurren aquí para la *oportunidad* nos envuelva como cosa suya: la palabra, el amor y el diálogo.

Frente a la palabra vulgar, llana, baja, mediocre con la que hoy nos encontramos y es la que escuchan y reproducen nuestros alumnos: las letras de los ritmos de cumbia, reggaetón y tantas otras; se debe proferir la palabra alta, la palabra que eleva, la palabra que es como una mano que toma la mano del alma del alumno y lo saca del letargo aunque sea por un minuto¹⁴³. El pro-

140 *Ibidem.*, p. 61.

141 *Ídem.*

142 No es necesario aclarar que pueden existir otros personajes y otros espacios.

143 Algunos dirán que en este “sacar del letargo” hay una imposición y, por qué no, un negar la libertad del alumno. A lo que podríamos responder diciéndoles: “Y si mi preguntas: ¿debo despertar a este o dejarlo dormir para que sea feliz? Te responderé que nada sé de la felicidad. Pero si hay una aurora boreal, ¿dejarías dormir a tu amigo? Ninguno debe dormir si puede conocerla. Y, por cierto, ése ama su sueño y se envuelve en él: y sin embargo arráncalo a su dicha y arrójalo fuera para que llegue a ser”. En: SAINT-EXUPÉRY, A. *Ciudadela*.

fesor que habla con sabiduría, con fervor y con elegancia hace que sus alumnos queden embelesados por la palabra inspirada, parece decirles: “ausculta, o filii, praecepta magistri, et inclina aurem cordis tui”¹⁴⁴. El maestro lo exhorta a escuchar con el corazón porque todo aprendizaje es un movimiento del corazón, es una pedagogía *cordis*, es una hablar de corazón a corazón como expresara Newman. Y en ese decir y escuchar no sentimos que el tiempo pasa, todo parece colocarse en un paréntesis, en un “entretanto”: *Kairós* se ha hecho presente logrando la “*disposición del alma*” y ha permitido que *Aiôn* la conquiste. Sin alma no habría tiempo y ella es la medida interior del movimiento; por eso acusa un ritmo variable, en contra de la uniformidad del reloj y del almanaque; traduce el grado de tensión o relajamiento de nuestro espíritu. Es por eso que algunas veces sentimos que es breve el momento del placer y eterno el del dolor. Sólo el timbre, ese *Krónos* impertinente, quiebra esta relación de las almas inmediata y ardiente, pero ¡Oh sorpresa! Nadie se mueve, *Krónos* ya no rige en su alma. Pero hay que terminar la clase. Así el alma del discípulo que por el espacio de algunos minutos –que fueron eternos, *aiónicos*- fue desprendida y arrancada de los bajos fondos de la palabra pedestre y remontada a los dominios del espíritu por la seducción del verbo alado, vuelve a sí misma. Es verdad que regresa, es verdad que vuelve al valle, pero ya no es la misma, ha trocado su manera de ver y entender el mundo, y está ansiosa por emprender nuevamente el vuelo, porque quien ha saboreado la sabiduría desea gustarla nuevamente y para siempre. Y si son dignos de poseerla por los caminos se les presentará con agrado, y en todas las ocasiones les saldrá al encuentro.

El maestro que logre el “quiero volver” del alumno ha logrado algo formidable: que se conozca. El “quiero volver” implica que

144 “Escucha hijo, los preceptos del maestro, e inclina el oído de tu corazón”.

el docente ha llevado a cabo aquellas tarea eminentemente socrática que consiste en inducirlos para que retornen a sí mismos y permanezcan contentos en sus hondonadas; para leer y entender el libro de su alma, excavando hasta el fondo, liberando así la vía de la inteligencia del escollo de la ignorancia, de ese que cree saber, pero no sabe nada. El tiempo *aiônico*, por mediación del tiempo *kairológico*, se hace presente, el alumno se da cuenta que debe ocuparse de sí mismo, que hay ideales más altos que los placeres del cuerpo y que alcanzar esos ideales requiere de un esfuerzo personal por alcanzar la virtud: destacar que la vida existe en función de algo más alto que la trasciende y concede el supremo rango a la vida del hombre ejemplar -el filósofo, el educador, el sabio, el caballero, el artista, el soldado- el triunfo sobre sí mismo en toda consagración y la voluntad de afirmación y de sacrificio ahincada en lo más excelso del alma.

Este es el punto culmine del acto educativo: que la vida existe en función de algo que la trasciende y que su sentido y meta está en poder darle alcance. Pero este punto supone lo siguiente, que el alumno se dé cuenta que educar en primer término es *educarse*, porque, valga la redundancia, educar no significa añadir algo desde fuera sino actualizar las energías espirituales latentes y las aptitudes e inclinaciones del educando: nadie me puede hacer santo, nadie me puede hacer filósofo, artista o soldado si no hay un impulso de mi corazón por imitar estos arquetipos. No hay un *voluntarismo* aquí, sino la correcta disposición del alma para obrar con la más entera libertad.

¿Cuál es entonces el papel del docente? Obrar sobre el educando en el sentido de disponer las circunstancias ideales y más propicias para que él obre sobre sí mismo. Pero el maestro también debe poseer otra cualidad, debe amar. El amor es creador y fecundo, puede conmocionar la vida y darle otra dimensión, di-

latando, ensanchando, eternizando el tiempo. Entonces, el maestro, para poner un ejemplo, debe amar su materia y sus alumnos, debe ser un “aspirante” que siempre se sabe incompleto y que está en búsqueda. El maestro apasionado no sólo *informa* sobre la materia sino que también *le da vida*, hace que ella *nos hable*. Un excelente ejemplo de esto, nos parece, es la poco habitual lección es la que da Guillaumet a Saint-Exupéry:

*¡Mas qué extraña lección de geografía recibí! Guillaumet no me mostraba España. Por el contrario, la convertía en una amiga. No me hablaba ni de hidrografía, ni de poblaciones. No me hablaba de Gaudix, pero sí de tres naranjos que, cerca de Gaudix, bordeaban un campo: ‘no te fíes de ellos, señálos en tu mapa...’ Y los tres naranjos ocupaban ahora más lugar que Sierra Nevada. No me hablaba de Lorca, sino de una sencilla granja cerca de Lorca. De una granja viva. Y de su granjero. Y de su granjera. Y aquella pareja, perdida en el espacio a mil quinientos kilómetros de nosotros, adquiriría de súbito una importancia desmesurada. Porque bien instalados en la pendiente de su montaña, semejantes a guardianes de faros, siempre se hallaban dispuestos, bajo sus estrellas, a socorrer a los hombres [...] Y, poco a poco la España de mi mapa se transformaba, bajo la luz de la lámpara en un país de cuentos de hadas*¹⁴⁵.

Pasa, súbitamente, frente a la fachada del espíritu del discípulo el lado de una cosa que antes no se había mostrado nunca, se devela un poco de aquella luz misteriosa que guardan las cosas. Hay un gozo y a su vez una incertidumbre por una presencia oculta tras la cosa. Es, en efecto, la vibración afectiva ante la riqueza de lo real, el motor que dirige y concentra a la inteligencia en la observación de su objeto puede hacerlos conmovir y pue-

145 SAINT-EXUPÉRY, A. *Tierra de hombres*. En: *Obras completas*. Plaza & Janés, España, 1967, pp. 192-193. Notable diferencia la de Guillaumet con el *geógrafo* de El Principito.

den ser conmovidos o inspirados por ella. Y lo más importante, el maestro puede hacer que olviden el tiempo.

Precisamente el docente que se entusiasma y se apasiona por la sabiduría trasmite esa pasión, ese cuidado, ese respeto, esa casi reverencia por el tema que trata y por el mundo siempre nuevo que presenta. Ese maestro hace que el tiempo de su clase sea *vivido* de otra manera; si el ama y hace amar lo que enseña, hace de su tiempo y del tiempo de sus alumnos un tiempo dentro del tiempo.

Sacar al alumno y a uno mismo, por un instante al menos, de la vida inquieta, del frenesí, de la ambición desmedida, que se convierte en un viento helado que va marchitando las flores de la existencia humana, es hacer que el tiempo salga de su monotonía horizontal, para convertirse en un tiempo vertical. Aquí cada uno de los personajes implicados engendra con la propia voluntad libre *su tiempo*. Liberar al alumno del funcionalismo social y hacerle entender y darle las condiciones para estudiar por estudiar, por el propio acto de estudiar, por el simple saber por saber, es permitirle que mire el mundo con otros ojos.

Conclusión

Recrear y reinventar la escuela y a quienes forman parte de ella –y son, en definitiva, quienes la hacen– sería la oportunidad *-kai-rós-* de hacer ingresar *aiôn* en el *chrónos* escolar, porque si bien no se puede salir del tiempo cronológico que rige nuestras vidas, sí es posible colocar en él un paréntesis. Se trata de convertir el temporalismo disperso en tiempo interior: *chrónos* en *aiôn*.

Se engañaría empero, como hemos venido mostrando, quien pretendiese valorizar este tiempo *aiôn* por la innegable dispo-

nibilidad a la ejecución, pues sería una contradicción. La vida dirigida por este tiempo *aiôn* no agota su sentido en dirigir y orientar las actividades humanas, sino en consagrar el tiempo y aprender a vivir.

La Escuela no ha sabido encontrar o, tal vez, buscar en ese temporalismo dispersivo y exteriorista -*chrónos*-, la oportunidad -*kairós*- para que ingrese *aiôn*, porque se ha configurado de una manera totalmente diferente a la *skholé*, a la *schola* clásica. Por lo tanto proponerse una educación que vincule en su seno lo que venimos desarrollando implica el coraje y el sacrificio de desafiar a una civilización que margina y desdeña todo lo que no se ajuste a su infatuada dimensión de lo útil. Pero por sobre todo, proponerse una educación de este tipo, significa abandonar las vías fáciles del estar mejor para elegir el camino del mejor ser.

Tal vez no falte, y está en todo su derecho, quien pregunte cómo es posible educar ociosamente. Tal vez, otros, piensen directamente que semejante propuesta es utópica. Creemos que tal educación es posible. Porque históricamente existió. De tal modo que la Escuela y el docente que se propongan a recuperar su misión, no estarán persiguiendo una meta inhallable, sino transitando un camino que es connatural tanto al educador como al educando. Ambos deben ser responsables del acto educativo, porque la educación implica una comunión entre educador y educando, la participación de éste en el acto educativo y la participación del educador en el esfuerzo de quien quiere educarse. Sólo entonces el educando es discípulo y el educador es maestro, y la obra educativa se hace eficaz.

BIBLIOGRAFIA

- ARISTÓTELES. *Ética Nicomáquea*. Del nuevo extremo, Bs. As., 2008.
- ARISTÓTELES. *Metafísica*. Gredos, Madrid, 2011.
- ARISTÓTELES. *Del Alma*. Gredos, Madrid, 2011.
- CAMPILLO, A. *Aiôn, Chrónos y Kairós*. La concepción del tiempo en la Grecia Clásica, Universidad de Murcia, N°3, 1989, p. 39-52.
- ENGUITA ALONSO, A. *Kairós como origen de la disciplina histórica*. En: Revista «Eikasia», enero, 2015.
- HESÍODO. *Teogonías*. Gredos, Barcelona, 2008.
- LAIN ENTRALGO, P. *Ocio y trabajo*. Revista de Occidente, Madrid, 1960.
- MARRAMAQ, G. *Kairós*. Apología del tiempo oportuno. Gedisa, Barcelona, 2008.
- PIEPER, J. *El ocio, fundamento de la cultura*. Librería Córdoba, Bs. As., 2010.
- SAINT-EXUPÉRY, A. *Obras completas*. Plaza & Janés, España, 1967.
- SERNA ARANGO, J. *Somos tiempo: crítica a la simplificación del tiempo en Occidente*. Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia, 2009.

Filosofía de la educación y viceversa

Carlos A. Casali¹⁴⁶

Los ensueños metafísicos de Platón se tejieron alrededor de la figura emblemática del rey filósofo. Con este tópico paradójicamente utópico se inicia la conocida marcha de la filosofía en su ya milenario intento de reconstruir la *polis* sobre la base pretendidamente sólida de la idea o, también, con la intención –menos explícita y posiblemente no del todo legítima– de poner a salvo al filósofo de las vicisitudes políticas¹⁴⁷. Como sabemos, Sócrates había pagado un precio demasiado alto por su llamémoslo compromiso político y a Platón no le había ido del todo bien en su aventura siciliana. De estas circunstancias históricas está hecha la imagen de un Cristo laico, filosófico, que construyó la tradición platónica. Contra esta imagen ironiza Hume, mucho más tarde, en el siglo XVIII. No sin cierta vulgaridad burguesa sus dardos dan en el blanco de semejantes pretensiones monárquicas –las del rey filósofo– y condena al metafísico a un castigo novedoso: la melancolía pensativa (*pensive melancholy*). En otro trabajo lo decíamos en estos términos:

146 Licenciado (UBA) y doctor en filosofía (UNla). Docente de Filosofía de la educación (grado y posgrado UNQ); Política, Estado y educación (UNla); Historia de la educación argentina y latinoamericana (UNla). Autor de *Filosofía de la educación* (en colaboración, UNQ, 2016), *Cursos de la filosofía* (UNQ, 2016), *La filosofía biopolítica de Saúl Taborda* (UNla, 2012).

UNla – UNQ - ccasali001@hotmail.com

147 Ésta es la sugestiva tesis de Alexandre Koyre. La curiosa y ambigua síntesis entre poder y sabre (el rey-filósofo) encuentra su horizonte de sentido en el modo en que Platón resuelve la tragedia socrática: “el filósofo no tiene lugar en la ciudad de no ser como jefe”; KOYRE, A., *Introducción a la lectura de Platón*, México, José M. Cajica, 1947, p. 94.

“en el mundo burgués de Hume la vida social gira en torno de la producción e intercambio de mercancías (el negocio, es decir, la negación del ocio) mientras que en el mundo aristocrático de Platón la vida social giraba en torno de discusión política (lo que supone el ocio, como disponibilidad del hombre que no trabaja, como condición de posibilidad para el cultivo de la filosofía). En el mundo burgués, el rey-filósofo de Platón no es más que un plebeyo”¹⁴⁸.

Contra esta tipología del filósofo también ironiza Nietzsche: Sócrates y Platón como “síntomas de decadencia”¹⁴⁹ o, en términos más generales, el filósofo como encarnación del ascetismo sacerdotal¹⁵⁰.

Ahora bien, ¿a dónde nos llevan estos argumentos más bien críticos? A la crisis misma. En primer lugar, a la crisis de la *polis* de la que se alimenta temáticamente todo el *corpus* de la reflexión socrático-platónica. Si la *polis* fue –o intentó ser– una comunidad de vida, su crisis podría ser entendida como la disolución o separación (*krisis* significa “separación”) de aquello que, estando ordenado (*kosmos* significa “orden”), hace posible la vida en común. Crisis de la *polis*, disolución de un orden, de un mundo... De esa crisis la filosofía socrático-platónica intenta salir por vía conceptual. La idea (el *eidos*) es aquello capaz de reunir la diversidad en la unidad del concepto. De allí surge un modo de pensar que con el tiempo irá tomando el nombre de filosofía. Sin embargo, no parece que la filosofía haya logrado en su ya milenaria tradición superar la crisis o, para decirlo mejor, suturarla. Antes, más bien, parece alimentarse de ella. Recordaremos fácilmente

148 CASALI, C. A., *Cursos de la filosofía*, Bernal, UNQ, 2016, p. 27. Los argumentos diríamos antimetafísicos están en HUME, D., *Investigación sobre el conocimiento humano*, Madrid, Alianza, 1981, secc. 1 “De las distintas clases de filosofía”

149 NIETZSCHE, F., *El ocaso de los ídolos o cómo se filosofa con el matillo*, Buenos Aires, Siglo Veinte, 1976, “El problema de Sócrates”.

150 NIETZSCHE, F., *La genealogía de la moral*, Madrid, Alianza, 1975, tratado tercero “¿Qué significan los ideales ascéticos?”.

aquellos diálogos socráticos en los que las novedades conceptuales se imponen más por las debilidades e inconsistencias de los oponentes que por las verdades que Sócrates trae. Las verdades *eidéticas* se alimentan de las inconsistencias de la opinión. Si recordamos, además, que la *doxa*, antes de adquirir el significado de “mera opinión”, tenía la cualidad valiosa de ser algo así como la trama discursiva de la comunidad de vida, se comprende bien que la idea aparezca como el lugar (*topos*) de la verdad (*aletheia*) cuando la *doxa* –como trama discursiva y sustrato cultural- entra en crisis y que, para mantenerse como lugar de la verdad, la idea o el plano eidético, necesite mantener la *doxa* en crisis.

En segundo lugar, aquellos argumentos críticos nos llevan de otro modo a la crisis misma. Porque la crisis de la comunidad de vida que los griegos nombraron como *polis*, la crisis política, pone en movimiento no sólo los pensamientos más o menos estructurados que ordenan la trama de la *doxa* (hoy diríamos la opinión pública o, tal vez, el sentido común) sino que también lo hace con las fuerzas más rebeldes o alejadas de la opinión –y, por supuesto, también de la idea- que dan impulso a la comunidad de vida. Entonces la crisis toma un sentido positivo: libera posibilidades de la vida en común; fuerzas que interpelan a la *doxa* y también a la *idea*, el amplio campo de lo no pensado –ni por la *doxa* ni por la *idea*- que requiere ser pensado. Del mismo modo, el tópico nietzscheano de la muerte de Dios, abre la posibilidad de que el hombre sea superado. La posibilidad. No hay en esto garantías ni leyes de cumplimiento necesario. No hay dialéctica. No caben pues, ni el optimismo ni el pesimismo.

En otro lugar sosteníamos que lo que hoy nombramos como “filosofía” y también aquello que nombramos como “educación” tienen origen en aquella crisis de la comunidad política (siglo V a C.), cuando los saberes que ordenan la *polis* pierden legiti-

midad del mismo modo que la pierden los modelos formativos (*paideia*)¹⁵¹. Similares puntos de inflexión “crítica” se advierten en el pasaje del mundo antiguo al medieval, en el tránsito a la modernidad, y en la actualidad (no quisiera aquí apresurarme a ponerle un nombre pero apelemos a uno tal vez pasado de moda: posmodernidad). De la filosofía ya hemos dicho algunas cosas, digamos algo más sobre la *paideia*¹⁵². El término remite a *paidos*, niño. Remite a la idea de algo cuya forma está en proceso. Una forma de vida que no alcanza todavía su condición definitiva y necesita, por lo tanto, ser formada. Ahora bien, fuera de la crisis, las formas no presentan problemas, del mismo modo que no los presentan los saberes tenidos por válidos o legítimos. Las formas están presentes paradigmáticamente en los modelos que actúa como moldes (por decirlo con cierto juego de palabras). El hombre adulto sirve de modelo. En la crisis, lo que entra en crisis son precisamente los modelos. Y los modelos en crisis pueden ser reemplazados por otros modelos que sigan actuando como moldes. Recordaré aquí que las ideas platónicas tienen una función paradigmática (los moldes *eidéticos* vienen a sustituir a los moldes *dóxicos*), del mismo modo que la racionalidad moderna, fundamentalmente en su versión cartesiana, viene a sustituir a Dios como modelo o molde de todo pensamiento legítimo. Con lo cual podremos haber cambiado de moldes sin suprimir por ello la dominación que el molde ejerce sobre lo modelado¹⁵³.

151 CASALI, C.A., “Filosofía y educación”, en GENEYRO, J.C., CASALI, C.A., PUIG, R., *Filosofía de la educación*, Bernal, UNQ, 2016.

152 Se recordará aquí el texto clásico de JAEGER, W., *Paideia: los ideales de la cultura griega*, México, FCE, 1962.

153 Tal vez sea oportuna aquí la cita de Mariano Moreno: “Si los pueblos no se ilustran, si no se vulgarizan sus derechos, si cada hombre no conoce lo que vale, lo que puede y lo que se le debe, nuevas ilusiones sucederán a las antiguas, y después de vacilar algún tiempo entre mil incertidumbres, será tal vez nuestra suerte mudar de tiranos sin destruir la tiranía” (prólogo de su traducción del *Contrato Social*, 1810). Dejemos aquí de lado una cuestión interesante para discutir en otro lugar respecto del alcance de los ideales educativos de la ilustración. Hoy estaríamos discutiendo estas cosas en términos de patriarcado. O en términos de eurocentrismo, o de logocentrismo, etc.

De la crisis toman su origen las reflexiones educativas (*paideia*) y también las filosóficas. Si las reunimos, podríamos decir que ambos movimientos reflexivos giran en torno del saber: por un lado, para preguntarse qué saberes tienen legitimidad social y consiguientemente habilitación formativa y cómo se los distribuye entre edades, géneros y clases sociales; por el otro, para preguntarse qué y cuáles son los saberes legítimos, cuando lo que llamamos crisis consiste en esa pérdida de legitimidad. Decíamos también que la crisis libera posibilidades de la vida en común. Y es en este lugar en donde podríamos hacer entrar en escena un argumento biopolítico. Porque si pretendemos evitar caer en la ensoñación platónica del rey-filósofo, ahora bajo la forma del filósofo-educador, nuestro camino debería ser otro. Tal vez un camino de ida y vuelta entre la filosofía y la educación. O, entre la teoría y la praxis. En parte, porque no hay moldes o modelos. En parte, porque no debería haberlos. Entonces, un camino de ida y vuelta. Cuando la filosofía piensa la educación y el pensamiento se educa en la filosofía la praxis no se deja dominar por las formas instituidas. Pero la praxis libera sus posibilidades formativas en la medida en que encuentra las formas adecuadas de ser pensada. Para que la filosofía se eduque y para que la educación filosofe, será conveniente recorrer el camino de un lado al otro, buscando formas más lúcidas de filosofar y maneras menos domesticadoras o más liberadoras de educar.

Hagamos entrar en escena el argumento biopolítico. Foucault había introducido el argumento en 1976: que “el hombre moderno es un animal en cuya política está puesta en entredicho su vida de ser viviente” es la precisa afirmación con la que caracteriza el

giro profundo que altera la relación entre vida y política a partir de lo que, de modo general, podemos llamar “modernidad”¹⁵⁴. Lo biopolítico hace referencia a esta situación propia de la modernidad en la que lo político no puede limitarse a esperar a que la vida cumpla su ciclo para comenzar el suyo sino que revierte sobre ella para asegurarla como tal, a la vez que se asegura de sus propias posibilidades e impone sus condiciones. La modernidad comienza cuando el molde no se limite a cumplir una función de modelo que moldea su contenido para darle forma sino que lo produce. El *logos* se ha transformado en *ratio*: deja de reunir lo diverso en la unidad del concepto; ahora racionaliza la diversidad por la mediación de un sistema de equivalencias. Marx describe este proceso de acuerdo con la lógica del capital: valor de uso y valor de cambio. El sistema de las mercancías. El fetichismo de la mercancía. Heidegger ve surgir allí “la época de la imagen del mundo”. Roberto Esposito, el dispositivo inmunitario como clave de inteligibilidad del paradigma biopolítico esbozado por Foucault¹⁵⁵. De acuerdo con Esposito, la modernidad es vista ahora como una particular articulación entre vida y poder en la que la vida se inmuniza de su propio exceso. Inmunidad significa, desde un punto de vista biológico, poner a la vida fuera del alcance de aquello que pudiese alterarla y, desde el punto de vista jurídico y político, como absolución del individuo respecto de aquello que lo liga con la comunidad. Dicho en términos más concretos: podemos pensar la articulación inmunitaria de

154 FOUCAULT, M., *Historia de la sexualidad. 1 La voluntad de saber*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 2009, p. 135. Foucault continúa el desarrollo de estos temas en *Defender la sociedad: curso en el Collège de France, 1975-1976* Buenos Aires, FCE, 2000; *Seguridad, territorio y población: curso en el Collège de France, 1977-1978*, Buenos Aires, FCE., 2006; *Nacimiento de la biopolítica: curso en el Collège de France, 1978-1979*, Buenos Aires, FCE., 2007.

155 Los textos en los que Esposito presenta su interpretación de lo biopolítico son: *Communitas. Origen y destino de la comunidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 2003; *Immunitas. Protección y negación de la vida*, Buenos Aires, Amorrortu, 2005; *Bíos. Biopolítica y filosofía*, Buenos Aires, Amorrortu, 2006.

la modernidad biopolítica como escindida en un plano político, a través del ciudadano temeroso del Leviatán, y en el plano de la sociabilidad civil, a través del individuo propietario descrito por Locke. Por un lado, la vida se inmuniza del exceso de deseos (el *bellum omnium contra omnes*) por la mediación de la ley que se impone en última instancia a través de la espada (el poder soberano). Por el otro, la apropiación para sí de los recursos que la naturaleza ofrece a todos hace del hombre un individuo, un sujeto aislado o separado del otro con el que se vincula por la mediación de los intercambios. De acuerdo con Esposito, el dispositivo inmunitario articula el paradigma biopolítico en tales términos negativos que sería mejor nombrarlo como tanatopolítico, para plantearse finalmente un interrogante respecto de la posibilidad de una articulación afirmativa en la que no sea el poder el que someta a la vida o la determine sino que, invirtiendo el signo de la relación, sea la vida la que se afirme a través del poder.

Que la vida se afirme a través del poder implica –siempre de acuerdo con los planteos de Esposito– el abandono de los dispositivos inmunitarios que articulan en clave tanatopolítica el paradigma biopolítico. Esposito concentra su análisis en tres dispositivos: el que reduce la pluralidad de la carne a la unidad del cuerpo, el que resignifica el nacimiento en términos de nacionalidad, el que normaliza o normativiza la vida. Alrededor de estos tres dispositivos, la modernidad se fue articulando como un proyecto pedagógico: el de la constitución del hombre como sujeto. No nos estamos refiriendo a los proyectos pedagógicos de la modernidad sino a la modernidad misma como proyecto pedagógico: el de la formación del *paidos* en términos de sujeto. Y le damos a “sujeto” una significación doble: por un lado y si-

guiendo a Heidegger, la de *subjectum* (soporte o fundamento)¹⁵⁶; por el otro, y siguiendo en esto a Althusser, la de sujeción¹⁵⁷.

Veamos esto con mayor detalle. Mientras que la metáfora del cuerpo político está basada en el presupuesto inmunitario, el cuerpo tiende a cerrarse sobre sí mismo, apunta a su propia conservación y en oposición con un exterior. Vemos surgir a los Estados nacionales modernos¹⁵⁸. Frente a esta noción de cuerpo, Esposito presenta la noción de carne, cuyas diversas capas semánticas recorre a través de la filología hasta llegar a un núcleo de significación que indica “una realidad vital ajena a cualquier clase de organización unitaria, en cuanto naturalmente plural”¹⁵⁹. Este mecanismo inmunitario parece ser el que articuló la lógica sarmientina de civilización y barbarie: la civilización como cuerpo (y forma) de aquello que en la barbarie se presenta como vida desbordante y sin forma¹⁶⁰. La carne de la barbarie redimida por el cuerpo de la sociedad civil cuyo gobierno ejerce el alma del Estado. Este dispositivo se complementa con otro, el que regula los nacimientos y los resignifica. Se trata aquí de la captura política –la nacionalidad– de un término biológico –el nacimiento– a través de un largo proceso histórico que va de la dispersión de los nacimientos a la unidad –artificial o ficcional– de las generaciones. Esa unidad se ve reforzada por medio de la identificación fraterna de la nacionalidad: la apelación patriótica. Referidos a

156 HEIDEGGER, M., “La época de la imagen del mundo”, *Anales de la Universidad de Chile*, 1958.

157 ALTHUSSER, L., “Ideología y aparatos ideológicos del estado”, en ALTHUSSER, L., *La filosofía como arma de la revolución*, Córdoba, Pasado y Presente, 1974.

158 Démosle peso significativo a cada uno de estos tres términos: “Estado”, como *status*, estabilización de las relaciones de poder en cuanto establecimiento de un dominio o una dominación; “nacional” en cuanto redefinición territorial del nacimiento; “moderno”, en cuanto esta institucionalización de lo político liga sus posibilidades semánticas a la constitución de la subjetividad.

159 ESPOSITO, R., *Bíos. Biopolítica y filosofía*, Buenos Aires, Amorrortu, 2006, p. 254.

160 Nos referimos al uso del término que se hacía en la época clásica: “bárbara” es la lengua extranjera en la medida en se presenta como una sucesión de sonidos sin significación; una pluralidad de sonidos que no remiten a la unidad de un significado; *phone* sin *logos*.

un padre común, los nacimientos se ordenan en claros vínculos biopolíticos de consanguinidad que contribuyen también a cerrar el cuerpo político sobre sí mismo excluyendo “a todos aquellos que no pertenecen a la misma sangre del padre común”¹⁶¹. Es posible ubicar aquí el significado que tuvo en la historia educativa argentina el proyecto de la educación patriótica de Ramos Mejía desarrollado a partir del año 1908 y, también, como un antecedente próximo, será interesante recordar los debates que tuvieron lugar en el Parlamento respecto del proyecto de enseñanza en idioma nacional del diputado Indalecio Gómez¹⁶². De la carne al cuerpo, del nacimiento a la Nación, en esta clave puede leerse el proceso de reconstrucción de la nación a partir del Estado que caracteriza a la historia argentina a partir de la segunda mitad del siglo XIX, proceso que se complementa por medio del dispositivo inmunitario *normalizador*. Recordaremos aquí que, después de Caseros, fue posible sancionar una Constitución que implicó, en los hechos, la imposición de lo formal por sobre lo real, de la constitución legal o política por sobre la constitución social. Jugando un poco con los términos, podríamos decir que la tradición pedagógica del normalismo argentino se podría inscribir sin dificultades dentro de esa lógica inmunitaria normalizadora, mientras que las experiencias de educación comunal previas vieron truncadas las posibilidades de su desarrollo normativo. Podemos ver reunidos todos estos argumentos en el pensamiento político y pedagógico de Saúl Taborda. El *comunismo federalista* que plantea como forma de organización política implica revertir aquello que, siguiendo a Esposito, hemos

161 ESPOSITO, R., *op.cit.*, p. 278.

162 Cfr. CASALI, C.A., “Los debates parlamentarios del proyecto de Indalecio Gómez sobre enseñanza en idioma nacional: una lectura biopolítica”, en *Boletín de la Biblioteca del Congreso de la Nación*, Biblioteca Del Congreso de la Nación, n° 129 “En la historia”, 2015, pp. 25-32.

presentado como *dispositivo inmunitario*¹⁶³ y, en contraposición al modelo educativo sarmiento que gira en torno de los que él llama “ideal del ciudadano idóneo y nacionalista”, reivindica una educación facúndica¹⁶⁴.

Filosofía de la educación y educación de la filosofía. Un camino de ida y vuelta que transita el pensamiento. Para pensar hay que evitar las definiciones (donde hay definiciones no hay nada que pensar). La filosofía no busca definiciones, multiplica los puntos de vista. Tampoco la educación debería formar un sujeto ya definido y definitivo si es que pretende ser emancipadora; antes bien, libera posibilidades. Filosofía y educación en la crisis de los modelos y los moldes. Se trata de ver allí cuáles son las fuerzas capaces de remover obstáculos y de encontrar las formas que hagan posible que esas fuerzas se expresen y afirmen. Lo que nos queda por pensar (para que la filosofía se eduque y para que la educación filosofe) va de un lado al otro buscando formas más lúcidas de filosofar y maneras menos domesticadoras de educar.

163 Téngase presente el juego semántico entre *commune* e *immune*.

164 Para un desarrollo más amplio de estos temas, véase CASALI, C.A., *La filosofía biopolítica de Saúl Taborda*, Remedios de Escalada, UNLa, 2012.

BIBLIOGRAFÍA

ALTHUSSER, L., "Ideología y aparatos ideológicos del estado", en ALTHUSSER, L., *La filosofía como arma de la revolución*, Córdoba, Pasado y Presente, 1974.

CASALI, C.A., *La filosofía biopolítica de Saúl Taborda*, Remedios de Escalada, UNLa, 2012.

CASALI, C.A., "Los debates parlamentarios del proyecto de Indalecio Gómez sobre enseñanza en idioma nacional: una lectura biopolítica", en *Boletín de la Biblioteca del Congreso de la Nación*, Biblioteca Del Congreso de la Nación, n° 129 "En la historia", 2015, pp. 25-32.

CASALI, C. A., *Cursos de la filosofía*, Bernal, UNQ, 2016.

CASALI, C.A., "Filosofía y educación", en GENEYRO, J.C., CASALI, C.A., PUIG, R., *Filosofía de la educación*, Bernal, UNQ, 2016.

ESPOSITO, R., *Communitas. Origen y destino de la comunidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 2003.

ESPOSITO, R., *Immunitas. Protección y negación de la vida*, Buenos Aires, Amorrortu, 2005.

ESPOSITO, R., *Bíos. Biopolítica y filosofía*, Buenos Aires, Amorrortu, 2006.

FOUCAULT, M., *Historia de la sexualidad. 1 La voluntad de saber*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 2009.

HEIDEGGER, M., "La época de la imagen del mundo", *Anales de la Universidad de Chile*, 1958.

JAEGER, W., *Paideia: los ideales de la cultura griega*, México, FCE, 1962.

KOYRE, A., *Introducción a la lectura de Platón*, México, José M. Cajica, 1947.

NIETZSCHE, F., *El ocaso de los ídolos o cómo se filosofa con el matillo*, Buenos Aires, Siglo Veinte, 1976, "El problema de Sócrates".

NIETZSCHE, F., *La genealogía de la moral*, Madrid, Alianza, 1975, tratado tercero "¿Qué significan los ideales ascéticos?".

La filosofía de la educación como paideia y cuidado de sí

Nora Alicia Fiezzi¹⁶⁵

La polisemia de la palabra educación nos lleva a considerarla de diferentes formas; ha sido entendida y también practicada, en términos de aprendizaje, programas, objetivos, contenidos, tiempos, instituciones educativas diseñadas para llevar adelante todo un dispositivo. Pocas veces se entiende a la educación en términos de *paideia* y *cuidado de sí- inquietud de sí*. La educación como fenómeno humano plantea una serie de interrogantes que es necesario pensarlos desde su fundamento. Se trata de un ejercicio filosófico, en tanto que la filosofía aporta al análisis de la problemática educativa todo el instrumental crítico-filosófico, al tiempo que un arsenal argumentativo apoyado en una larga historia del pensamiento, *en él se ventila saber en qué medida el trabajo de pensar su propia historia puede liberar al pensamiento de lo que piensa en silencio y permitirle pensar de otro modo*. (Foucault: 1991:12).

165 Doctora en Educación (UNC) tesis "La filosofía de la educación y los procesos de subjetivación: Paideia y cuidado de sí" bajo la Dirección de la Profesora Emérita Violeta Guyot. Magister y Especialista en Educación Superior (UNSL) Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNSL). Profesora Asociada Exclusiva Responsable de las asignaturas "Filosofía de la Educación y Epistemología (FCH-UNSL). Directora del Proyecto de Investigación de Ciencia y Técnica "Filosofía, educación e infancia: la importancia de la cuestión del sujeto en la teoría pedagógica". (FCH-UNSL). Editora de la Revista "Tinkuy" (FCH-UNSL). Miembro fundador de la Red Argentina de Filosofía de la Educación (REDAFE). E-mail norafiezzi@gmail.com

Byung Chul Han (2016) sostiene que esta sociedad del siglo XXI es una sociedad del rendimiento, compuesta por sujetos emprendedores de sí mismos, que en nombre de la libertad y de la autodeterminación, se convierten dueños y soberanos de sí, en esclavos de sí mismos, y al mismo tiempo víctimas y verdugos de sí. Este exceso de positividad, dice, provoca en los sujetos de nuestro tiempo sentimientos de depresión y fracaso, (...) *lo que enferma no es el exceso de responsabilidad e iniciativa, sino el imperativo de rendimiento, como nuevo mandato de la sociedad del trabajo tardomoderna.* (Byung Chul-Han: 2016:28). Al exceso de positividad contraponen la falta de negatividad a la que caracteriza como aquella potencia del no hacer, que instala al sujeto en un tiempo otro, donde está presente la escucha y la inmersión contemplativa. Los grandes logros culturales de la humanidad, como lo es la filosofía, dice, no hubieran sido posibles sin una atención profunda y contemplativa y esa vida contemplativa presupone una particular pedagogía del mirar, lo que significa *acostumbrar al ojo a mirar con calma y con paciencia, a dejar que las cosas se acerquen al ojo, en definitiva, educar al ojo para una mirada larga, pausada y contemplativa.*

La Filosofía de la educación entendida como *paideia* y cuidado de sí se propone volver a pensar qué otras formas de sujeción-subjetividad son posibilitadoras de una filosofía de la educación que pueda ser pensada en esos términos. ¿Qué particularidad adquiere la educación para que pueda ser pensada como *paideia* en pleno siglo XXI?

Paideia, más que una palabra de origen griego es un concepto que viene de la antigüedad griega. Entendida de esta manera no correríamos el riesgo de cercenarla o quitarle la hondura filosófica y pedagógica que posee. En este sentido se nos presenta como una cifra a des-cifrar (Deleuze-Guattari: 1993). Siguiendo

la perspectiva planteada por estos autores, todo concepto tiene una historia, un contexto, un devenir. Trabajar un concepto es un enigma a resolver para descubrir sus vínculos, des-velar sus conexiones, establecer sus planos, sus puentes y sus proximidades.

Jaeger (1985) sostiene *que esta palabra no aparece hasta el siglo V. a C.* (Jaeger: 1985:7). Es a partir de ese momento histórico que se produce la emergencia del concepto de *paideia*, al tiempo que hizo posible un acontecimiento singular en el orden de la subjetividad.

El hombre de este tiempo hizo posible la maduración de todo un proceso que se venía gestando unos siglos antes con Homero, Hesíodo y los filósofos cosmólogos, que marcaron grandes momentos de la historia y de la educación griega. Los poemas homéricos eran recitados públicamente y se constituían en la primera educación de los jóvenes. En los inicios del siglo V el acento estaba puesto en la formación militar, pero paulatinamente se empezaron a notar algunos cambios en el hombre ateniense; el primero de ellos se produce en la forma de ataviarse ya que se va despojando de la manera militar de vestirse, adoptando atuendos más urbanos. Se empieza a vislumbrar otra forma de ser y estar en el mundo, hay una nueva forma de vida que empieza a emerger. La pedagogía ateniense dejó de ver al niño o al adolescente como un futuro *hoplita* y comenzó a verlo como un futuro ciudadano al que había que formar.

Esta nueva situacionalidad histórica trajo otras preocupaciones, nuevas reflexiones y sobre todo nuevas especulaciones políticas; se vive un ambiente de cambio, el hombre de esta época necesita y busca otras respuestas, otros conocimientos, se va produciendo una mutación de las antiguas formas de ser y de sentir. Hay allí un nuevo lugar para el sujeto, que se desmarca de las formas rígidas de concebirlo, de la determinación por el

nacimiento que fijaba a los hombres a su destino. El helenismo, el de la Hélade, se funda en principios totalmente nuevos. Se dan las condiciones, se aprovecha ese *Kairós*, ese sentido de la oportunidad para convertirse en una civilización que todavía hoy habla. Con los griego por primera vez, se establece de manera consciente, *un ideal de cultura como principio formativo*, (Jaeger: 1985: 7). La cultura como formación desde dentro mismo, ya que ella no era para los griegos un aspecto externo de la vida, tenía que ver con ese ideal de hombre tomado no solo en su plenitud sino con cabal conciencia que se trataba de algo que realmente lo implicaba como sujeto de la *polis*, de esa comunidad de la que formaba parte activa y comprometida.

Deleuze nos dirá que lo que estaba en juego era un nuevo espacio social definido por la isonomía, *Era el emplazamiento de un espacio homogéneo cuyas partes eran todas, de cierta manera, simétricas respecto de un centro* (Deleuze: 2015:88). En este espacio social isonómico se producían subjetividades enlazadas al destino común de su polis, de su comunidad; esta había sido por entonces una de las grandes conquistas de la democracia ateniense. La *paideia* era para el griego la garantía de la vida en democracia, de la libertad y de la racionalidad. *La más alta obra de arte que su afán se propuso fue la creación del hombre viviente. Los griegos vieron por primera vez que la educación debe ser también un proceso de construcción consciente* (Jaeger: 1985:7), no podía ser concebida como algo externo, no era posible entenderla como una actividad que estaba destinada a los niños y jóvenes en edad escolar, era mucho más que eso puesto que abrazaba a todos los sujetos de la polis. Era la cultura, la formación del ciudadano en su totalidad, en su plenitud; todo el ambiente estimulaba al hombre griego para que viviera la *paideia*, esta era el

mayor tesoro al que se deseaba llegar a poseer. Jaeger¹⁶⁶ da un ejemplo, citando una conversación entre Demetrio Poliorcetes¹⁶⁷ (337-283 a C) y Estilpón¹⁶⁸ (360-280 a C.), tomado de Diógenes Laercio. Sitúa el hecho luego de la conquista de Megara, se cuenta que Demetrio quiso resarcir económicamente a Estilpón, pidiéndole que hiciera una lista de cosas materiales que habían sido saqueadas de su casa, a lo que Estilpón contestó *La paideia no se la ha llevado nadie de mi casa* (Jaeger:1985: 451), lo que implicaba que las cosas materiales carecían de sentido y que lo que verdaderamente importaba, en realidad, nadie podía llevársela; ese tesoro se encontraba dentro de la naturaleza de cada uno y ciertamente no era material, todo lo contrario, era constitutivo de la subjetividad. Tal como lo expresa Jaeger; *la Paideia se convierte en un punto de resistencia invulnerable.* (Jaeger: 1985:451)

La educación se constituirá en un *factum* a partir del cual los hombres harán conscientes un proceso en el que se integrarán críticamente, activamente, a la sociedad de la que forman parte. Será algo más que una mera técnica de preparación para la vida, a partir de allí, (...) *esa idea cristalizará todas las dimensiones ontológicas, epistemológicas, éticas y estéticas de la educación.* (Fa-

166 MARROU (1970) toma esta misma anécdota y la sitúa en el mismo lugar histórico. El tenor del diálogo es semejante, el pedido de Demetrio de Poliorcetes al filósofo Estilpón pidiéndole un inventario por los daños que hubiera sufrido a raíz del saqueo en la ciudad, a lo que éste respondió, *que él nada había perdido de cuanto le pertenecía, pues nadie le había arrebatado su cultura, paideia, desde el momento que conservaba la elocuencia y el saber: logos y episteme.* (MARROU: 1970: 119/20)

167 Demetrio de Poliorcetes era hijo de Antígono, uno de los generales de Alejandro. Tuvo algunas participaciones militares, no todas fueron exitosas. En el 307 devolvió a los atenienses la democracia, hecho que le valió el título, junto a su padre, de dioses salvadores. (Cfr. Burckhardt:1971)

168 Estilpón (s. IV a.J.C.) Filósofo griego. Fue discípulo de Diógenes y maestro de Zenón de Citio. Enseñó en Atenas (320 a.J.C.) y aplicó el eleatismo a la doctrina del bien, consistente para él en la impasibilidad del alma. Es representante de la escuela de Megara, a través de la cual se relacionan platonismo y estoicismo.

bre: 2003: 303). Se trataba de un compromiso vital que establecía el hombre con su cultura, con su comunidad, con su libertad. La *paideia* es algo más que la educación del ciudadano, es algo más que el aprendizaje de determinados contenidos escolares, es el modo crítico de razonar, argumentar, proponer, en un estado libre y con ciudadanos libres que a cada momento deben discutir, sopesar, contradecir, fundamentar.

Ese era el llamado de Sócrates a los atenienses, su *paideia* se orientaba a ese *gnothi seauton*-cuidado de sí- para que tomaran conciencia del cuidado de su alma más que de los bienes materiales, dado que las fuerzas desatadas por la particularidad de la época, era necesario más que nunca que el sujeto no se encandilara con lo externo y que volviera la atención sobre sí. Sócrates tuvo la capacidad de ver más grande que su tiempo al alertar a los suyos que podría ocurrir que solo vieran y vivieran el instante.

La contundencia de su exhortación, quien sostenía que una vida sin examen no merece la pena ser vivida, lleva implícita la tarea fundamental que era el cuidado del alma, el tesoro que cada uno tenía dentro suyo y solo una vez que esa preocupación estaba activa, viva, podía ocuparse de los demás, de manera que el *cuidado de sí* se constituía también en el cuidado del otro, sostenido en su medio social, su *polis*. Lo oímos decir en la *Apología* 38^a y *si digo que una vida sin examen no tiene objeto de vivirla para el hombre, me creeréis aún menos. Sin embargo, la verdad es así, como yo digo, atenienses, pero no es fácil de convencerlos.* (Platón: 38 a).

Sócrates era consciente de la necesidad del diálogo consigo mismo pero también entendía la dificultad que podrían tener sus conciudadanos para operar esa trasmutación axiológica y subjetiva y se dieran la posibilidad de cuidado de sí a través de

la técnica del examen de sí mismo. El fin de la *paideia* socrática estaba vinculada a la interioridad del hombre y a la formación del hombre político, para quienes no había término medio, o se educaba para gobernar o ser gobernado, entre ellos había toda una diferenciación en torno a las responsabilidades y esfuerzos que les cabía según se situaran de un lado o del otro. La forma de emprender este camino era a través del diálogo, entendido como la voluntad de entendimiento de sujetos libres y racionales, conscientes del momento que viven y de la necesidad de cuidado, de respeto. La filosofía nace como una forma de vida, experimentada todo el tiempo en su *polis*, pero al mismo tiempo hay una *paideia* que envuelve toda la situación, porque cada experiencia es una experiencia educativa.

El mundo griego encierra para Foucault misterio, mística y sabiduría, aun reconociendo que no eran en absoluto perfectos, ni se constituían en una edad de oro a la que era necesario volver, es consciente del enorme legado cultural que representan para la humanidad.

Sostiene Foucault, cuando se adentra al estudio de la antigüedad griega Clásica, que lo que le interesa de la cultura helenística, de la cultura grecorromana, (...) *es un precepto para el que los griegos tenían un término específico: epimeleia heautou, que significa el cuidado del propio yo* (Foucault: 2009: 71). El concepto de *epimeleia heautou* es complejo y extraordinariamente rico en significaciones. Es necesario tomarlo en su toda su amplitud y recorrer sus posibles significaciones de manera que podamos ir acercándonos al corazón de lo que significó entonces para poder reposicionarnos subjetivamente hoy, allanando el camino para el encuentro del sujeto con la verdad de sí. ¿Cuál es la relevancia de este concepto y por qué Foucault piensa que allí podría estar el punto a partir del cual es posible pensar la relación entre el

sujeto y la verdad? ¿Cuál sería para nosotros el interés, en pleno siglo XXI, de retomar estos desarrollos que vienen de tan lejos para pensar una filosofía de la educación que proponga nuevas formas de entender-nos?

El concepto de *Epimeleia Heautou* apreció claramente, dice Foucault, en el siglo V antes de Cristo y atravesó un largo periodo, llegando hasta los siglos IV y V después de Cristo, fue un principio fundamental para caracterizar esa actitud filosófica. La *epimeleia* es el principio filosófico que predomina en el modo de pensamiento griego, helenístico y romano y continua viva hasta el advenimiento del cristianismo.

El cuidado de sí- inquietud de sí representa el momento privilegiado en que el sujeto siente o debería sentir una especie de cosquilleo interno que lo conecte consigo mismo. Lo dice Foucault con toda claridad, la *Epimeleia heautou es la inquietud de sí mismo* (2002:17), el hecho de ocuparse de sí mismo, cuidarse a sí mismo. La *epimeleia heautou* también se encuentra entre las expresiones latinas y se traduce como *cura sui* aunque con significativa diferencia.

Foucault señala que hay tres características fundamentales en esta *epimeleia heautou*. En primer lugar se trata de una actitud general, una manera determinada de considerar las cosas, de realizar acciones, de vincularse con el otro. Es una actitud respecto de sí mismo, de los otros y con respecto al mundo. En segundo lugar es una manera determinada de atención, de mirada. Preocuparse por uno mismo implica re-direccionar la mirada desde el exterior hacia uno mismo. Prestarse atención es oírse, escuchar-se en lo que se piensa y lo que sucede con el pensamiento. En tercer lugar, la *epimeleia heautou* designa una serie de acciones por las cuales uno se hace cargo de sí mismo, y haciéndose cargo de sí mismo se modifica, se transforma, se

convierte en otra cosa. En su recorrido por el concepto, plantea la cuestión del cuidado de sí en términos de paradoja y se pregunta la relación existente entre la *epimeleia heautou* y el *gnothi seauton*, el conócete a ti mismo socrático.

La hipótesis de Foucault es que, a lo largo de la historia, la *epimeleia heautou* ha quedado subsumida en ese otro concepto también de origen griego y acuñado por esta misma época histórica: el *gnothi seauton* es decir *en el conócete a ti mismo* socrático, concepto que atraviesa toda la antigüedad griega llegando hasta nuestros días. Desde su perspectiva, nuestra cultura occidental ha estado atravesada por el concepto de *gnothi seauton* y por mucho tiempo se pensó que éste se constituía en la fórmula fundadora de las relaciones entre el sujeto y la verdad. Para que ello fuera posible debía haber una *inquietud de sí*, es decir, debía haber cierta conciencia de ese cuidado de sí, que no era posible sin la presencia del maestro, que es quien se preocupa por la inquietud que aquel a quien guía pueda sentir con respecto a sí mismo, *El maestro es quien se preocupa por la inquietud que el sujeto tiene con respecto a sí mismo y a quien encuentra, en el amor que siente por su discípulo, la posibilidad de preocuparse por la preocupación de este en relación consigo mismo* (Foucault: 2002:75).

Mucho camino ha transitado la humanidad desde aquel siglo V antes de Cristo donde se gestó y se llevó a la práctica el concepto *paideia*, esto no significa que podamos recuperarlo en el mismo sentido que los griegos le dieron, sin embargo, algo hay en él que nos hace pensar más dos mil quinientos años después, que es posible *mutatis mutandi*, recuperar aquella idea de cultivo, de cuidado de sí y cuidado del otro.

Este estado de situación nos impulsa a buscar nuevas formas de entender la complejidad del fenómeno educativo, más allá de

las que hemos heredado y de los marcos conceptuales y epistemológicos que nos han sido impuestos. Para ello es necesario no solamente reflexionar sobre esas imposiciones del dispositivo poder- saber, que nos ata a determinadas subjetividades sino también tener la posibilidad y apertura de sentido a los efectos de operar una transformación de sí mismo, una trasmutación axiológica y subjetiva hacia otras formas, a otros tiempos fuera del *chrónos* y más cerca del *aiôn* y el *Kairós*, del disfrute y de la ocasión.

BIBLIOGRAFIA

BYUNG-CHUL HAN, *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Herder Editorial, España, 2015.

-----*La sociedad del cansancio*. Herder Editorial, España, 2016.

BURCKHARDT, J. *Historia de la cultura griega. Obras maestras, Volumen V*. España, 1971.

FABRE, M. ¿Qué es la filosofía de la educación? En Houssaye, J. (COMP). *Educación y filosofía. Enfoques contemporáneos*. EUDEBA. Primera Edición. Buenos Aires. Marzo de 2003.

FOUCAULT, M. *Saber y Verdad*, Ediciones de La Piqueta, España, 1991.

-----*La hermenéutica del sujeto*. Edición y traducción de Fernando Álvarez Uría. Ediciones de La Piqueta., Madrid, 1987

-----*Ética, Estética y hermenéutica. Obras esenciales, Volumen III*. Paidós Básica, Barcelona, 1999.

-----*La hermenéutica del sujeto*, Fondo de Cultura Económica, México, 2002

-----*El gobiernos de sí y de los otros*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2009.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. *Que es la Filosofía*, Editorial Anagrama, España, 1993.

DELEUZE, G. *La subjetivación. Curso sobre M. Foucault. Tomo III*. Editorial Cactus, Buenos Aires, 2015.

JAEGER, W. *Paideia*, FCE, México, 1985.

MARROU, I. *Historia de la Educación en la antigüedad*. EUDEBA, Buenos Aires. 1970.

IV

Una aproximación a la filosofía de la educación:
experiencias de formación.

Educación y derechos humanos desde una perspectiva filosófica. Propuesta para la carrera de grado en Ciencias de la Educación.

Laura Arese¹⁶⁹

El objetivo del presente trabajo es exponer en sus aspectos generales una propuesta formativa a desarrollar bajo el formato de seminario de grado semestral en las carreras de Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación, en la Universidad Nacional de Córdoba¹⁷⁰. Desde una perspectiva contemporánea y situada, el seminario se propone como espacio de indagación colectiva en torno a los desafíos, problemas, tensiones y potencialidades que se derivan de la configuración de los derechos humanos como horizonte filosófico-político del campo educativo. Sin pretender proponer tesis, sino con el objetivo de delinear campos de interrogación a ser explorados, presentamos dos de los núcleos teóricos que estructurarán el desarrollo de la pro-

169 Licenciada, Profesora y doctoranda en Filosofía por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Miembro del equipo de coordinación del programa "Jóvenes y Memoria - Córdoba" del Espacio por la Memoria Campo de la Ribera y la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC). Desde 2016, Profesora de *Ética y Políticas Públicas y Marcos Legales* en la Universidad Provincial de Córdoba y desde 2018 Profesora Asistente de *Problemáticas Filosóficas y Educación* en la UNC. Contacto: arese.laura@gmail.com.

170 El seminario se ofrecería para estudiantes del ciclo básico (primero a tercer año) de ambas carreras. Se sugerirá el cursado a partir del segundo cuatrimestre, luego de haber obtenido una primera introducción a la perspectiva filosófica en torno a la educación en *Problemáticas Filosóficas y Educación*. No contamos con experiencias previas de dictado, por lo que el presente texto expone el recorrido que tenemos intención de desarrollar en 2019, previa aprobación por parte del Consejo Asesor de la Escuela de Ciencias de la Educación.

puesta. En primer lugar, exponemos los interrogantes centrales que orientarán la indagación de una familia de perspectivas que es posible englobar bajo la noción de “educación en derechos humanos”. En segundo lugar, presentamos algunos ejes de análisis para el abordaje de la noción de “educación como derecho humano”¹⁷¹.

Tomando como horizonte problemático los debates en la región donde se elevan cada vez con más potencia voces que buscan resinificar en sentido neoliberal los derechos humanos en general, y el derecho a la educación en particular, el objetivo de esta propuesta es desarrollar junto a l*s estudiantes herramientas analíticas y conceptuales que permitan disputar y potenciar el sentido emancipatorio de los derechos humanos como marco referencial para el campo educativo. De este modo, el seminario se dirige a profundizar en una orientación específica la línea de indagación desarrollada por el equipo de cátedra del seminario permanente “Filosofía de la Educación”¹⁷², en torno a la dimensión axiológica de las prácticas educativas.

I. Transiciones democráticas, democratización y “educación en derechos humanos”

La idea de que una tarea central de la educación radica en la transmisión y construcción de una “cultura de los derechos hu-

171 Por razones de espacio, excluimos de esta presentación el primer bloque del seminario, abocado a introducir a l*s estudiantes a un abordaje filosófico de los derechos humanos, especialmente a su dimensión ético-política. Baste aquí con indicar que el objetivo de ese bloque es obtener una primera aproximación a perspectivas filosóficas que se proponen superar la comprensión de los derechos humanos centralmente como marco normativo, sea este jurídico o ético-moral, para dar cuenta de su calidad de lenguaje de subjetivización y trama de relaciones que hacen posible una singular dinámica de disputa política (cf. Torres et al., «La cuestión de los derechos»).

172 La cátedra se compone por el Prof. Titular Eduardo Sota, la Prof. Adjunta Ana Testa, el Prof. Asistente Edgar Ruffinetti y quien suscribe.

manos”, se ha consolidado progresivamente en el ámbito jurídico-político internacional desde la década del setenta. Desde la “Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales” (ONU, 1974) en adelante, numerosas declaraciones, recomendaciones y planes de Estados y organismos internacionales se han pronunciado en este sentido¹⁷³. Pero más que una noción de perfiles precisos, bajo el título “educación en derechos humanos” (en adelante edh), este amplio plexo de documentos articula conjuntos complejos de características, con solapamientos parciales. Entre ellas, sin agotarlas, podemos mencionar: la incorporación de “temáticas” y “problemáticas” relativas a los derechos humanos en las currículas; la configuración de las políticas educativas nacionales tomando a los tratados internacionales de derechos humanos como marco de referencia; la difusión de dichos tratados a través del sistema educativo; el incentivo de un conjunto de valores (paz, tolerancia, diversidad, libertad, igualdad), actitudes y competencias (diálogo y participación democráticos, entendimiento intercultural) vinculados al ideario de los derechos humanos; la implementación de enfoques pedagógicos participativos, entre otros. Por otra parte, la transversalidad, la interdisciplinariedad y la globalidad, son ejes operativos que suelen acompañar, con distintos énfasis, las distintas propuestas.

Más allá de su amplitud y relativa complejidad, este conjunto de perspectivas confluyó en cimentar el vínculo entre derechos humanos y educación de manera tal, que hoy resulta difícil no encontrar una alusión a él en la fundamentación de las propuestas curriculares de cualquier nivel educativo. Así, con independencia de sus logros sociales reales, la gran difusión de esta idea

173 Para un análisis de los distintos documentos y eventos internacionales más importantes cf. Fernández, *La educación en derechos humanos en la Argentina*.

permite decir al menos que ha pasado a ser parte del sentido común de cualquier egresad* de un profesorado, por lo que no sorprende que, fuera del campo especializado, venga aparejada a la vaguedad y falta de explicitación crítica de sus presupuestos que es habitual en las nociones de sentido común y uso generalizado.

En este marco, nuestra propuesta no consiste en disipar esta vaguedad a través de una reconstrucción sistemática de las definiciones y orientaciones ofrecidas por los organismos internacionales o estatales. Tal intento de dar con una noción programáticamente precisa y teóricamente acabada, tendría como resultado una perspectiva homogeneizadora, global y descontextualizada. La estrategia consistirá, en cambio, en iluminar las distintas variantes del vínculo entre derechos humanos y educación recogiendo su articulación con aspiraciones sociales y paradigmas filosófico-políticos prevalecientes en sus contextos históricos específicos.

En efecto, no es de importancia menor que en Latino América las propuestas de edh tomaran fuerza durante el último cuarto del siglo pasado al calor de procesos de “reconstrucción” o “transición” democrática¹⁷⁴. Fue a la luz de experiencias políticas violentas recientes (entre las que el imaginario social solía considerar no sólo los regímenes dictatoriales, sino también la lucha armada revolucionaria), que se expandió la expectativa de que la educación asumiera, a través de la incorporación de la perspectiva de los derechos humanos, un papel central en la construcción de una *nueva democracia*, a la vez que se planteó, sin resolverse, la pregunta sobre el papel de la educación en la transmisión intergeneracional de memorias colectivas de ese pasado violento.

174 Cf. Klainer y Fernández, «La educación en derechos humanos en la Argentina: ideas-fuerza de los años ochenta a la actualidad». Tomamos este texto como referencia central en el análisis de la evolución histórica de la edh en Argentina. Nos apoyaremos también en: Crenzel, «Contextos políticos y marcos epistémicos. Justicia y derechos humanos en la Argentina».

En sintonía con la región, en Argentina los primeros años de la post-dictadura son cruciales en la historia de la edh. Desde entonces, un conjunto de ideas y afirmaciones vinculadas a esa noción han sido sostenidas, al menos en sus aspectos formales, de manera ininterrumpida hasta el presente. Sin embargo, un análisis más detenido revela múltiples desplazamientos e inflexiones en ese devenir.

En primer lugar, nos detenemos en la década del 80. Proponemos explorar los sentidos que por esos años se despliegan en torno a la noción de edh, correlacionándolos con debates filosófico-políticos acerca de conceptos que para estas perspectivas resultaban centrales, pero cuyos presupuestos en muchos casos quedaban sin suficiente explicitación: “democracia”, “ciudadanía”, “libertad”. Así, interesa rescatar la centralidad que le otorgaban distintas voces en el campo intelectual a la oposición entre autoritarismo y democracia (identificada preponderantemente como un régimen de libertades), así como a la idea de que la democracia naciente precisaba ante todo un *nueva* ciudadanía crítica, tolerante y activa. Intentaremos identificar la medida en que la naciente apuesta por repensar la educación desde el paradigma de los derechos, se hace eco de estas perspectivas. Sugerimos que la edh se vislumbra como el reaseguro contra el autoritarismo, y la matriz de producción de un ciudadano reflexivo y autónomo, capaz de expandir el espíritu democrático en las distintas instituciones sociales y políticas. Por otro lado, no podrán pasar inadvertidos a nuestro análisis los efectos que produjo en la edh la confrontación con las grandes desilusiones del final de la década: por una parte, las leyes de impunidad que echan por tierra el juzgamiento de las violaciones de derechos humanos de la última dictadura, por la otra, la crisis económica que hace perder credibilidad a la idea-fuerza de que con “la de-

mocracia se come, se cura y se educa”, es decir, se garantizan los derechos sociales básicos¹⁷⁵.

En segundo lugar, nos trasladamos al proceso iniciado desde la reapertura de los juicios de lesa humanidad¹⁷⁶. El marco social en el que a partir de entonces la noción de edh vuelve a tomar fuerza, es de sobra conocido. La conversión de los ex centros de detención clandestinos en Sitios de Memoria, la Ley Nacional de Educación, el incesante trabajo de los organismos de derechos humanos, y un gran esfuerzo de elaboración de contenidos, tanto académicos como pedagógicos y de divulgación, nutren una importante producción de perspectivas en las que aún hoy abrevan gran cantidad de propuestas de edh. En este marco, buscaremos visualizar cómo el espíritu democrático “refundacional” de los ochenta, se ve desplazado por el creciente protagonismo de la noción de “democratización”¹⁷⁷. Con esta noción, sostiene Eduardo Rinesi, se designa no un punto de inicio sino un proceso consistente en la “profundización, generalización, universalización de *derechos*”¹⁷⁸, proceso más sintéticamente connotado también con la expresión “ampliación de derechos”. Así frente al eje autoritarismo/democracia que prevaleció en los ochenta, veremos que otros pares ganan prevalencia y reordenarán el marco de inteligibilidad de las propuestas educativas vinculadas a derechos humanos: “desigualdad/inclusión”, “privatización/ampliación de derechos”, “exclusión/empoderamiento”. Por úl-

175 Las referencias centrales para este recorrido serán: Southwell, «Con la democracia se come, se cura y se educa»; Reano y Smola, *Palabras políticas*; y Klainer y Fernández, «La educación en derechos humanos en la Argentina: ideas-fuerza de los años ochenta a la actualidad».

176 La omisión de los años 90 se debe a que, por razones de tiempo, preferimos privilegiar la comparación de dos momentos de especial vitalidad de la historia de la edh (la pos-dictadura y la pos-reapertura de los juicios de lesa humanidad). Por otra parte, la exclusión se ve compensada en cierto modo por el hecho de que el paradigma educativo neoliberal, que marcó aquella década, tomará el centro de nuestra atención en el siguiente bloque.

177 Cf. Rinesi, «De la democracia a la democratización».

178 *Ídem.*, 3.

timo, es oportuno interrogarnos por los efectos que tuvo para la renaciente edh, el reimpulso que ganó por esta época lo que se conoce como “pedagogía de la memoria” a partir de la necesidad de afrontar, comprender, profundizar, los efectos sociales y políticos desatados por los juicios de lesa humanidad en curso. Más que como un proyecto educativo independiente, la pedagogía de la memoria debe entenderse inscripta en el marco general de la edh. Sin embargo, veremos cómo la inscripción crítica en la historia que la pedagogía de la memoria promueve, atraviesa la edh, proveyéndole una nueva mirada sobre su propia historicidad¹⁷⁹.

Para finalizar, cerramos este primer bloque con algunos interrogantes que surgen ante el contexto actual. A pesar del avance de perspectivas que se sitúan a clara distancia del lenguaje de edh (la neurociencia, por ej.), existen sin dudas en el discurso educativo, fuertes remanentes del imaginario de la última década. Pero en un contexto de fuerte retroceso en materias de derechos humanos y de un nuevo proyecto educativo en ciernes, esta no fácil prescindencia de la noción, debida en parte a su consagración en numerosas proclamas internacionales, precisa ser interrogada: ¿a qué desplazamientos de sentido se ve/verá sometida?, ¿cómo se reconfigura a la luz de la nueva degradación del estatus de los derechos sociales, en términos no sólo prácticos (a través de recortes presupuestarios y legislación regresiva) sino filosófico-políticos (a través de su degradación en términos discursivos)? Dada la importancia que tuvieron para el desarrollo de la edh las conquistas en materia de verdad y justicia, ¿qué efectos de sentido produce sobre esta noción el contexto de discursos que (nuevamente) abogan por el “perdón” y la “reconciliación” y legitiman el negacionismo en relación a la última dictadura?

179 Además de los trabajos mencionados de Rinesi y Klainer-Fernández, recuperaremos para este tramo: Crenzel, «Contextos políticos y marcos epistémicos. Justicia y derechos humanos en la Argentina»; Abdo Ferez, «Los derechos y las cosas en el kirchnerismo tardío»; Minatti, «Pedagogía de la Memoria».

III. La educación como derecho humano: paradigmas en disputa.

En un breve texto de finales de 1978, Foucault sugiere algunas hipótesis acerca de un nuevo “orden interior” que veía despuntar en torno a la crisis del Estado de Bienestar que tenía lugar por esos años¹⁸⁰. Este orden se caracteriza por el repliegue de la vigilancia estatal y las prácticas disciplinarias a través de las instituciones de encierro, y el desarrollo y sofisticación de modalidades de control distantes, que intervienen para gestionar “la resolución de conflictos a través de los propios agentes sociales y económicos involucrados”¹⁸¹. En “Posdata a las sociedades de control” Deleuze continúa la huella de esta sugerencia y se detiene a analizar las transformaciones que este viraje implica para las instituciones disciplinarias de clásicas, entre ellas, la Escuela:

El principio modular del ‘salario al mérito’ no ha dejado de tentar a la propia educación nacional: en efecto, así como la empresa reemplaza a la fábrica, la formación permanente tiende a reemplazar a la escuela, y la evaluación continúa al examen. Lo cual constituye el medio más seguro para librar la escuela a la empresa. (...) Estamos al principio de algo... en el régimen de las escuelas: las formas de evaluación continua, y la acción de la formación permanente sobre la escuela, el abandono concomitante de toda investigación en la universidad, la introducción de la ‘empresa’ en todos los niveles de la escolaridad”¹⁸².

La nueva oleada de gobiernos neoliberales en la región ha traído consigo una revitalización de los proyectos educativos privatizadores y mercantilistas en el espíritu que Deleuze retra-

180 Foucault, «Nuevo orden interior y control social». La hipótesis es desarrollada parcialmente también en los capítulos finales de *El nacimiento de la biopolítica*.

181 Apablaza, «Inflexiones foucaulteanas sobre la sociedad de control», 222.

182 Deleuze, «Posdata sobre las sociedades de control».

ta aquí. Ante este escenario, algunas voces advierten¹⁸³ que la investigación en torno al “derecho a la educación”, no sólo debe abocarse a la historia de su consagración jurídica y de los grados de su realización efectiva, esto es, al estudio de sus avances y retrocesos en términos sociales, legales, pedagógicos y de política educativa. También es necesario revisar la arquitectura de ideas que sostienen esta noción en articulación con un conjunto de presupuestos que hoy están siendo fuertemente cuestionados: el vínculo entre derecho a la educación e igualdad y justicia social; el rol central del Estado en su garantización; la dimensión colectiva y pública de ese derecho; su carácter no reductible a la lógica mercantil, entre otros. ¿Qué clase de noción/es de “derecho a la educación” permite/n una rearticulación filosófica potente de estos presupuestos, capaz de enfrentar las perspectivas que hoy los desacreditan o resignifican en sentido conservador?

Para abordar este complejo interrogante, desagregamos el recorrido de este segundo bloque en dos momentos. En primer lugar, recuperamos análisis recientes que abordan distintas dimensiones filosófico-políticas del neoliberalismo en el campo educativo. Interesa explorar nociones claves del lenguaje neoliberal, tales como “privatización”, “capital humano” y “mérito”, indagando las concepciones de sujetos de la educación, conocimiento e institucionalidad educativa que suponen¹⁸⁴. Este ejercicio de lectura se orientará hacia la detección y comprensión de la particular apropiación que estas concepciones realizan del lenguaje de los derechos humanos, en especial de los valores y principios positivos que encontramos asociados a la edh en la

183 Gentili, «Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina», 54.

184 Abordaremos centralmente los trabajos: Domenech, «El Banco Mundial en el país de la desigualdad: Políticas y discursos neoliberales sobre diversidad cultural y educación en América Latina»; Ball y Youdell, «Privatización encubierta en la educación pública»; Aronson, «La “Teoría del Capital Humano” revisitada».

unidad anterior: igualdad, respeto a la diversidad cultural, participación. ¿Por qué el Banco Mundial prefiere el término “equidad” al de “igualdad” en sus programas de desarrollo educativo en la región? ¿Cómo debemos entender la insistencia de discursos conservadores en el respeto a la “diversidad cultural” en las escuelas? ¿Bajo qué paradigma de democracia enarbolan las reformas educativas neoliberales una “participación” más activa de los agentes? Esperamos que este panorama general facilite el análisis de estudios sobre la particularidad de la emergencia y desarrollo del neoliberalismo educativo a nivel local¹⁸⁵. Para finalizar, y bajo la modalidad de trabajo práctico, se propone a l*s estudiantes la búsqueda de discursos, diseños curriculares, y otros materiales en circulación en el debate público, en los que en los que sea posible encontrar operativa las perspectivas analizadas.

Para finalizar, sugerimos un ejercicio de relectura de textos filosóficos clásicos. Según Axel Honneth¹⁸⁶, la filosofía política ha olvidado que uno de los asuntos centrales de su tradición democrática fue precisamente la fundamentación de la idea ilustrada del derecho ciudadano a la educación. El autor sostiene que una progresiva transferencia de la interrogación por las cuestiones educativas fundamentales a un área especializada, la Pedagogía o las Ciencias de la Educación, impide ver el grado en que estas cuestiones se conectan con preguntas nodales de la filosofía política democrática, así como el grado en el que ésta puede contribuir al respecto. Haciéndonos eco de esta sugerencia, proponemos revisar viejos textos que quizás nos permitan enfocar

185 Puiggrós, «Educación y sociedad en América Latina de fin de siglo: del liberalismo al neoliberalismo pedagógico»; Pineau, «Derecho a la educación vs. meritocracia»; Gentili, «Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina».

186 Honneth, «La educación y el espacio público democrático. Un capítulo descuidado en la Filosofía Política».

desde otros ángulos los problemas planteados. Aunque desde perspectivas distintas, John Dewey e Immanuel Kant¹⁸⁷, serán ocasión para repensar abordajes filosóficos del derecho a la educación que retomen su conexión con un sentido profundo de igualdad, una noción robusta de la democracia y una idea potente de cultura cosmopolita. Sugerimos una modesta selección de textos que l*s estudiantes muy posiblemente estudien o hayan estudiado en otras asignaturas de la carrera, pero que esperamos que, hacia el final del recorrido trazado, podrán ser leídos con miradas renovadas y creativas.

BIBLIOGRAFÍA¹⁸⁸

ABDO FERREZ, C., “Los derechos y las cosas en el kirchnerismo tardío”, en *El ojo mocho*, n.º 4-5 (2015 de 2014).

APABLAZA, I., “Inflexiones foucaulteanas sobre la sociedad de control”, *Tabula Rasa*, n.º 23, 2015.

ARONSON, P., “La ‘Teoría del Capital Humano’ revisitada”, en *Memoria Académica*, La Plata, UNLP-FaHCE, 2005.

BALL, S., y YOUDELL, D., “Privatización encubierta en la educación pública”, en *V Congreso Mundial Internacional de la Educación*, 2007, disponible en: www.ei-ie.org/gats/es/newsshow.php

CRENZEL, E., “Contextos políticos y marcos epistémicos. Justicia y derechos humanos en la Argentina”, en *Crímenes Indelebles*, Mar del Plata, Ediciones Suárez, 2012.

DELEUZE, G., “Posdata sobre las sociedades de control”, en *El lenguaje literario*, Tº 2 1999.

187 Kant, *Sobre Pedagogía*; Dewey, *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. De ambas obras se abordará una selección, acorde a los tiempos disponibles en el dictado del seminario.

188 La lista de bibliografía citada coincide con la parte central de la bibliografía obligatoria del seminario. Con este criterio, se ha privilegiado la bibliografía disponible en castellano.

DEWEY, J., *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*, España, Ediciones Morata, 1995.

DOMENECH, E., “El Banco Mundial en el país de la desigualdad: Políticas y discursos neoliberales sobre diversidad cultural y educación en América Latina”, en *Cultura y neoliberalismo*, Buenos Aires, CLACSO, 2007.

FERNÁNDEZ, M., *La educación en derechos humanos en la Argentina*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 2013.

FOUCAULT, M.I., “Nuevo orden interior y control social”, en *Saber y verdad*, 1991.

GENTILI, P., “Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina”, en *Revista Iberoamericana de educación*, 2009.

HONNETH, A., “La educación y el espacio público democrático. Un capítulo descuidado en la Filosofía Política”, en *Isegoría*, N° 49, 2013.

KANT, Immanuel, *Sobre Pedagogía*, Córdoba, Brujas, 2009.

KLAINER, R., y FERNÁNDEZ, M., “La educación en derechos humanos en la Argentina: ideas-fuerza de los años ochenta a la actualidad”, en *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*, Santiago de Chile, UNESCO-OREALC, 2009.

MINATTI, A., “Pedagogía de la Memoria. Desafíos de la Transmisión y debates en torno al abordaje del pasado reciente con jóvenes”, en *Apertura*, Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, 2013.

PINEAU, P., “Derecho a la educación vs. meritocracia”, en *Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPEd)- FFyL-UBA*, 2017, disponible en: http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/Observatorio%20Pablo%20Pineau_0.pdf.

PUIGGRÓS, A., “Educación y sociedad en América Latina de fin de siglo: del liberalismo al neoliberalismo pedagógico”, en *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, N° 1, 2014.

REANO, A., y SMOLA, J., *Palabras políticas. Debates sobre la democracia en la Argentina de los ochenta*, Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento / Universidad Nacional de Avellaneda, 2014.

RINESI, E., “De la democracia a la democratización”, en *Debates y combates*, N° 5, Buenos Aires, 2013.

SOUTHWELL, M., “Con la democracia se come, se cura y se educa... Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática” en CAMOU, Antonio, TORTTI, C. y VIGUERA, A. (Coordinadores), *La Argentina democrática: los años y los libros*, Buenos Aires, Prometeo, 2006.

TORRES, S., HUNZIKER, P., ARESE, L., LAGUENS, A., RUSCA, C., MACCARI, P. y SANCHEZ, F., “La cuestión de los derechos”, en *Teoría política. Perspectivas actuales en Argentina*, Buenos Aires, Teseo, 2016.

La justicia social como cuestión de filosofía de la educación

Andrea Díaz¹⁸⁹

La educación como cuestión práctica

Históricamente, la reflexión teórica sobre la educación nace vinculada a la filosofía. En sus escritos, Platón conceptualiza la filosofía diferenciándola de los “modos espurios de sabiduría”; esta disputa por la verdad y sus formas políticas y pedagógicas es el marco de una teorización sobre la educación, la ética y la política. Por esto, originalmente, la filosofía es inseparable de la vida de la polis; democracia, filosofía y pedagogía se entrelazan y definen un campo de fuerzas y disputas, que persiste y renueva sus formas hasta el presente.

Los griegos condensaron en la *Paideia* una forma de entender lo educativo que revela un registro práctico profundo, cuyo significado se conecta con las formas sociales, políticas y culturales que dan sentido y nutren el fin de la educación del hombre y del ciudadano. En la expresión sintética de Carlos Cullen, “el bien del individuo es el mismo que el bien de la ciudad” (Cullen, 2004:89). La educación forma al hombre prudente, las virtudes

189 Doctora en Educación (UBA). Profesora adjunta del área Filosofía de la Educación y Pedagogía, en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA. Investigadora adjunta, asociada a la CICPBA, en el Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES, UNCPBA). Actualmente investiga sobre teoría crítica de educación, reconocimiento y justicia social. Miembro Fundadora de la Red Argentina de Filosofía de la Educación (REDAFE). Contacto: andiaz@fch.unicen.edu.ar

cívicas son el saber práctico que facilita el ejercicio de esa ciudadanía democrática, nueva y circunscripta, que nació a la par de la filosofía en Occidente¹⁹⁰.

La misma tesitura práctica de lo educativo se encuentra en el concepto moderno de *Bildung*. Esta idea de formación de la voluntad autónoma del hombre, trasciende ampliamente el marco originario del idealismo alemán. Así, en las proclamas por formar al hombre y al soberano (Rousseau) o la mayoría de edad (Kant) la filosofía condensa un vínculo inquebrantable entre política y pedagogía como aspectos de un mismo problema, puesto que se trata, en definitiva, de la autoderminación colectiva del presente histórico. Dimensiones de una misma cuestión práctica, la invención más radical y distintiva de los nuevos tiempos como reconoce Kant en *Sobre Pedagogía*: “Son dos las invenciones de los hombres que se pueden considerar las más difíciles: la del arte de gobernar y la del arte de educar; y sin embargo se sigue disputando aún respecto a la idea de ellas” (Kant, 2008:36).

La modernidad supuso también el esfuerzo por emancipar el saber de formas dogmáticas de justificación. Aun con una esfera pública restrictiva y en formación, el Iluminismo exaltaba la libertad plena de hacer uso público de la razón como forma de asegurar el progreso moral, que, debería esperarse sólo de “arriba hacia abajo”. Esto supuso una crítica epistémica a los corpus científicos y a las instituciones que encadenaban a la minoría de edad; este movimiento crítico emancipó de la teología y la filosofía escolástica nuevas formas de saber y objetos de conocimiento.

Los primeros intentos por definir la especificidad de la pedagogía como disciplina científica, de la mano de Herbart, no

190 Cfr. CHÂLETET, F. (1998) Una historia de la razón. Buenos Aires, Nueva Visión.

negaron la relación entre filosofía y pedagogía. La pedagogía es una disciplina práctica en sentido filosófico, es decir, vinculada al problema de la formación y ejercicio de la libertad; como tal, no puede escindirse de la filosofía. Lo grafica el autor en el título de uno de sus tratados fundamentales, *Pedagogía General. Derivada del fin de la educación*¹⁹¹.

Con matices, desde lugares teóricos muy diferentes, repensando el carácter del vínculo entre filosofía y pedagogía, también John Dewey y Emile Durkheim analizan la educación como cuestión práctica compleja. El primero, habla de una “ciencia de la educación” anclada en la experiencia que amalgama teoría y práctica, es decir, como práctica guiada y reconstruida en la teoría. En esta labor crítica, las ciencias y la filosofía se integran colaborativamente en pos de direccionar y reconstruir la experiencia. La ciencia es valorada como inteligencia organizada, colectiva y cooperativa, a lo que hay que se suma la validación pública de los conocimientos que esta actividad genera. El conocimiento tiene por finalidad la liberación de las fuerzas progresivas de la inteligencia. Para marcar la impronta emancipadora que el conocimiento científico tiene en las fuerzas sociales, Dewey afirma que la filosofía está “confinada a la experiencia actual (...) su quehacer es la crítica de la experiencia tal como existe en un tiempo dado, y la proyección constructiva de valores que cuando actúan, harán a la experiencia más unificada, estable y progresiva” (Dewey, 2000:82). Si el objetivo político es la reforma social, la educación está íntimamente conectada con la formación de esa inteligencia común; su forma escolar y democrática será un ámbito privilegiado donde transmitir y comunicar, construir lo común, esto es, de hacer comunidad.

191 HERBART, J. F (1920) *Pedagogía general. Derivada del fin de la educación*. Madrid, La Lectura. Traducción de Lorenzo Luzuriaga y prólogo de José Ortega y Gasset.

También Durkheim, aun cuando habla de “ciencias de la educación”¹⁹², postula que la pedagogía es una teoría práctica, para remarcar la necesidad que tiene la teoría de la educación de direccionar la práctica de enseñanza conforme a un cuerpo de saberes que es científico, pero también normativo¹⁹³.

En el caso de nuestro país, el debate pedagógico que acompañó los inicios de la formación docente estuvo centrado en la transmisión eficaz de contenidos capaces de erigir, sobre la diversidad social, cultural y económica, la homogeneidad expresada en el mandato de “construir una Nación para el Estado argentino”. Siendo el positivismo el discurso dominante, aún en la variante del normalismo, las cuestiones que animaron el intercambio académico estuvieron referidas a los planes de enseñanza, las formas de enseñar y el sentido político que asumiría la educación pública en el nuevo Estado Nación. La filosofía tuvo mayor protagonismo en la arena política, donde se mostró cimentando posiciones en pugna, por ejemplo, en el debate parlamentario entre liberales y católicos a propósito de la sanción de la Ley 1420. Las fuentes positivistas y empiristas en las que abreva el normalismo son críticas con un saber al que ven encerrado en un oscuro dogmatismo, tal vez esto explique la presencia poco visible de la filosofía en el debate pedagógico.

Junto al declive del positivismo como tendencia pedagógica dominante surge con fuerzas, promediando el siglo XX, la reflexión filosófica sobre la educación de la mano del espiritualismo expresado en la obra de Juan Mantovani. La relación y jerarquía entre ambas varía, es la filosofía quien provee a la pedagogía las concepciones antropológicas que, como problema previo, de-

192 Seguimos la interpretación de Geneyro sobre el alcance de las ciencias de la educación y la pedagogía en Durkheim. Cfr. J. C. Geneyro “Pedagogía y/o ciencias de la educación: una polémica abierta y necesaria”. En De Alba, A. (coord.) *Teoría y Educación. En torno al carácter científico de la educación*. México, CESU-UNAM, 1996.

193 Véase DURKHEIM, E. (1997) *La educación moral*. Buenos Aires, Losada.

terminan el modelo de hombre a formar. Esta mirada, anclada en una concepción metafísica y como antropología filosófica, dominó mucho tiempo la producción académica, la formación docente y la fundamentación de los diseños curriculares¹⁹⁴.

La crítica a la metafísica y a la filosofía centrada en la conciencia conmueven los cimientos del espiritualismo filosófico. Nuevas tendencias pedagógicas, de corte técnico, objetivo y conductual ganan el campo pedagógico, coincidiendo con la expansión de las ciencias de la educación como episteme dominante desde dónde estudiar y abordar un campo complejo y multideterminado.

Mirando la configuración del campo intelectual de la educación, más precisamente la estructuración de la formación académica como ciencias de la educación, pareciera que se ha distanciado de esta matriz clásica donde la pedagogía estaba atravesada por la normatividad de la filosofía (social, moral, política en el caso de Rousseau, Kant, Hegel) o de la propia teoría social (por ejemplo, Durkheim y Dewey). Una hipótesis posible, es que en su crítica a la metafísica, el positivismo promovió la delimitación y autonomía de nuevos campos y objetos de conocimientos, pero paradójicamente, abjurar de la metafísica condujo a la renuncia de toda forma de filosofía y de normatividad. Una reacción similar pareciera estar detrás de la obsesión objetivista que nominación la educación como “hecho educativo”. La importante presencia del espiritualismo pedagógico en la formación docente hasta entrada la década de 1950, fue el ámbito donde la crítica a la filosofía se expresó bajo la irrupción de un fuerte tecnicismo pedagógico. De este modo, una racionalidad instrumental colonizo gran parte de las ciencias de la educación.

194 Cfr. PUIGGRÓS, A. (1999) *Sujetos, disciplina y currículum*. Bs. As., Galerna; Alliaud, A. (1993) *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Bs. As., CEAL.

Reconstruir el vínculo entre filosofía y educación

Sin embargo, más que detenernos en posibles explicaciones o indagar la modalidad del vínculo entre filosofía y educación, queremos pensar qué se resiente al abandonar este registro práctico de lo educativo, es decir, qué se pierde al quebrarse el vínculo entre pedagogía y filosofía práctica. Aquí, nos guiaremos por Axel Honneth quien nos ayudará a entender que esta ruptura no es iniciativa exclusiva de las ciencias de la educación. Por el contrario, el autor denuncia que la filosofía política se ha olvidado de su hermana gemela, la pedagogía.

En un artículo del 2013 titulado “*La educación y el espacio público democrático: un capítulo descuidado en la Filosofía Política*”, Axel Honneth recuerda la fuerte ligazón que los pedagogos modernos traban entre educación y formación ciudadana, y el lugar central que la escuela ocupa en la formación del espacio público democrático.

Como desarrollamos en el punto anterior, la modernidad como tiempo histórico y como proyecto político pedagógico, concibió la educación en el sentido de formación. La misma expresa un proceso de transformación y emancipación de un estado inicial, intencionalmente direccionado, que se realiza por la mediación intersubjetiva de instituciones sociales (Flickinger, 2008; Cullen, 2004). Por ser concebida como mediación intersubjetiva, la modernidad privilegió su forma pública escolar, para entenderla como formadora de experiencia de ciudadanía democrática.

Por esta razón, entiende Honneth, no puede desligarse teoría de la educación y filosofía política. El propio concepto de *Bildung* da cuenta del vínculo entre las capacidades a formar y el medio sociocultural donde la subjetividad realiza y despliega sus potencialidades; la formación hace referencia tanto al proceso por

el cual el ser humano se construye a sí mismo (individualidad y sociabilidad) en el conflicto permanente entre sensibilidad y razón, como al horizonte político cultural donde ese proceso de constitución de la voluntad se nutre, edifica sentidos y configura el propio espacio público democrático:

“Por eso, una buena educación y un orden estatal republicano se necesitan complementariamente, porque la educación, en forma de enseñanza general y pública, es la fuente de las capacidades culturales y morales del individuo con cuya ayuda puede existir y desarrollarse un orden estatal republicano en el que la ciudadanía tome parte en la emancipación política también del pueblo llano. Por este motivo, como ya sucedía en el Emilio de Rousseau, en la Pedagogía de Kant la idea del «buen ciudadano» es el punto de unión entre la teoría educativa y la teoría del gobierno, entre concepción de la educación y Filosofía política”. (Honneth, 2013:378)

La formación imprime un sentido normativo fuerte a lo que se entiende por educativo al inscribirlo como cuestión práctica, lo que supone privilegiar la comprensión ético y política de la acción educativa. Analizado en términos reconstructivos, el discurso moderno de la educación como formación se nutre normativamente de las ideas de igualdad, libertad y justicia. Los mayores exponentes de la Ilustración proponen la autonomía como meta de la formación, entendida como mayoría de edad, dado que tiene como tarea formar el uso público y privado de la libertad.

La sociedad que emana del contrato social está fundada en la voluntad de construir un orden social común, no ya anclado en la eticidad de una única forma de vida, sino en un orden legal legítimo, donde la libertad, la igualdad y la justicia se sostengan entre sí de modo concurrente. Si tomamos el caso de Rousseau, el en-

tramado normativo que enlazan estas tres ideas se hace explícito en los primeros párrafos de *El Contrato Social*. Allí expresa no solo el objeto de su búsqueda (“Me he propuesto buscar si puede existir en el orden civil alguna regla de administración legítima y segura”), sino también los supuestos (“que tome al hombre tal como es y a las leyes tal como pueden llegar a ser”), las condiciones (“lo que permite el derecho y dicta el interés”) y el sentido normativo, fuertemente emancipador, de esa búsqueda (“a fin de que la justicia y la igualdad¹⁹⁵ no se encuentren separadas”).

Las interpretaciones del pensamiento de Rousseau han enfatizado la libertad y la igualdad. Frente a esto, proponemos sostener que la normatividad, de la educación y de la política, se configura desde estos tres vectores concurrentes; y que si esta tríada se desarticula se resiente su potencialidad emancipadora.

Al examinar dónde fundamentar el derecho, el pensador ginebrino advierte que aquellas convenciones que reconozcan la libertad y olviden la igualdad, o viceversa, son también formas de la injusticia; precisamente, éste es el elemento novedoso que define la modernidad. Porque, parafraseando al autor, ¿en qué tipo de legitimidad se asientan las formas de la libertad que se sustentan en la desigualdad? Por tanto, podría sintetizarse que todo intento de justificar la libertad divorciada de la igualdad no es un acto de justicia o, en la expresión que utiliza Rousseau, “no funda derecho legítimo”. Encontramos aquí un armazón teórico sobre cómo justificar la legitimidad del orden social moderno, sus formas de organización y lazos vinculantes.

Además, Rousseau realiza una observación muy aguda al poner en relación la facticidad de la condición humana y la normatividad de las leyes, que son perfectibles (“el hombre tal como es y las leyes tal como podrían llegar a ser”). Esto muestra no

195 Según la traducción, varía la expresión “utilidad” por “justicia”.

solo un procedimiento de construcción de la normatividad, sino cómo se resuelve la tensión entre la legalidad y la legitimidad, bajo la fórmula de “lo que prescribe el interés”. Por último, también es destacable que el lugar de enunciación de lo público lo ocupa el soberano (“hablo desde el lugar de soberano y es mi obligación”).

Desde esta construcción normativa que se expresa en la *Bildung*, Rousseau denuncia el presente y propone formas emancipadas de vida común y de formación del ciudadano.

La distancia que nos separa de Rousseau, y de todos quienes cimentaron la modernidad bajo los pilares del Estado democrático de derecho y la formación del ciudadano, se refleja en las complejas transformaciones de nuestro presente y sus instituciones. Sin embargo, el llamado de atención que Honneth hace hoy sobre el divorcio entre filosofía política y pedagogía, expresa la necesidad de recuperar crítica y reestructivamente el legado de la *Bildung*, especialmente este registro práctico (filosófico) que vincula educación y política¹⁹⁶.

El vínculo entre Estado democrático de derecho y formación del ciudadano encuentra hoy nuevos problemas y desafíos pendientes, especialmente en nuestra región, con sociedades profundamente desiguales y con indicadores altos de fragmentación social. Pero aun con esto, quisiéramos revalorizar esta diada y el sustrato normativo que la legitima como problema fundamental de la reflexión filosófica sobre lo educativo.

Frente a una extensa literatura que se concentra en indicadores de equidad y justicia educativa para un sistema social y educativo fragmentado, el abandono de la noción de justicia social por la noción de justicia educativa es una forma de instrumenta-

196 Sólo a título indicativo, el carácter crítico y reestructivo de esta empresa lo hemos abordado desde la tradición de Teoría Crítica, en especial Adorno, Habermas y Honneth.

lizar la normatividad que la idea de justicia le aporta a la *Bildung*, y con esto se resiente el potencial emancipador de la educación y de la política.

Vamos a analizar las consecuencias y el alcance de esta forma de abordar lo educativo olvidando su naturaleza práctica, en el tema de la justicia social. La temática, que actualmente estamos investigando, aparece fuertemente en los análisis sobre las políticas educativas, la teoría de la educación y en el campo curricular, bajo la nominación de justicia social, justicia educativa y justicia curricular.

La justicia social como cuestión de filosofía de la educación

En Argentina, la justicia social como campo problemático vinculado a la educación aparece en el escenario político pedagógico con la transición del nuevo siglo (Cfr. Aguilar Nery, 2015). Su tratamiento estuvo enmarcado como corolario de las investigaciones empíricas que mostraban la segmentación social del sistema educativo. Éste no cumplía de modo satisfactorio con la expectativa de igualdad de oportunidades en el acceso al servicio y en la distribución de educación de calidad. Como tal, se lo observa como un sistema fragmentado, profundamente desigual, y por ende, injusto desde una concepción mayoritariamente de justicia distributiva¹⁹⁷.

La noción de justicia social comienza a ser recuperada como un principio de política pública y como un indicador para las políticas educativas. En este sentido es posible asimilar que, así como la educación pública debe realizar en términos de dere-

197 Por razones de espacio no desarrollamos las diferentes lecturas sobre el tema en nuestro medio. Sólo resaltar que en este contexto, aparece en documentos de CTERA a fines de los años 90 una concepción política de la justicia social vinculada a la igualdad y la democratización de la educación.

chos las ideas de igualdad y libertad, se debe además garantizar la justicia de la prestación educativa.

Sin embargo, muchos de los análisis académicos de la justicia social en el campo educativo se reducen a presentar un marco normativo y legal desde donde fundamentar e implementar formas de educación más justas e igualitarias (Tedesco, 2012; Veleza, Rivas y Mezzadra, 2011; Dubet, 2014). De la lectura se infiere que las nociones de justicia que se invocan se agrupan en torno a concepciones de justicia distributiva, ya que ésta pasa a ser un criterio para observar el acceso y la realización efectiva del derecho a la educación.

Al mismo tiempo, se fueron desarrollando en la literatura pedagógica otras interpretaciones teóricas que, inspiradas en los debates contemporáneos sobre teoría de la justicia, proponen modelos de justicia educativa. En esta segunda modalidad de apropiación encontramos un mayor desarrollo del vínculo entre justicia social y educación. El común denominador pareciera ser la interpretación de la justicia como un criterio intrínsecamente pedagógico.

Es Connell quien cuestiona la insuficiencia del enfoque de justicia distributiva para pensar las cuestiones pedagógicas. Para fundamentarlo, recupera “la propia naturaleza de la educación” y la sitúa en un registro práctico al definirla como una “empresa de carácter moral”. En este sentido la justicia social no es solo un añadido, sino un aspecto fundamental que hace a la “dignidad de la educación”. Al profundizar en el aspecto intrínsecamente moral de lo educativo, resalta las interrelaciones sobre las que opera y se configura el proceso educativo, acercándose así a la categoría de reconocimiento.

Llamativamente, luego de reconocer que la justicia distributiva es una forma incompleta de pensar el problema para las cuestiones educativas, el autor opta por vincular la noción de justicia educativa de modo exclusivo al diseño del currículum escolar: “Necesitamos un concepto distinto, al que llamaré justicia curricular” (Connell, 1999:29). Pero en este punto, lo que parecía ser un registro práctico, sólo se reduce a consideraciones sobre la enseñanza institucionalizada.

Sin embargo, nos interesa detenernos en cómo cambia la nominación de la justicia social cuando se introduce en el terreno pedagógico. Si la justicia social es un valor, una meta o un principio incorporado a la formación de la autonomía ciudadana, la pregunta es por qué se abandona el significante justicia social inmediatamente se introduce el tema en el terreno pedagógico. Si fueran equivalentes, cosa que no queda demostrada en la literatura analizada, cuál es el sentido de circunscribirla como justicia educativa y/o justicia curricular. Podría observarse que el alcance hermenéutico de adjetivar una práctica de justicia como educativa, o viceversa, una práctica educativa como justa, no es equivalente.

La literatura pedagógica sobre el tema se amalgama en la búsqueda de indicadores de justicia para la educación, ya se la entienda como redistribución, reconocimiento o participación. Frente a esto, proponemos retomar el sentido práctico moderno de la educación, para pensar que la *Bildung* es una forma de realización de la justicia, del mismo modo que lo es de la libertad y la igualdad.

La noción de justicia educativa de Connell se distancia del horizonte normativo que traza la filosofía práctica, para pensar la formación y la justicia en favor de una instrumentalización de nociones que pierden fuerza normativa. Se hace necesario, entonces, volver a pensarlas como cuestión de filosofía de la educación, a fin de demostrar que la normatividad de la educación está atravesada por la idea de justicia social.

La educación moderna nace vinculada a las nociones de libertad, igualdad y justicia; en el horizonte que estas ideas esbozan se han dirimido gran parte de las luchas y conquistas de la educación pública. Estas trazan aún hoy, para los países de la región un horizonte de emancipación que dista mucho de ser agotado. La normatividad de lo educativo, si lo entendemos como formación, debe seguir nutriéndose en la justicia social. Porque la educación, en el sentido práctico moderno, es una forma de realización de la justicia, del mismo modo que lo es de la libertad y la igualdad.

BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR NERY, J. "Formación y desarrollo del concepto de justicia educativa en Argentina". En *Revista Internacional de Educación para la justicia social (RIEJS)*, 4 (2), 2015, p. 127-143.

CONNELL, R.W. (1999) *Escuelas y justicia social*. Madrid, Morata.

CULLEN, C. (2004) *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires, Paidós.

De Alba, A. (coord.) (1996) *Teoría y Educación. En torno al carácter científico de la educación*. México, CESU-UNAM.

DEWEY, J. (2000) *La ciencia de la educación*. Buenos Aires, Losada.

DUBET, F. (2014) *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires, Siglo XXI.

FLICKINGER, H. G. A dinâmica do conceito de formação (Bildung) na atualidade. En Cenci, Dalbosco y Mühl, *Sobre filosofía e educação. Racionalidade, diversidade e formação pedagógica*. Passo Fundo, UPF Editora, 2009.

HONNETH, A. La educación y el espacio público democrático: un capítulo descuidado en la filosofía política. En *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, Nro 49, 2013, p. 377-395.

KANT, I. (2008) *Sobre Pedagogía*. Córdoba, Editorial de la UNC y Encuentro Grupo Editor.

Rousseau, J. J. (2003) *El Contrato Social*. Buenos Aires, Losada.

TEDESCO, J. *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires, FCE-UNSAM, 2012.

VELEDA, RIVAS y MEZADRA, *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires, CIPPEC, 2011.

Enseñar Filosofía de la Educación en Perspectiva Intercultural. ¿Límites o nuevos horizontes?¹⁹⁸

Carlos A. Morales Novoa¹⁹⁹

Resumen

La Filosofía de la Educación, como se reclama de las diferentes ramas de la filosofía práctica, no puede eludir su vínculo con aspectos específicos del accionar humano, en este caso, “la educación”. Para ello debe aceptar que no sabe lo que es la educación, quienes son los sujetos aprendientes, o aún los sujetos mismos, tanto como individuos o como sujetos sociales; cómo se vinculan enseñanza y aprendizaje, cuáles serían los fines de la educación, entre otras cuestiones. Es por esto por lo que la Filosofía de la Educación tiene como horizonte de estudios la cotidianidad escolar, instituciones, estructuras, contexto social. A ello le agrega las teorizaciones de pedagogos, o aproximaciones desde la sociología, sicología, antropología, etcétera. Es así como el carácter situado de los intereses de la Filosofía de la Educación, y, en el plano académico, su cercanía a las Ciencias de la Educación,

198 Este trabajo está basado en una Ponencia realizada en el XVIII Congreso Nacional de Filosofía que tuvo lugar en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan los días 4 al 6 de octubre del 2018.

199 Profesor en Filosofía (Universidad Nacional del Comahue); Especialización en Ciencias Sociales (FLACSO). Desarrolla su labor docente en el espacio curricular “Filosofía de la Educación” en los Institutos Superiores de Formación Docente, Neuquén. Correo electrónico: camoralesn@gmail.com

inevitablemente se conecte con lo que se entiende como “Perspectiva Intercultural”, a saber, un enfoque respetuoso de la diversidad étnica, nacional, cultural, genérico, religioso, o social, irrenunciable en el ámbito educativo. Ahora bien, precisamente en tal ámbito se reclama a todas las disciplinas “enseñar en Perspectiva Intercultural”, y tal exigencia, aun admitiendo que hablar de “Filosofía de la Educación” no es precisamente desconocer la multiplicidad de voces a su interior, y que lo que se entiende como “Perspectiva Intercultural” también es un abanico de ideas y enfoques, la confluencia de estos saberes motoriza dificultades teóricas. Tales dificultades se potencializan cuando, como apuntamos, se exigen subordinaciones teóricas o programáticas. ¿Existen formas de escapar a lo que en apariencia son limitantes difíciles de salvar? ¿Es más bien un horizonte por recorrer que nutra ambos campos disciplinares sin que ello implique desnaturalizar el filosofar?

Acerca de la Filosofía de la Educación

Sobre la educación se explayaron los grandes pensadores desde que tengamos noticias, pero “Filosofía de la Educación” en tanto una rama de la Filosofía, es un campo disciplinar heredero del proyecto pedagógico de la Modernidad que, sin embargo, reconoce la impronta de grandes tradiciones filosóficas, sin las cuales todo el constructo teórico actual no sería posible. Su estatus como “disciplina académica” para algunos autores²⁰⁰ tiene nombre y apellido: Richard S. Peters (1919-2011), quien en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres desde 1960 desarrolló la Filosofía de la Educación como un campo de saber cuya finalidad era el esclarecimiento de los conceptos fun-

²⁰⁰ WHITE, J. (2003). La Filosofía de la Educación como disciplina académica. En M. G. Amilburu, *Claves de la Filosofía de la Educación*. Madrid: Dykinson.

damentales vinculados a la educación. Al referirnos al término “esclarecimiento”, evidenciamos la fuerte impronta de la filosofía analítica en este “nacer” disciplinar. El peso del análisis lógico del lenguaje ha cambiado en estas décadas, pero los planteos centrales de Peters siguen teniendo protagonismo.

Nuestra cara tendencia a establecer fechas emblemáticas y padres fundadores tiene como consecuencia el olvido de hombres y obras sin las cuales difícilmente comprendamos el contexto de éstos otros próceres. Olvidar a John Dewey en su condición como un “pionero” en la construcción de la especificidad de la Filosofía de la Educación como una rama de la Filosofía y no solamente como un conjunto de consideraciones filosóficas acerca de la educación, puede ser considerado como un “olvido” imperdonable. Por otro lado, más allá del accionar institucional y teórico de Peters, hay decenas de abordajes filosóficos específicos acerca de la educación anterior, que navegaron en solitario en el mar de la intelectualidad sin el respaldo institucional de algún departamento *ad-hoc* de alguna universidad o college renombrado. Un ejemplo cercano a la tarea comenzada por Peters es el texto de D. J. O’Connor, publicado en 1957 e intitulado *An Introduction to the Philosophy of Education*, precisamente en Londres, cuando el profesor pertenecía al Departamento de Filosofía de la Universidad de Liverpool, y publicado en español en el año 1971²⁰¹.

En 1982, T. W. Moore publica *Philosophy of Education. An Introduction*, obra que se publicó en español con el nombre de *Filosofía de la Educación*. En tal obra señala que:

Lo que sostendremos a lo largo de este libro es que la filosofía, como tal, es un parásito de la teoría y que la filosofía de la educación es una actividad de orden superior que es huésped de la teoría y práctica de la educación.

201 O’CONNOR, D. J. (1971). *Introducción a la Filosofía de la Educación*. Buenos Aires: Paidós.

Aunque es cierto que una buena parte de la filosofía contemporánea, en particular la de los últimos treinta años, se ha centrado en la identificación y disolución de seudoproblemas, no puede decirse que la filosofía de la educación haya hecho o necesitado hacer muchos avances en esa dirección. Los problemas que afloran en la educación generalmente no surgen de una confusión conceptual, sino que son problemas sustanciales reales que provienen de la práctica; por lo tanto, requieren solución más que disolución. En general, los filósofos de la educación no se preocupan por las confusiones metafísicas. Ciertamente se dedican a actividades de alto rango, pero su interés reside en la claridad conceptual como antecedente de la justificación de la teoría y práctica educativas²⁰².

Dejado de lado el acaecer histórico de la Filosofía de la Educación, en tanto campo disciplinar específico, entre las múltiples respuestas acerca de su “razón de ser” Octavi Fullat responde en su texto *Filosofías de la Educación*: “No le importa a la filosofía ni cómo educar, ni *con qué*, ni *en qué medio*, ni *a qué sujeto psicobiológico*; lo que le preocupa es, por ejemplo, *quién* es el educando metaempíricamente considerado, *qué* es la educación y *para qué* es”²⁰³ (cursivas del autor). Esta, insistimos, como una de las tantas respuestas, se aleja en cierta manera del enfoque práctico de la Filosofía de la Educación, pero la presentamos para mostrar que entender ligeramente este campo disciplinar como parte de conjunto de orientaciones dentro de la Filosofía encapsuladas y llamadas como “práctica”, acarrea las esperables dificultades de todo encasillamiento. Solo al revisar el qué sería el “método” propio de la Filosofía de la Educación, es una puerta abierta a un amplio abanico de posturas. Olivier Reboul analiza sucinta-

202 MOORE, T. W. (2006). *Filosofía de la Educación* (Segunda ed.). México: Trillas. pág. 16.

203 FULLAT, O. (2000). *Filosofías de la Educación*. Madrid: Síntesis. pág. 13.

mente los métodos posibles concluyendo que “Si la elección de un método siempre es una elección filosófica, la pluralidad de métodos surge del pluralismo filosófico. No veo ninguna alternativa al dogmatismo.”²⁰⁴ (la traducción es nuestra). Walter Kohan entenderá que “Para la filosofía de la educación vale lo mismo que para cualquier otra “filosofía de”: enseñarla comporta hacerla, practicarla, vivirla. Esto implica un movimiento reflexivo, problematizador de la realidad educativa contemporánea”²⁰⁵. De todas maneras, defenderemos la condición de la Filosofía de la Educación como parte de la Filosofía Práctica, porque entendemos que el no hacerlo torna imposible una asociación constructiva con la perspectiva de educación intercultural.

Perspectiva intercultural

A fines del siglo XIX, la Filosofía, como otros campos del saber, comenzó a utilizar el término “culturas”²⁰⁶. La pluralidad manifestada es un hito en el campo de los estudios culturales; implicaba dejar de pensar en una sola dirección aquello que la modernidad clásica nos había legado: somos parte de “una cultura”, universal y ajena a la nueva idea de culturas diversas y consecuente modos y realidades culturales diferentes. Precisamente, pensar en diferentes realidades culturales colisiona con el proyecto educativo de la Ilustración: “civilizar” es enseñar los valores y principios de “una” cultura en especial que, por supuesto, era la que producían y reproducían las clases dominantes. El surgimiento de una mirada de términos a partir de este nuevo horizonte de investi-

204 REBOUL, O. (1983). Els mètodes de la filosofia de l'educació. *Enrahonar. An international journal of theoretical and practical reason*, 5, 85-92.

205 KOHAN, W. (1996). Filosofía de la Educación. Algunas perspectivas actuales. *Aula*, 8, 141-155. Recuperado el 21 de enero de 2017, de <http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/3438>.

206 MATTELART, A., & NEVEU, È. (2011). *Introducción a los estudios culturales*. Barcelona: Paidós.

gación nos lleva a los conceptos de *diversidad cultural, multiculturalidad e interculturalidad*. Abreviando, no se trata del mero abordaje de *diversas* culturas, o de su *multiplicidad*, más bien nos enfocamos en las condiciones y características del *vínculo entre* las culturas, vínculo que regularmente presenta asimetrías que abren puertas a condiciones de vida cuyo análisis trasciende un mero acercamiento sociológico. Tal enfoque es el que abre las puertas a la reflexión filosófica en general y a lo que concierna a la Filosofía de la Educación en particular. Aún más allá de la discusión sobre el universalismo versus relativismo que asomará en las primeras líneas y, sobre todo, al extender el análisis a los derechos en especial que reclaman las diversas culturas, nos vamos a centrar en la posibilidad de armonizar la eterna pretensión de arribar a conceptos universales tan propia de la filosofía, aún de la filosofía práctica, con el análisis situado de toda reflexión sobre las culturas, en especial en el ámbito educativo. El problema planteado, en otras palabras, ¿es posible la reflexión filosófica al interior de la temática de la interculturalidad y, más que nada, en la perspectiva intercultural de la educación?

Cuando hablamos de *interculturalidad*, hablamos del interactuar *entre* culturas. Claro está que el vínculo entre culturas no solamente es diverso, por sobre todo es asimétrico. De ahí que cuando se habla de *perspectiva intercultural* se apela a que los vínculos interculturales que abordamos desde alguna disciplina, además de nuestro accionar cotidiano como seres humanos, serán tenidos en cuenta desde un posicionamiento crítico que no soslayará las asimetrías posibles, las relaciones de dominio, el sometimiento, la estigmatización, discriminación, explotación y tantas “virtudes” posibles en tales vínculos. En el plano educativo, tal perspectiva abarca, además, consensos con pueblos aborígenes, educación bilingüe, etcétera. El abordaje teórico de la

interculturalidad también ha interesado a la Filosofía, de ahí que también tengamos pensadores que profundizan en este campo del saber abrigados por la llamada Filosofía Intercultural (o *de la Interculturalidad...*). Precisamente, Fornet-Betancourt expresa al respecto que:

...lo primero que deseo resaltar al hablar de este proyecto que se conoce o resume hoy con el nombre de “filosofía intercultural”, es que se trata, fundamentalmente, de una propuesta programática para una nueva transformación de la filosofía o, mejor dicho, del filosofar; ya que no se pretende simplemente una reconfiguración de la filosofía como disciplina académica, sino también una renovación de la actividad filosófica, del quehacer filosófico en general, teniendo en cuenta precisamente las distintas prácticas del filosofar con que nos confrontan las culturas de la humanidad ²⁰⁷.

Sin mencionar siquiera la palabra “interculturalidad”, Richard Pring expresa que:

Existe, por otra parte, una concepción más amplia de la persona educada que mira al “*crecimiento de forma integral*”, para la que el intelecto y la capacidad de razonar son sólo una parte del ser humano. Este planteamiento respeta y construye a partir de las experiencias previas que tienen los jóvenes como miembros de sus respectivas tradiciones culturales; y considera que son precisamente esas experiencias significativas para ellos -sus creencias, valores, gustos, etc.- lo que hay que “educar”, para que vivan de manera más inteligente, más humana, sus vidas ²⁰⁸.

Como se ha observado, el abordaje de “las culturas de la humanidad” y los procesos de enseñanza y aprendizaje, o, más bien, el

207 FORNET-BETANCOURT, R. (2003). *Interculturalidad y Filosofía en América Latina*. Aachen: Verlag Mainz. pág. 9.

208 PRING, R. (2016). *Una Filosofía de la Educación políticamente incómoda*. Madrid: Narcea. pág. 50.

análisis filosófico de aquello que entendemos como “educación”, conlleva necesariamente un posicionamiento en el campo de la antropología filosófica. Ello nos conduce a multiplicar la discusión inicial, pero a efectos formales de presentación, apelamos al decir de Bárcena y Mèlich, quienes, fundamentando el papel de la educación, expresan:

Se trata de una educación asentada y generadora al mismo tiempo de una *razón y cultura anamnéticas*, basadas en la *formación de la memoria*. Sólo una educación así será capaz de reconocer la humanidad allí donde se encuentre. Además, tenemos que aprender a pensar con el hilo de la tradición rota, y con la conciencia formada de una historia discontinua. Tenemos que aprender a pensar la educación y la civilidad en la hendidura del tiempo, en un punto separado tanto del pasado como del presente. Tenemos, en fin, que aprender a pensar que, frente a todo modelo de formación que bajo tal nombre pretenda «fabricar» un ser humano, para luego abandonarlo a su suerte —como hizo Viktor Frankenstein con su creación—, es quizá posible pensar la educación como acompañamiento, hospitalidad y recibimiento del otro en su radical alteridad; y que contra la «horrible novedad» del totalitarismo, es un deber pensar la educación como natalidad y creación de novedad: «La esencia de la educación es la natalidad, el hecho de que en el mundo hayan nacido seres humanos», ha escrito Arendt. O, lo que es lo mismo, el hombre no se fabrica, nace. No es la ejecución de un plan previo, sino el *milagro de un puro inicio*²⁰⁹. (Cursivas en original).

Stella Maris Vázquez, en la *Introducción* de su generosa obra *La Filosofía De La Educación. Estado de la cuestión y líneas esenciales*, al informarnos de la estructura de su texto, expresa contundentemente que:

209 BÁRCENA, F., & MÈLICH, J.-C. (2014). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila. pág. 47.

(...) puede verse aflorar; una y otra vez, de diversos modos, la exigencia de reubicar en un lugar central un asunto silenciado o tergiversado por largas décadas: el de *la naturaleza humana* como punto de partida de cualquier reflexión educativa; tema sin el cual todas las cuestiones quedan a mitad de camino, como se tratará de mostrar en el desarrollo del trabajo²¹⁰.

Finalizando... “un silencio atronador”

Nuestra investigación intenta desprenderse de la idea de que el filosofar, y hacerlo en perspectiva intercultural, son tareas incongruentes, una suerte de oxímoron. Generalmente, cuando nos referimos al término “oxímoron” apuntamos a la condición de “expresiones de significados opuestas”, pero olvidamos de que se trata de una “estructura sintáctica” y que a partir de tales significaciones opuestas se origina un nuevo sentido. El subtítulo es la ejemplificación que el Diccionario de la Lengua Española ha utilizado en la entrada correspondiente. Lo que buscamos en nuestra propuesta es precisamente que, a partir de dos conceptualizaciones de aparente significado opuesto, o de marchas paralelas, “Filosofía de la Educación” y “perspectiva intercultural”, una nueva significación que potencie tal simbiosis más allá de lo metafórico. El propósito es discutir sobre las fronteras lábiles de cualquier filosofía práctica para potenciar la perspectiva intercultural en la educación. Por supuesto, tal vínculo ha sido trabajado por muchos autores. Marcando un hito, podemos citar la obra *Totalidad e infinito*²¹¹ de Emmanuel Lévinas, en donde la tradición filosófica occidental es puesta en cuestión al introducir la categoría “alteridad” como el principio de la filosofía, y abre la puerta a una filosofía desde Latinoamérica que recorre caminos

210 VÁZQUEZ, S. M. (2012). *La filosofía de la educación: estado de la cuestión y líneas esenciales*. Buenos Aires: CIAFIC, pág.6.

211 LÉVINAS, E. (2002). *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.

estrechos y hasta rígidos. De todas maneras, el pensar desde el Sur genera reflexiones filosóficas que abordan críticamente el origen de un sistema el que se generan condiciones de inequidad definidas apelando al multiculturalismo, la diversidad cultural, y la interculturalidad. La apuesta “decolonial” y la “filosofía de la liberación” se han constituido en emblemas del reconocimiento de las condiciones de posibilidad histórica y ontológica de tales inequidades, pero entendemos que se alejan de los mundos de vida acerca de los cuales teorizan. Una filosofía de la educación en perspectiva intercultural debe necesariamente constituirse en un saber situado, de ahí que entender que una perspectiva o un reflexionar implique un estado de cosas similar en todo un espacio geográfico o a una temporalidad poscolonial como Latinoamérica, es un posicionamiento que involucra (más allá de su origen) a la Filosofía en general, pero no a una Filosofía de la Educación. Una adecuada sinergia entre la Perspectiva Intercultural y la Filosofía de la Educación, seguramente deviene en el ámbito de las Ciencias de la Educación en conocimiento fructífero de enorme practicidad para quienes recorren el camino de los profesados, pero ello no implica que la Filosofía de la Educación subordinará su reflexión o restringirá su aporte a los límites que plantee cualquier disciplina o enfoques, en este caso la Perspectiva Intercultural.

BIBLIOGRAFÍA

BÁRCENA, F., & MÈLICH, J.-C. (2014). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

FORNET-BETANCOURT, R. (2003). *Interculturalidad y Filosofía en América Latina*. Aachen: Verlag Mainz.

FULLAT, O. (2000). *Filosofías de la Educación*. Madrid: Síntesis.

KOHAN, W. (1996). Filosofía de la Educación. Algunas perspectivas actuales. *Aula*, 8, 141-155. Recuperado el 21 de enero de 2017, de <http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/3438>

LÉVINAS, E. (2002). *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.

MATTELART, A., & Neveu, È. (2011). *Introducción a los estudios culturales*. Barcelona: Paidós.

MOORE, T. W. (2006). *Filosofía de la Educación* (Segunda ed.). México: Trillas.

O'CONNOR, D. J. (1971). *Introducción a la Filosofía de la Educación*. Buenos Aires: Paidós.

PRING, R. (2016). *Una Filosofía de la Educación políticamente incómoda*. Madrid: Narcea.

REBOUL, O. (1983). Els mètodes de la filosofia de l'educació. *Enrahonar. An international journal of theoretical and practical reason*, 5, 85-92. doi:<https://doi.org/10.5565/rev/enrahonar.949>

VÁZQUEZ, S. M. (2012). *La filosofía de la educación: estado de la cuestión y líneas esenciales*. Buenos Aires: CIAFIC.

WHITE, J. (2003). La Filosofía de la Educación como disciplina académica. En M. G. Amilburu, *Claves de la Filosofía de la Educación*. Madrid: Dykinson.

La filosofía como interrogación: Ateneos en Filosofía de la Educación. Espacios de diálogos, reflexiones y socialización de saberes. Dispositivos de acompañamiento a los alumnos en el proceso de enseñanza- aprendizaje

Ivana Cecilia Aranguéz²¹²

1-Fundamentación:

Esta propuesta de desarrollo académico, es para el espacio curricular Filosofía de la Educación en la carrera de Ciencias de la Educación, como una de las instancias de enseñanza, bajo la premisa “recuperar la palabra, el pensamiento, el encuentro presencial, lo colectivo, el diálogo, la confianza en la escucha del otro, en forjar experiencias de conocer, aprender, descubrir. Quienes tomen la iniciativa, están invitados a enriquecerla con nuevas prácticas, con desarrollos teóricos, con investigaciones específicas”²¹³.

Los Ateneos en Filosofía de la educación buscan enfatizar el valor de la reflexión filosófica sobre los principales argumentos que sustentan las diversas posturas, sobre la educación y las discusiones contemporáneas que giran a su alrededor.

212 Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Filosofía y Letras. Prof. en Ciencias de la Educación. Prof. Asociada a las Cátedras Filosofía de la Educación y Seminario de Investigación Educativa. Asesora Pedagógica en Escuela Secundaria. Miembro Fundadora de la Red Argentina de Filosofía de la Educación (REDAFE). E- mail: ivana.aranguéz@yahoo.com.ar

213 Aranguéz, I. La Filosofía de la Educación hoy, Mendoza, Argentina. Documento de Cátedra Interno. 2016, pág.1

El propósito es que los estudiantes indaguen críticamente sobre distintas perspectivas filosóficas que arrojan luz a los principales conceptos y actividades constitutivas de la labor pedagógica, reflexionando sobre temas como el sentido de la educación, el papel que juega el conocimiento dentro de la educación y la relación que existe entre la labor del educador y el tipo de sociedad que se desea tener. Lo anterior se logrará a partir del uso que los estudiantes hagan de las categorías filosóficas y la argumentación como herramientas de análisis para el fenómeno de la educación.

El ateneo surge de la necesidad de plantear desde la Filosofía las preguntas fundamentales para una redefinición de los principales conceptos relacionados con la educación, así como para re - pensar sobre las prácticas docentes.

“Construir y compartir espacios de reflexión posibilitan a los estudiantes enmarcar a la clase en un aula reflexiva, aventurarse en las hipótesis, prestar atención a las interpretaciones diversas y cuestionar todas las acciones compartidas desde la perspectiva del conocer”. (Edith Litwin 2008, pág.38)²¹⁴



214 LITWIN, E. El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos. Buenos Aires .Editorial Paidós. 2008.

a- Reflexiones iniciales

La filosofía necesita ser vivida. Necesitamos tener de ella una vivencia. Vamos a dar un ejemplo según García Morente²¹⁵: Una persona puede estudiar minuciosamente el plano de París; estudiarlo muy bien; notar uno por uno los diferentes nombres de las calles, estudiar sus monumentos, museos, puede este hombre procurarse una visión de las perspectivas de París, mediante una serie de fotografías tomadas desde distintos puntos de vista; puede llegar de esa manera a tener una idea regularmente clara y detallada del lugar. Esta idea podrá ir perfeccionándose cada vez más, pero siempre será una mera idea. En cambio veinte minutos de paseo a pie por una calle de París, son una vivencia. Una es una representación, un concepto, una elaboración intelectual; mientras que la otra es ponerse uno realmente en presencia del objeto, esto es vivirlo, vivir con él, tenerlo propia y realmente en la vida, no el concepto que lo substituya, no la fotografía que lo reemplace, sino él mismo, pues lo que nosotros vamos a hacer es vivir la filosofía. Para vivirla es indispensable entrar en ella como se entra en una selva, entrar en ella a explorarla, a descubrirla y admirarla.

La Filosofía de la Educación²¹⁶: no puede verse como un adorno de buen gusto para espíritus selectos, sino que constituye el primer momento, con primacía de finalidad del quehacer educativo, los criterios de acción y las metas esenciales que han de seguirse y buscarse, de modo que luego se estudien las estrategias y técnicas que permitan alcanzar el fruto deseado. En la filosofía de la educación se encuentra el estudio del significado de la dignidad del hombre y de su dignidad como educador y educando,

215 GARCÍA MORENTE, M. (2004): *Lecciones Preliminares de Filosofía*. Editorial Losada. Buenos Aires. PP.12-13

216 IBAÑEZ MARÍN, J (1990): *El concepto y las funciones de la Filosofía de la Educación a la altura de nuestro tiempo*. Editorial Dykinson. España. Págs.411-419.

así como las consecuencias que de ella se derivan en relación con el derecho a la educación, a la forma de configurar el acto educativo, al currículo que debe proponerse, a las exigencias morales sobre los educadores y a los modos éticos de motivar y evaluar. La educación es un aprendizaje en el contexto de una búsqueda de la verdad, y si por la dificultad de la materia dejáramos a un lado tal búsqueda, o pero aún dictamináramos que no hay verdad alguna, reduciríamos el proceso educativo a una simple correa de transmisión de la ideología dominante.

El educador debe descubrir que ha de comprometerse personalmente en su tarea, en el sentido que no puede seguir ciegamente los patrones educativos que otros le propongan, sino que está obligado a pensar lo que de verdad conviene al educando como persona, de lo contrario, será un mercenario, quien ajeno a toda reflexión, se limite a procurar ser eficaz en la tarea que otros le marcan, desconociendo que no es lo mismo educar para el racismo o para el odio entre clases sociales que educar para la paz y para la convivencia. El educador auténtico pronto descubre también que su trabajo no resbala su personalidad, sino que cuando lo realiza correctamente le es utilísimo para avanzar en su propia humanización. Su tarea principal es reconocer el valor fundante de la filosofía como un saber que puede y debe incluir reflexiones educativas que lo conviertan de algún modo, en un saber pedagógico, y podríamos pensar que la pedagogía no es otra cosa que la filosofía puesta en práctica.

La enseñanza es una invitación a la verdad que quien sabe dirige a quien no se da cuenta que sabe; es un estímulo para buscar dentro, una advertencia para encontrar la verdad que todo hombre posee. Enseñar una verdad es, sencillamente, hacerla descubrir en quien la escucha. Pero el acto de descubrir, de aprehender la verdad, es interior y es nuestro, lo mismo que la verdad

que se aprehende. Aprender no es acto pasivo sino activo, como enseñar no es imprimir desde afuera sino suscitar desde dentro; no es favorecer una actitud pasiva, sino estimular una actividad.

“Solo aquello que sea recibido con el alma, cuando se aprende, se convierte en algo propio...El que aprende dará vida posteriormente a lo aprendido” (Karl Jasper, 1947, pág.364) ²¹⁷.

El educador debe mediar entre lo viejo y lo nuevo. El pasado sirve de modelo. Educar es hacerle ver que eres digno de tus antepasados (Hannah Arendt, 1958, pág 202)²¹⁸.

Rescatamos la idea de que el hombre al ser capaz de acción, es fuente de esperanza, cabe esperar de él lo inesperado. La esperanza parece guiar a la educación hacia el logro de sus fines.

La esperanza introduce al hombre en un espacio de oportunidades imposibles de prever. Este es el único futuro auténtico: el futuro abierto e imprevisible. Este futuro se muestra como la base portadora que se ofrece al hombre como ayuda y le impide precipitarse en el vacío. La esperanza es así la expresión de una confianza en el existir y va acompañada de un sentimiento de agradecimiento.

Educar para la esperanza, requiere del difícil, pero necesario equilibrio entre un optimismo que haga posible el planteamiento de metas y un realismo que considere las verdaderas posibilidades del sujeto. Supone no sólo creer en el otro y de esa manera establecer un dinamismo que haga posible su perfeccionamiento, sino también hacerlo creíble frente a sí mismo, entregarle seguridad para que se pueda exigir y establezca demandas en su entorno. La autoestima es aquí tan importante como el reconocimiento de los otros, entre ambos se da una relación de fecundidad mutua.

217 JASPERS, K. La Filosofía. México - Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.2000.

218 ARENDT, H. Entre el pasado y el futuro. Barcelona. Ediciones Paidós.1996.

Negarnos a la esperanza, sería desistir de la condición humana. El hombre se debate, entre el desaliento que nos instala en la mediocridad y el ímpetu renovado, por variados e inciertos motivos, que le hacen ver el futuro como algo digno por lo que vale la pena empeñar la vida.

Pensamos a la Filosofía de la Educación como un espacio intelectual que nos permita conocer y analizar la realidad educativa; y desarrollar en los estudiantes habilidades para la expresión oral y escrita de la reflexión; tarea poco sencilla, pero apasionante e interesante, es el impulso que nos lleva esta actividad; por cierto una de las principales del educador, que debe cultivar cada día para establecer y fortalecer lazos realmente educativos.

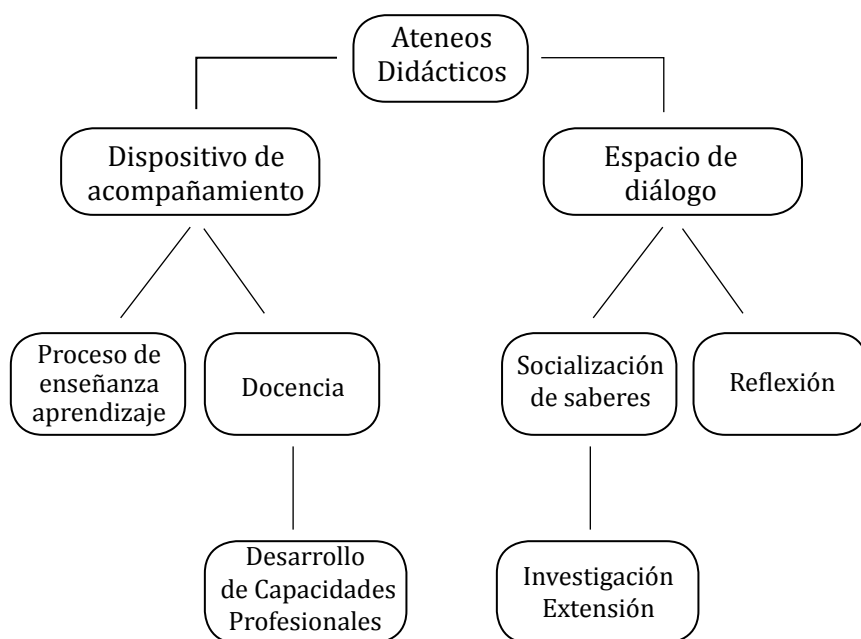
2-Aproximación conceptual:

El término Ateneo ha sido utilizado para designar instituciones literarias y científicas. Puede referirse a los orígenes históricos del templo de Minerva (diosa griega del saber y el arte), a la asociación humanista de la cultura ateniense.

El ateneo puede reconocerse como una estrategia integradora de la teoría y la práctica, formulada en cierta forma desde una visión reflexiva, ampliatoria, justificativa de las prácticas realizadas. Podemos interpretar al ateneo en su funcionamiento como un dispositivo en el que se combinan factores sociales, subjetivos e instrumentales. Souto, Marta (2007) lo define como un dispositivo pedagógico instrumental de personas, tiempos y recursos que crea las condiciones para la producción de transformaciones en los sujetos y en el ejercicio de su profesión.

El ateneo es un dispositivo pedagógico que posee una multiplicidad de elementos que hacen a la realidad educacional en cada momento y escenario socio histórico; son pensados como:

- proyectos de intervención tendientes a modificar la realidad de prácticas,
- procesos de producción de conocimientos de acuerdo a los cánones científicos,
- forma de participación de los actores académicos,
- fuente para la adquisición de un soporte teórico más profundo respecto de un objeto de estudio,
- lugar para explicitar dudas y para reflexionar.



a- El Ateneo didáctico como dispositivo de acompañamiento a los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje:

Los ateneos tienen el propósito de brindar un ámbito de reflexión de los aprendizajes y experiencias; requiere de un abordaje metodológico que favorezca la ampliación e intercambio de perspectiva de los estudiantes, del docente y de expertos. La clave del ateneo es la discusión crítica colectiva en donde prevalece la circulación de la palabra, un diálogo entre teoría y práctica como objeto de construcción de saberes. Ofrece la posibilidad de intercambio entre pares sobre el hacer, pensar y sentir creando un lugar para la socialización de los conocimientos.

Es un espacio de encuentro presencial en el que se intercambian saberes relacionados con los contenidos de la cátedra desde un abordaje reflexivo, en un contexto grupal de aprendizaje donde se debatan alternativas de resolución a problemas específicos y situaciones singulares, con el fin de construir comunidades de aprendizaje.

“El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que el educador humilde y abierto se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, revisar sus posiciones, en que busca involucrarse en la curiosidad del alumno y en los diferentes caminos y senderos que ella le hace recorrer”, (Freire, Paulo 2002, pág.46). La bibliografía otorga a los noveles estudiantes el posicionamiento conceptual, para debatir, cuestionar, reflexionar sobre los contenidos filosóficos referidos a la educación.

Resulta interesante abordar el trabajo bibliográfico desde el análisis, comprensión y luego comunicación e intercambio de ideas. Esto ofrece una valiosa oportunidad de llevar a terreno las primeras prácticas de acompañamiento en un proceso que

le da valor a la producción intelectual del alumno, (ejercicio de la escritura y la expresión oral). Es uno de los dispositivos de desarrollo profesional que redundan en el incremento del saber a partir del abordaje de contenidos y experiencias. Con él se intenta superar la lógica de la división del trabajo en el proceso de producción de conocimiento pedagógico.

Aun cuando en el acompañamiento hay transmisión de experiencias en situaciones de horizontalidad, también es necesario promover la circulación de repertorios de actuación profesional, de estrategias para la reflexión en la acción y sobre la acción (Schön, 1992, pág.38). Se trata de fortalecer el vínculo del docente con el conocimiento implicado en su práctica y con el alumno como grupo-clase.

El ateneo tiene como horizonte la profesionalización creciente de los alumnos en profesores, y el desarrollo del espíritu de investigación en tanto elemento clave del perfil y del aprendizaje continuo, pues la práctica reflexiva se basa en la idea de una construcción intelectual colectiva y cooperativa.

b- El ateneo como espacio de diálogo, reflexión y socialización de saberes

Una docencia basada en el aprendizaje requiere estar pendiente de cada estudiante, supervisar sus procesos, facilitar su progreso a través de distintos dispositivos didácticos cuyo dominio nos exige como profesionales de la enseñanza. Para promover aprendizajes hay que saber cómo motivar, organizar procesos, supervisar sus actividades, evaluarlos y ayudarlos a resolver las dificultades.

Se pretende lograr un diálogo entre teoría y práctica como objeto de construcción de saberes. Tanto el diálogo como el pro-

ceso requieren considerar una anticipación, recolección de la información y reflexión y producción de saberes. Hay un nuevo vínculo con la teoría ya que no es más el contenido de la enseñanza, sino que entra en diálogo con la práctica. El conocimiento se enriquece si hay múltiples maneras de abordarlo, los diferentes caminos que traen la práctica al aula del ateneo constituyen una fortaleza para su desempeño.

c- En la cátedra Filosofía de la Educación: está planeado como un dispositivo de enseñanza- aprendizaje y formación.

El propósito principal es realizar reuniones con los alumnos, donde se promuevan ideas, discusiones grupales respecto de distintos temas, y contenidos relacionados con la filosofía de la educación. Cada propuesta de ateneo se plasma en un texto que constituye el primer objeto de análisis y debate entre el docente y los alumnos, apoyado en la bibliografía de referencia, en documentos de cátedra y en la participación activa, comprometida de ambas partes.

La puesta en marcha de los ateneos didácticos en Filosofía de la Educación tiene como intención expresar, comunicar, transmitir, cuestionar, conocimientos sólidos que desplieguen actitudes y capacidades para el ejercicio de la profesión.

3- Implementación de los Ateneos Didácticos en Filosofía de la Educación.

Una actitud de cooperación, no de competencia puede aportar categorías e indicadores que ayuden al alumno a repensar su aprendizaje.

Desde y con la reflexión filosófica se puede entonces, en el campo de la formación de los futuros docentes, colaborar con la enseñanza del arte de preguntar, un arte que se anima a interrogar por los sentidos del tiempo presente a partir de las circunstancias en las cuales estudiantes y docentes realizan la experiencia del filosofar, un arte que en lugar de repetir en forma abstracta el ritual de la pregunta, trata de promover experiencias concretas del preguntar que devengan en un aprendizaje filosófico significativo.

La implementación de los ateneos permitirá:

- Generar un espacio dentro de la cátedra de reflexión y conceptualización de algunos contenidos.
- Valorar el encuentro presencial como una instancia rica en comunicación verbal y corporal significativa para el desempeño profesional.
- Avanzar hacia una mayor autonomía y confianza de los alumnos en la expresión oral y escrita.
- Incentivar la reflexión colectiva, sistemática y sostenida entre los alumnos y docentes para fortalecer el trabajo en equipo.
- Sistematizar las experiencias de trabajo con el propósito de producir materiales en soporte papel que sirvan de insumos para otros espacios de reflexión y comunicación en entornos virtuales.
- Analizar distintos temas filosóficos relacionados a la educación que permitan una mirada crítica y constructiva del futuro profesional.
- Fomentar la escritura académica de temas relacionados a la Filosofía de la Educación para producir materiales de estudio e investigación.

- Despertar la curiosidad y el interés en la lectura colaborativa de textos, documentos, para debatir y construir nuevas relaciones entre teoría y práctica.
- Proyectar los ateneos a encuentros virtuales a través de una plataforma y en jornadas de extensión para compartir con otros actores e instituciones educativas.
- Recuperar a largo plazo las producciones de los ateneos en memorias, bitácoras, anecdotarios, portfolio, para revisar, enriquecer y ser base de investigaciones o producciones bibliográficas.

a- Algunas pautas para la implementación:

- Propiciar instancias previas de conocimiento y/o profundización de saberes relativos a dichas temáticas, de modo que los estudiantes cuenten con marcos de referencia para abordar el análisis y la discusión colectiva que se les propondrá.
- La utilización de estrategias que incentiven el desarrollo de procesos intelectuales (capacidades para analizar, problematizar, pensar, escuchar, expresar, relacionar y argumentar) que sirvan como instrumentos de evaluación, seguimiento y valoración del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Secuencia:

Anunciar el tema del ateneo con anticipación, se proporcionan pautas para el estudio e investigación de la temática. El docente indica o sugiere fuentes de consulta.

Proponer una guía orientadora para la selección de tema, situaciones, problemas, para su presentación, se fija un plazo.

Plantear el tema como un problema a debatir, descartando la noción de “problema” como algo negativo o dificultoso.

Invitar a la participación activa en “dar la palabra” para que sea una construcción de saberes comunitario.

Proponer bibliografía de apoyo o textos mediadores al grupo clase para acompañar el debate.

Elegir distintos recursos para la exposición (imágenes, videos, frases, etc)

Promover la discusión crítica colectiva formulando preguntas. Esto se puede efectivizar a través de una autointerrogación permanente y en el reconocimiento de los saberes previos, en relación con el contenido del material por trabajar. Una instancia de intercambio de conocimientos entre compañeros y con los mismos docentes es de gran valor para su futuro desempeño laboral.

Plantear las propuestas, conclusiones y comentarios que se contrasta con lo aportado por los participantes.

Implementar estrategias de evaluación, autoevaluación, coevaluación del proceso, ejecución, y proyección a otros entornos de aprendizaje.

Realizar una síntesis general de los discutido y construido para ir conformando un portafolio(es un archivo donde se lleva un proceso escrito de las actividades o conceptos de la clase en orden cronológico que muestran un progreso, una colección de trabajos elaborados por los alumnos) que luego será parte del aula virtual.

4- A modo de conclusión

La naturaleza colaborativa del aprendizaje está estrechamente relacionada con la perspectiva situada que destaca el carácter

social del aprendizaje. El aprendizaje eficaz no es una actividad que se desarrolla puramente de manera individual, sino esencialmente una actividad distribuida, que incluye al estudiante individual, a otras personas en el ambiente de aprendizaje así como los recursos, las tecnologías y las herramientas disponibles.

Un ambiente innovador de aprendizaje de gran alcance se caracteriza por un buen equilibrio entre el descubrimiento y la exploración personal, por un lado, y la instrucción y la orientación sistemática, por el otro, aunque es sensible a las diferencias individuales en las capacidades, las necesidades y las motivaciones entre los alumnos. “Lo que tenemos que aprender, lo aprendemos haciendo” (Aristóteles, 1103a 33-34)²¹⁹.

Tópicos significativos:

Los Ateneos didácticos en Filosofía de la Educación servirán como:

- Dispositivos de enseñanza- aprendizaje y formación.
- Construcción colaborativa de conocimientos.
- Ejercicio de la expresión oral y escrita fundamentada.
- Fortalecimiento del trabajo en equipo.
- Acompañamiento y preparación para el rol profesional.
- Capacidad de análisis, comprensión y reflexión que al ser vivido por los participantes, desencadenan vínculos entre la práctica y la teoría, entre la docencia y la investigación.

²¹⁹ ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*. Madrid. Gredos. 1993.

- Problematizar la reflexión permite enriquecer y reformular nuevos saberes.

En la docencia universitaria, nos tenemos que plantear alternativas viables que permitan, mediante una práctica guiada, desplegar los contenidos de las asignaturas, ajustar las formas de transmisión de los conocimientos y variar, cuando sea necesario, las formas docentes y las actividades de aprendizaje, si lo que realmente queremos es que el alumnado sea capaz de caminar por sí mismo. Los profesores enseñamos contenidos y, además, podemos mostrar formas de acercarnos a estos contenidos, de generarlos y de convertirlos en propios ²²⁰.

Con esta artículo, pretendemos contribuir a la búsqueda de nuevas vías de acceso al conocimiento en situaciones que estimulen la participación crítica del alumnado, involucrándolos en el proceso de enseñanza-aprendizaje para consolidarlo y significarlo más; y fortalecer el desarrollo cooperativo de un pensamiento científico elaborado desde la autonomía de los sujetos y, al mismo tiempo, como una aventura solidaria, como una vivencia, una experiencia de viaje al mundo de la Filosofía de la Educación.

“ El aula es un espacio de lo imprevisto, de lo por-venir, tal como lo sugiere Gómez Da Costa, un espacio en el que se construye un territorio para el diálogo, un lugar donde educando y educadores en circunstancias especialmente difíciles enfrentan el desafío de la libertad” (1995, pág.40) ²²¹.

220 GROS, B.; ROMANÍA, T. *Ser profesor*. Barcelona: Ed. Octaedro-ICE-UB, 2004, pág. 128, 148-149.

221 Gomes Da Costa, A. *Pedagogía de la Presencia*. Buenos Aires. Losada.1995.

BIBLIOGRAFÍA

CIFUENTES GIL, R. (2014): Formulación de proyectos pedagógicos para mejorar la enseñanza universitaria. Bs. As. Colección Universidad. Novedades Educativas.

Freire, P (2002): Cartas a quien pretende enseñar. Bs As. Editorial Siglo Veintiuno.

MALET, A.M.; MONETTI, E. (comps.) (2014): Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente. Colección Universidad. Noveduc.

SOUTO, M., BARBIER, L. (1999): Grupos y Dispositivos de formación. Colección Formador de Formadores. Bs. As. Novedades Educativas.

SCHÖN, D. (1992): La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona. Paidós.

La hormiga viajera llega a la filosofía (Narrativa acerca de una experiencia filosófica)

Carolina Solano²²²

Proyecto de Prácticas de Filosofía con Niños

Un aprendizaje desde la experiencia

Para dar comienzo a práctica que se había hecho esperar bastante, un buen día, tras algunos trámites, permiso y papeleos llegamos a la Escuela N° 7 Constancio C. Vigil de la Ciudad de San Luis. Dicha institución se encuentra en el barrio Jardín ubicado a las orillas de la zona norte de la ciudad capital. Cabe destacar que esta escuela se encuentra en una zona donde las familias ya no tienen niños pequeños, y los alumnos que asisten a este Jardín de Infantes son niños que vienen desde otros barrios alejados por ejemplo desde el barrio Eva Perón que queda a un par de kilómetros cruzando una ruta nacional.

En el marco del proyecto de investigación al cual integramos: PROIPRO 04-2018 *“Filosofía, Educación e Infancia. La importancia*

222 Natalia Carolina Solano es Profesora en Educación Inicial. Auxiliar de docencia en Filosofía de la Educación y Epistemología para la Licenciatura y Profesorado en Educación Inicial. Integrante del Proyecto de Investigación PROIPRO 04-2018 *“Filosofía, Educación e Infancia: La importancia de la cuestión del sujeto en la teoría pedagógica”* de Facultad de Ciencias Humanas U.N.S.L dirigido por la Dra. Nora Fiezzi. Alumna de la Especialización en Filosofía con Niños y Jóvenes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo. Miembro Fundadora de la Red Argentina de Filosofía de la Educación (REDAFE) E-mail: carolinasolano23@gmail.com

cia de la cuestión del sujeto en la teoría pedagógica” de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, realizamos diversas actividades que nos permitieron conocer, indagar, cuestionar y repensar distintas teorías en relación a la filosofía con niños, a través de reuniones de lecturas y cursos específicos que hicieron posible nuestra formación en el tema, enriqueciendo aquellas teorías anteriormente estudiadas.

Esto que he contado inicialmente fue parte necesaria del proceso para dar comienzo con esta aventura. Este viaje lo planeamos y lo realizamos entre varios, algunos de estos estudiantes de la especialización en “Filosofía con Niños y Jóvenes” carrera que se dicta en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, espacio donde dedicamos muchas horas al estudio de las prácticas filosóficas con niños y conociendo las diferentes posturas que hay frente al tema, reconociendo los espacios escolares como lugares propicios para dicha práctica, aprendiendo nuevas formas de ser docentes, desde un lugar de horizontalidad, de guía, donde se rompe con el esquema docente habla – alumnos escuchan para dar paso a una comunidad de indagación.

Elaboramos un bosquejo del taller con algunas actividades tentativas como para encaminarnos. Previamente fuimos a la escuela donde nos recibió la directora muy amablemente y las docentes de nivel inicial de la sala a la cual íbamos a ir a realizar estos talleres, en este caso la sala de 5 años del turno tarde del jardín “*La hormiguita viajera*”. Ellas muy alegres por nuestra visita, manifestaron la gran necesidad de formar otros vínculos desde la institución, en esta oportunidad era la escuela con la universidad, así también docente y alumnos en vínculo con nosotros. En dicha reunión ellas expresaron algunas inquietudes,

por ejemplo: ¿cómo van a enseñar filosofía a nuestros niños? También se anticipaban diciendo “*son chicos muy revoltosos, pero las nenas son un amor*”. Por nuestra parte les hablamos acerca de la filosofía con niños, y les presentamos el juego que pensábamos realizar para conocernos el primer día de taller, también les preguntamos ¿ustedes notan alguna necesidad que los chicos demuestren, algún problema que involucre al grupo?, la respuesta fue un largo suspiro de ambas, miradas entre ellas y luego la respuesta en palabras: “la convivencia, el respeto entre ellos” “más que nada los varones”, decía la señora de la sala.

De esta manera pensamos en esos niños, que no recibían visitas normalmente, y tampoco salían del entorno casa-escuela, que sus maestras manifestaron problemas de convivencia en la sala, detallaron algunos problemas familiares que no quisimos entrar más en profundidad en aquel momento.

Entonces, después de indagar un poco habíamos pensado algunas actividades para dialogar, para pensar, preguntar y reflexionar. ¡Esto es filosofía! ¡Y los vamos a hacer pensar, que sean curiosos y pregunten sin parar! Todo esto para el primer día. Podrán imaginarse las expectativas que nos invadían, todo lo investigado y estudiado hasta el momento tenía que resultar en una práctica de filosofía con niños sin complicaciones.

Pensamos que para un primer encuentro sería bueno trabajar acerca del conocernos, preguntando: *¿Quién soy?* Una actividad que proponía que los integrantes de la comunidad nos presentáramos respondiendo a la pregunta y expresando con un movimiento en el medio de la ronda, lo que me gusta hacer. En un segundo momento los chicos debían hablar siguiendo las respuestas anteriormente dadas, y pensamos en una agenda de preguntas tentativas:

- ¿Por qué a unos les gusta hacer las mismas cosas y a otros cosas diferentes?

- ¿Por qué nos gustan cosas parecidas o iguales?

- ¿Por qué nos gustan cosas diferentes?

- ¿Por qué somos diferentes?

- ¿En qué somos parecidos?

- ¿Qué pasaría si a todos nos gustaran las mismas cosas?

- ¿Qué pasaría si a todos nos gustaran cosas diferentes?

A modo de cierre encontraríamos algo que teníamos en común todos, y aquellos que nos hacía distinto a mi compañero.

Debo decir que esta parte de preparación fue muy linda, porque sentí que por fin estábamos llevando a cabo aquello que tanto habíamos leído y escuchado a tantos especialistas que nos capacitaron sobre la filosofía con niños. Pero en la práctica no todo se dio como pensábamos.

Al llegar a la escuela, con muchas expectativas, los vimos por primera vez (me refiero a los niños), si bien yo sabía con quienes íbamos a hacer estos encuentros, porque soy docente de educación inicial, pero mi compañera no. Me mira y dice no ¡sabía que eran tan chiquitos!, su cara de sorprendida, iba acompañada de una mudez inmediata. Ingresamos a la sala, nos saludamos, y los invitamos a participar de la ronda. Sus miradas denotaban desconfianza, algunos se negaron a participar de la actividad, otros se quedaron pero no emitieron palabra alguna, siendo así unos pocos que eligieron participar. Cómo llamarlos para participar de una experiencia de libertad de pensamiento y de expresión sin ataduras, si los teníamos que obligar a que se sentaran en la ronda.

Entonces de un modo muy dulce y a la vez casi seductor, eso traté, los invitaba diciéndoles cosas para atraerlos a la ronda. Si, casi un chantaje. De este modo algunos más se incorporaron a la comunidad. Las docentes miraban y no intervenían, nosotras decidimos comenzar, dejando que aquel que se sienta interesado pueda sumarse cuando quiera.

Para romper el hielo, las primeras en presentarnos fuimos nosotras, mostrándoles cómo había que hacerlo, y dimos comienzo al dialogo. Algunos pudieron decir su nombre, pero si vamos a las grabaciones donde casi sus voces no se escuchan, es mas en ese momento era tanto el bullicio que teníamos que mirarlos y leerle los labios. Con muchas ganas y tratando de darles un poco de confianza les decíamos cosas como: ¡muy bien! ¡Qué lindo! Los niños que participaron, una vez que hablaron, dejaron de escuchar a sus compañeros y se retiraban a realizar otra cosa. De acuerdo a la organización del nivel inicial en cuanto a espacios y tiempos, los niños tienen más libertad para moverse dentro de la sala y elegir otra actividad para entretenerse. Pero en esta sala no había “rincones” (asi se los llama) destinados para estas actividades, solo había mesitas y sillas. Los niños se metían debajo de una mesada donde había algunas cajas de juguetes que querían abrir, claramente no estaban interesados en nuestra actividad.

La práctica se tornó muy complicada, el clima era de frustración y decidimos seguir hasta donde pudiéramos. La agenda de preguntas no pudo explayarse completamente, cada vez más niños se mostraban desmotivados en la actividad, y a algunos nenes que querían decir lo suyo venían, hablaban cerquita nuestro y se retiraban nuevamente a sus lugares. No lográbamos el clímax, ni hablar de lograr motivarlos aunque sea un poquito.

Y mientras sucedía todo el caos, pensaba: ¿Cómo no pude lograr llevar una experiencia con niños? ¿Qué paso que no pudimos llegar a ellos? Más allá de un plan de actividades, de la agenda de preguntas ¿qué otras cosas debo tener en cuenta? Y comenzaron las dudas, y los interrogantes que giraban en mi cabeza.

Repensar las prácticas, repensarnos como sujetos.

Una de las primeras cuestiones que me hicieron ruido fue el imponerse ante ese grupo de niños y de docentes, por qué fuimos así, a querer llevar una experiencia de pensamiento y proponer una problemática a desarrollar entre todos sin tener conocimiento alguno de esos chicos. Es decir aparecer de un día para el otro, proponer pensarnos con lo que ello implica.

Entonces aquí es donde me replanteo el modo de ir a la escuela, sin conocerlos, pero también surge un replanteo acerca de mi noción de niño y de sus posibilidades. Dado que nos enfrentamos a un grupo de chicos que no tuvieron interés en realizar la experiencia, ni menos pensar en que llegamos a tocarles un poquito sus ganas de reflexionarse como sujetos.

En primer lugar hacer una autocrítica, reflexionar por qué no querían estar sentados escuchándonos, ni escuchándose. Un punto de vista acerca de los niños que no los comprendió, no los comprendimos porque no los conocíamos. Tome en cuenta a un niño casi en una posición adulta que iba a interesarse voluntariamente a reflexionar sobre su subjetividad y que sin más iba a realizar todo lo que había planificado. Muy maestra de mi parte. En este sentido busque a Kohan (2000) en su libro "*Filosofía con Niños. Aportes para el trabajo en clase*" que explica el concepto de niño que tenemos a la hora de ir a hacer filosofía, manifestando

claramente que si miramos a los niños como adultos en miniatura no los estamos reconociendo, frente a esto el autor expresa:

“Buscamos apropiarnos de su diferencia, reducirla, eliminarla. Los miramos como si estuviésemos delante de un espejo aceptamos en ellos lo que aceptamos en nosotros, rechazamos en ellos lo que rechazamos en nosotros. Queremos que sean como los adultos creemos que deben ser”²²³.

Proseguimos con las prácticas y fuimos desde otro lugar, en este caso dejé un poco los egoísmos de lado y la propuesta era que ellos nos contaran sin más, a lo que le “abren la puerta”, también a lo que no y la cierran. Pensamos otra actividad donde el punto de encuentro para pensar sea una actividad realizada manualmente por ellos y a partir de esa producción material poder hablar y contar a sus compañeros.

Otra de las cosas que nos hacían ruido acerca de la primera experiencia era cómo lograr que se escuchen, pensaba en mis adentros: esta maestra no les ha enseñado hábitos a estos chicos. Una mirada que no contempló el grupo particular, y lo pensaba desde una perspectiva propia que no considero la multiplicidad de ese grupo de niños.

Tras seguir en el proyecto, tuvimos otros encuentros y fui aprendiendo de ellos. Pocas veces tenían contacto con otras personas que no fueran de su entorno familiar y entorno escolar. También tenían la desconfianza de que fuéramos algo así como personas que los iban a analizar, a sacarles información. En sus familias, nos contaban las maestras había mucha necesidad, pero ellas decían que necesitaban cariño y afecto más que nada.

223 Kohan, W y Waskman, V. *Filosofía con niños: aportes para el trabajo en clase*. Buenos Aires. Noveduc. 2005.

Entonces también las prácticas de filosofía se tornaron de otro modo, teníamos que lograr quitar esa desconfianza. Nuestra presencia ya no debía ser la de un científico que venía de la universidad que iba a usarlos como conejillos para experimentar. La postura debía ser menos rígida, tratar de crear un vínculo de amistad con ellos. Esto era parte de la experiencia, estos tropezones, caídas y las vueltas a levantarse. En la experiencia nos encontramos con lo inesperado, y me choco, se presentaron muchos cuestionamientos, mas siendo especializandos de la temática. ¿Qué habíamos aprendido?

Siguiendo con Kohan (2000), expresa acerca de la filosofía como experiencia del pensamiento entendiéndola como algo incierto que atraviesa en ese movimiento de experimentar, que traspassa la vida de quien la practica.

“Como tal, convoca un rumbo incierto, un destino indeterminado, un peligro. La práctica de la filosofía conlleva riesgos. No promete tesoros ciertos – “ciudadanos de tal o cual manera” al final del camino. Es una forma de abrir el pensar así mismo y a lo nuevo, abrirlo a nuevas formas de pensar y pensar de nuevo”²²⁴.

Creo que esta experiencia había atravesado mi existencia, un globo de dudas.

El pensamiento en movimiento se volvió una experiencia subjetiva de cambios para mis compañeros, para los niños y niñas, las docentes y yo también me encontré enredada en ese movimiento. Cada vez que los visitábamos con nuevas propuestas aparecían nuevos interrogantes. También íbamos conociendo nuevos niños, por su gran cantidad de ausentismo. Era un grupo que a pesar de ser pocos, 17 niños que en San Luis es un número

224 Kohan, W y Waskman, V. *Filosofía con niños: aportes para el trabajo en clase*. Buenos Aires. Noveduc. 2005.

de matrícula reducido, tenían muchas diferencias, se agredían verbalmente y físicamente también. Los niños despreciaban a las niñas diciendo cosas como: lo que dicen las niñas es tonto, aburrido, malo, y todos los calificativos negativos para sus palabras. Encontramos niños que tenían rechazo con otros niños que eran más humildes, o tenían un mal comportamiento en clase.

Las experiencias ya no tenían un objetivo propio, el objetivo era de todos, la comunidad eran ellos y nosotros queriendo integrarnos e integrarlos.

Seguíamos con las actividades para la reflexión, agregamos juegos, globos, música, trabajos en grupo, actividades colaborativas. Siempre pensando en nuevas posibilidades de integración grupal. Nuestra presencia dejó de ser extraña, y por fin empezaron a llegar los abrazos, recordaban los juegos que se habían realizado en el encuentro anterior y al retirarnos del jardín preguntaban cuando volveríamos. También sentía ganas de volver y ya me había acostumbrado a sus personalidades, cada uno era especial, yo conocía sus nombres y sus gestos, los anticipaba cuando se aburrían, cuando no querían hacer lo propuesto, y cuando estaban muy enganchados.

Todavía sigo aprendiendo. A veces me olvido de cuando fui niña y vuelvo a caer en la adulta que tiene que realizar tanta cantidad de actividades, controlando los tiempos, y una manito me lleva a bailar en una ronda haciéndome olvidar de todo lo anterior. Disfrutamos de las actividades y nos contamos las cosas que queremos contarnos.

Es cierto que la práctica de la filosofía se trata de amistad, respeto, afecto y sobretodo reconocer al otro, y reconocermé a mí misma. Siguiendo el pensamiento de Kohan (2000), que me ha guiado no solo en la teoría sino también en la práctica porque

realizamos muchas de sus propuestas, y su insistencia del vínculo filosofía y amistad lo creo firmemente después de estas prácticas. El autor expresa que *la práctica de la filosofía exige también la amistad porque es una comunidad de diferentes; promueve una forma de pensar juntos lo común, preservando las diferencias en relación a las diferencias dice: ...necesitan de esas diferencias sin las cuales no habría ni filosofía ni amistad.*

BIBLIOGRAFIA

KOHAN, W y WASKMAN, V. ***Filosofía con niños: aportes para el trabajo en clase.*** Buenos Aires. Noveduc. Varias ediciones.

En noviembre de 2018 se realizó en la Universidad Nacional de San Luis el Tercer Encuentro Nacional de la Red Argentina de Filosofía de la Educación, (REDAFE). En ese espacio se consolidaron las ideas y preocupaciones de los integrantes respecto de los debates en torno a la actualidad de la filosofía de la educación y su destino en la educación superior.

¿Cuáles serían las interpelaciones de un pensamiento filosófico ante la inquietante cuestión de la educación en el Siglo XXI? ¿Cuáles serían las perspectivas de una formación filosófica de los educadores comprometidos con las condiciones de posibilidad y los desafíos de la actualidad?

Los trabajos reunidos en este volumen constituyen un intento de asumir las interpelaciones a las que nos confronta el tiempo presente.

