

Hacia una teoría mestiza del estado. Horizontes para la formulación de un nuevo estado educador.

Trombetta Quiroz, Ihan.

Cita:

Trombetta Quiroz, Ihan (2024). *Hacia una teoría mestiza del estado. Horizontes para la formulación de un nuevo estado educador. III Jornadas de Filosofía de la Educación: Pasiones y afectos en la urdimbre ético-política de lo educativo. Grupo de Investigación en Filosofía de la Educación / CIMED / Facultad de Humanidades / UNMdP, Mar del Plata, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/ihanquiroz.cce/4>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pvwF/Dce>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

DCE Departamento de
Ciencias de la
Educación

Facultad de
Humanidades

Universidad Nacional
de Mar del Plata



GIFE
Grupo de Investigación en
Filosofía de la Educación
UNMdP

CIMED
CENTRO DE
INVESTIGACIONES
MULTIDISCIPLINARIAS
EN EDUCACIÓN

2023

ACTAS DE LAS III JORNADAS DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN:

PASIONES Y AFECTOS EN LA URDIMBRE ÉTICO- POLÍTICA DE LO EDUCATIVO

ISBN 978-987-811-088-2

ACTAS DE LAS III JORNADAS DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN:
PASIONES Y AFECTOS EN LA URDIMBRE ÉTICO-POLÍTICA DE LO EDUCATIVO

III Jornadas de Filosofía de la Educación. Pasiones y afectos en la urdimbre ético-política de lo educativo; Compilación de Flores, Graciela y Suetta Rozas, Daniela - 1a ed - Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, 2023.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-811-088-2

1. Filosofía de la Educación. I. Flores, Graciela, comp. II. Suetta Rozas, Daniela, comp.
CDD 370.1



ÍNDICE

A modo de presentación	
Comisión Organizadora	1
La escuela en el detrás. El libro como realización del mundo de las ideas	6
Neldo Candelero	
Pensar es una pedagogía de sí. La Filosofía de La Educación como Filosofía Primera	11
Santiago Díaz	
Creación artística y creatividad en la enseñanza docente	20
Diego Lucas Cordeu	
Discursos y rituales que desmotivan el aprendizaje y la creación de sentidos	27
Verónica Lucila Scalona	
Del número al nombre. La experiencia de nombrar(nos) como comunidad educativa	31
Andrea Paonessa	
Reflexividad y liberación a través de las formas ético-políticas de educar	37
Daniel Román March	
Heteronomía, autonomía y teorías del aprendizaje en la experiencia situada de una docente de secundaria	45
Romina Carozzo	
Educación futura en clave relacional-afectiva	56
Franco Agustín Garro	
La falta de afectividad en la educación producto de un modelo tradicional racionalista normalizador deviene en la falta de motivación en los estudiantes	63
María Emilia Valderrey	
Aportes de la antropología del cuerpo para una educación ético-política. Los afectos incorporados en propuestas metodológicas etnográficas y performáticas	70
Catalina Pepi	
Afectividad y vida académica en las voces de estudiantes de la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata	82
Paula Valeria Gaggini	

El enfoque pedagógico: una introspección de mis años de universidad Luca Reveruzzi	89
Del proyecto hacia la tesina de grado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (FH, UNMdP) Stephanie Bustamante Salvatierra	94
Filosofía de la educación: una reflexión política sobre el rol docente en las aulas Elías Tello	105
Lo valioso: cuando la filosofía y la educación se encuentran Agostina Risiglione	112
Proyecto Cultural Celda Itinerante. Dilemas filosóficos y antropológicos de una propuesta educativa corporizada y afectiva en la ciudad de Mar del Plata Catalina Pepi	117
In <i>Omnia paratus</i>: a favor de una filosofía ecléctica de la educación Marco Yago Muñoz Rossi	130
Develando dinámicas y practicando resistencias Marcela Quevedo	134
(Re)pensando en crisis: superando la herencia tradicional Agustina Soledad Molteni	139
“El aquí y ahora del aula”: reflexiones sobre la práctica docente en escenarios educativos de interseccionalidad ética María Lucía Espina	150
La importancia del lenguaje no verbal en la práctica educativa Yanina Zucconi	157
Devenir egresadx en una escuela pública Asael Yemha	169
Devenires menores, acontecimiento y signos vegetales en la educación: acercamientos rizomáticos y líneas de fuga para sobrevivir al Antropoceno Gabriel Mauro Pleitavino	182
Con la democracia se come, se cura y se educa. Algunas relaciones entre la democracia deliberativa habermasiana y el Segundo Congreso Pedagógico Nacional Pablo Guillermo Coronel	187

Hacia una teoría mestiza del estado. Horizontes para la formulación de un nuevo estado educador	198
Ihan Trombetta Quiroz	
Un análisis ético-epistemológico de la vigente discusión en torno a la educación secundaria actual y las actantes huellas positivistas	210
Daniela Sofía Suetta Rozas	
Reflexiones sobre mi posicionamiento filosófico-pedagógico como futuro profesor de filosofía	223
Ezequiel Ristenpart	
Hacia un posicionamiento docente que despliegue el horizonte en lo heterogéneo .xx	230
Facundo Wenceslao Facciuto	
¿Cuál es mi postura filosófico-pedagógica? O de cómo deconstruyo una idealización de la docencia para construir qué docente quisiera llegar a ser	236
Lía Macarena Spinelli	
Filosofía de la educación del profesor Numa Zapata	242
Numa Zapata Ábalos	
La escuela secundaria como lugar de diálogo plural y oportunidad de construir un mundo común	250
Gabriela Cadaveira	
Ecos del conocimiento: entre razón y hermenéutica	258
Marcela Quevedo y Agustina Soledad Molteni	
Reflexiones en torno al conocimiento científico	264
Verónica Lucila Scalona y María Emilia Valderrey	
La pantera era rosa. Narrativas en torno a infancias, género y educación	269
Camila Moreno	
Entre el rol docente y el directivo. Análisis de las relaciones de poder en los espacios escolares	273
Abril Aldana Velázquez	
Segundo Proyecto del GIFE: Estudio de la urdimbre ético-política-estética en la enseñanza universitaria	277
Graciela Flores	



A MODO DE PRESENTACIÓN

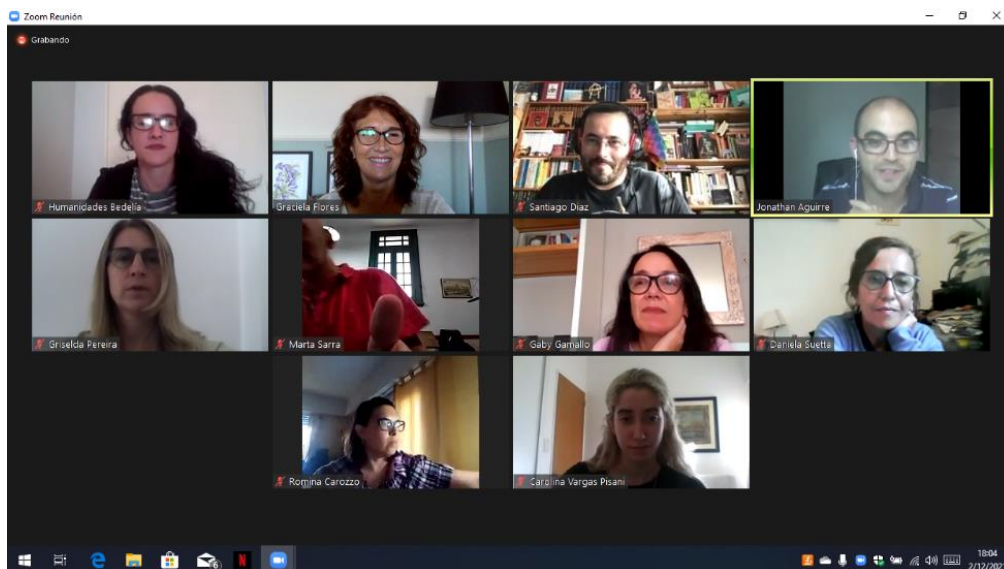
Reflexionar filosóficamente sobre las problemáticas que tensionan el campo educativo es pensar(nos) en medio de lo educativo y disponernos a generar un espacio cuidado de intercambio, trabajo y debate que nos permita problematizar junto a estudiantes y colegas, el vínculo entre Filosofía y Educación.

El equipo docente de la cátedra Filosofía de la Educación, los miembros del Grupo de Investigación en Filosofía de la Educación (GIFE), junto con el Departamento de Ciencias de la Educación y el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, nos hemos propuesto consolidar un espacio de encuentro e intercambio en torno a temáticas vinculadas con el campo de estudio de la Filosofía de la Educación, abordando matices éticos, políticos, estéticos y epistemológicos que complejizan las tramas subjetivantes de quienes nos vemos atravesados por lo educativo.

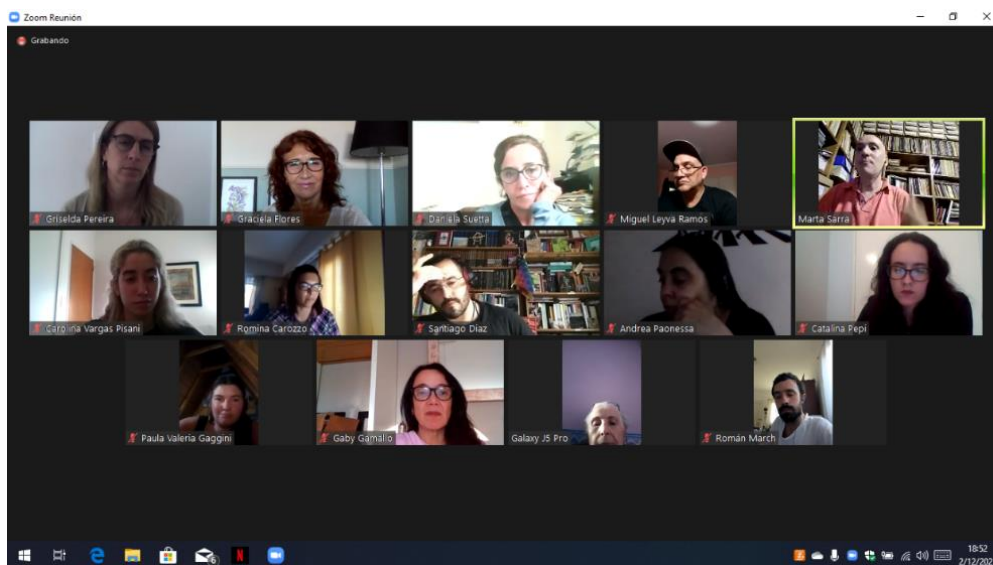
En el año 2021 las *I Jornadas de Filosofía de la Educación: Entre experiencias de filosofar y educar*, se configuraron como el primer encuentro académico destinado a la Filosofía de la Educación donde docentes, estudiantes y especialistas en educación invitados, reflexionamos sobre diversas temáticas del campo. La particularidad de este evento es que fue realizado en modalidad virtual, en contexto extendido de los cuidados y protocolos sanitarios vinculados a la pandemia del COVID-19. Dicha modalidad

ACTAS DE LAS III JORNADAS DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN: PASIONES Y AFECTOS EN LA URDIMBRE ÉTICO-POLÍTICA DE LO EDUCATIVO

permitió la participación de especialistas que no residen en la ciudad de Mar del Plata y, de este modo, enriquecer los debates y el pensamiento con los saberes de otros territorios.



I Jornadas de Filosofía de la Educación: Entre experiencias de filosofar y educar



Al año siguiente, en 2022, se organizaron las *II Jornadas de Filosofía de la Educación: Filosofar en la experiencia educativa*, también con la participación de docentes y estudiantes de la asignatura Filosofía de la Educación y especialistas invitados.

II Jornadas de Filosofía de la Educación: Filosofar en la experiencia educativa



Con la realización en noviembre de 2023 de las *III Jornadas de Filosofía de la Educación: Pasiones y afectos en la urdimbre ético-política de lo educativo*, creemos haber consolidado este espacio que viene ofreciendo oportunidades de intercambio en torno al campo de la Filosofía de la Educación, donde se generan experiencias de convivencia que favorecen la construcción de sentidos compartidos y el pensamiento crítico.

En estas III Jornadas hemos podido concretar nuestro deseo de ofrecer continuidad a un espacio de encuentro académico donde se comparten producciones, posibilitando así el enriquecimiento de un campo de indagación en pleno desarrollo teórico e investigativo como es el de la Filosofía de la educación.





La participación de integrantes del GIFE (Grupo de Investigación en Filosofía de la Educación) quienes se encuentran abocados a las actividades correspondientes al proyecto en curso (2022-2023) denominado “Filosofía y Educación: dimensión ético-política de la enseñanza universitaria”, es significativa al visibilizar sus perspectivas ya sea como investigadores formados o como estudiantes que se encuentran avanzando como investigadores en formación.

Uno de los propósitos de las Jornadas ha sido visibilizar producciones de lxs estudiantes de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación en el marco de la cursada 2023. A lo largo del cuatrimestre, los estudiantes que cursan la materia Filosofía de la Educación se han implicado de manera reflexiva y crítica realizando interpretaciones propias del campo de la Filosofía de la Educación. En este marco, poder socializar dichas producciones en las jornadas específicas no sólo les permite compartir sus perspectivas en torno a algunas temáticas, sino también debatir, conversar y co-construir conocimiento a partir del intercambio con compañeros, docentes y especialistas invitados. La asignatura busca, en definitiva, que los estudiantes adquieran no sólo un marco referencial-conceptual que enriquezca el análisis y la comprensión del hecho educativo contemporáneo, sino también generar un espacio de práctica y reflexión en relación a los aportes de la Filosofía de la Educación en el estudio de dimensiones que conforman la Educación y la identificación, análisis y comprensión de los sentidos de diversos aspectos como son la formación, auto-formación, co-formación y

transformación; subjetividad, intersubjetividad y alteridad; relacionalidad (ética, política, estética, epistemológica), entre otros.

Consideramos que es pertinente contribuir a la formación de los futuros profesores y científicos de la educación mediante este encuentro académico ampliando el horizonte conceptual en materia educativa y generando una reflexión crítica desde las diferentes tramas y urdimbres que vertebran la propuesta de la asignatura. En sentido análogo, los estudiantes que cursaron en 2023 la asignatura Didáctica especial y Práctica docente en Filosofía, participaron con sus producciones como docentes en formación que en un futuro muy próximo ingresarán a las aulas como profesores.

Es nuestro deseo que esta publicación colabore con la difusión y la creación concreta de un archivo que resguarde los trabajos presentados ante el tiempo, y se practique el ejercicio documentado de la memoria, como un modo de cobijar y acompañar la problematización de las inquietudes especiales del campo de lo educativo. Compartimos la idea de que la filosofía es un modo de vida que hace del pensamiento un ejercicio amoroso de interrogación sobre todas las verdades que consideramos que nos constituyen. La filosofía, entonces, es una práctica polémica de inquietud de sí que busca ampliar el sentido de lo común para acoger la extraña y diversa pluralidad de mundos que cohabitamos. Ese es el sentido profundo que motiva la realización de las Jornadas y orienta la publicación que aquí compartimos.

Las actas de las III Jornadas compilan producciones de estudiantes, docentes y adscriptos que conforman la Cátedra de Filosofía de la Educación; estudiantes de la asignatura Didáctica Especial y Práctica docente en Filosofía correspondiente a la carrera Profesorado en Filosofía; integrantes del Grupo de Investigación en Filosofía de la Educación (GIFE) y de otros profesores implicados y comprometidos con lo educativo. Compartimos entonces nuestro filosofar *en* la educación, como modo de invitación a seguir filosofando juntos.

COMISIÓN ORGANIZADORA

LA ESCUELA EN *EL DETRÁS*.
EL LIBRO COMO REALIZACIÓN DEL MUNDO DE LAS IDEAS

Neldo Candellero¹

UNR

Resumen

El análisis de una frase corriente y eventual: “La educación atrasa”. Una recorrida fenomenológica por los hechos, y un despejamiento hermenéutico, que finalmente decanta en una reinterpretación de lo referido (el atraso de la educación), y muestra ‘lo gravoso’ no del atraso, sino del haber quedado *en el detrás* (los libros). La educación ha quedado cautiva en los libros. (El mundo de las Ideas de Platón se ha materializado.) Y tal pertenencia ha tenido consecuencias: tanto para educadores y educandos, como para las Escuelas.

i. Oído al pasar: “La educación atrasa...”. (Quien decía –yo pasaba--, remitía su expresión a la educación argentina formal, de nivel medio.) Lo dicho, naturalmente que podía ser tomado como una hipótesis y en ese sentido como una ‘posible lectura’ de la educación, o incluso como una mera opinión, por lo que podíamos dejarla pasar o confrontarla..., pero –algo que no es tan frecuente en Argentina, fatigada y agotada en debates-- decidimos transitarla –ingresar a ver, a su través.

Lo que sigue es todo un dato. La educación en tiempos de Descartes, no era cartesiana; la educación ateniense, en los tiempos de Sócrates, no fue socrática; la física ‘escolástica’ en los tiempos de Galileo, no tenía enfoques galileanos –y podríamos redundar con más casos. Parece ineludible: la educación --esa que se da, y en las escuelas--, atrasa: pero ello no es ni rasgo eventual ni voluntario, resulta inevitable. Algo más, tal ‘atraso’ tiene un correlato: Los pensadores de un tiempo –no los repetidores, claro— son la vanguardia; y toda vanguardia, si se naturaliza, lo hace en tiempos postreros. Por caso: En tiempos de Descartes la educación en Francia no comportaba rasgos cartesianos, pero sí hoy: pues creo que nadie objetará que procedemos *analizando*, *sintetizando*, persiguiendo *evidencias* --todas propuestas cartesianas de aquel tiempo moderno, que nosotros,

¹ Dr. en Humanidades y Artes - mención Filosofía (UNR). Docente-Investigador. Prof. titular de Estética y Epistemología, Facultad de Humanidades y Artes, UNR. Miembro del GIFE (UNMdP).

dócilmente, cumplimos en nuestro posmoderno tiempo postrero.

La educación, atrasa; nuestra educación; más precisamente: *aquella* que ingresa, se imparte y reparte en las Escuelas, los Medios, y aun los Centros de investigación. (La afirmación parece excesiva, pero por el momento no nos interesa ninguna justificación.) ¿Y en qué sentido atrasa...? Pues bien: enseñamos en la Escuela prioritariamente *mecánica newtoniana*, cuando en la Vida (que incluye al ámbito escolar, naturalmente, pero que también la excede), habitamos artefactos ‘cuánticos’; enseñamos el darwinismo y reverenciamos a Darwin..., cuando hoy –y desde largo tiempo, e incluso desde los tiempos darwinianos— hay alternativas teóricas con más plena vigencia en relación a la ‘especiación’. En términos más personalizados: Enseñamos Darwin, pero desconocemos a Margulis, von Uexküll, K. Lorenz, etc. (No nos ocuparemos del ‘atraso’ en relación a los Medios ni a los Centros de investigación. Tal abordaje por el momento nos excede. Y aprovechamos a señalar aquí: que lo que vayamos a decir no debe tomarse con expectativa de ‘verdad’, sino apenas de alternativa u oportunidad cognitivas. No es nuestra intención sentenciar, sino más bien, aportar diversidad –a lo que abundantemente suele ‘verse’ desde una homogénea mismidad.)

Desde esta perspectiva, ‘atraso’ refiere a que la educación escolar no se *aggiorna* en autores y sus pensamientos. Si el ‘atraso’ consiste en lo declarado, la solución –más allá de las dificultades ‘materiales’--, no parece resultar imposible, ni extremadamente dificultosa. Con llevar a la escuela a los pensadores actuales (incorporarlos a la propuesta educativa), sería suficiente. Y de hecho, todo el tiempo la ‘actualización’ de la educación se propone en ese sentido. Es lo que resulta visible, observable, está ahí delante, es un dato fáctico. Pero nos interesa *des-ocultar lo inobservado*, aquello que no ‘salta simplemente a la vista’, pero que manda, decide lo observable. (Para ello debemos dar un rodeo.)

ii. Algo que *atrasa* es algo que ha quedado atrás –se ha demorado. Algo que se demora, es algo que se detiene. La detención puede ser sin más..., una *simple tardanza*. En ese caso la solución viene por el lado de recuperar el paso. (Cuando hablábamos de un *aggiornamento*, pues tal es el recupero de la actualidad y sus sucesos... La solución está a la mano, delante.) Pero hay ocasiones en que perdemos de vista que nos hemos quedado *en el Atrás*..., y ello ocurre cuando nos demoramos *en Algo*. Ese ALGO nos da un *lugar*

y nos *tiene, sostiene y entretiene* al punto de que nos pierde la vista y ya no detectamos nuestra lejanía... Importante: Aquí, ‘atrás’, ya *no dice demora* (lo que es un concepto temporal), sino *detrás* (como concepto espacial). Cuando nos detenemos *en Algo*, aunque nos movamos, lo haremos siempre *detrás: lejanos* de lo/s Otro/s y su singular alteridad. *La educación argentina vive en los libros: libros que en ocasiones no ubican en un detrás, del otro lado de las cosas.* (Hay justificaciones materiales desde ya --pues somos hijos de la libresca Ilustración--, pero no atenderemos a ello por el momento.) Los que hoy-somos-en-educación no lo hemos querido, no lo hemos decidido, pero allí estamos: *en los libros*. (Antes que se nos lo señale: en los libros o en esos *soportes de la idealidad* que también son las pantallas.) Obradas entidades *reales* (esto es: extrahumanas y suprahumanas), que *re-presentan* (transposición/traducción) ideas, hechos y fenómenos, y que los hombres *habitamos*. (Por cierto hay algo de arquitectónico, de edilicio tanto en el libro como en la pantalla. ¡Vaya si los padecen el Quijote de la Mancha y Homero Simpson...!) *Tal el mundo que habitamos (el mundo estético), y tal, el artefacto desde y según el que miramos a cualquier alteridad.*

Observemos la *transposición*: El libro es el espacio de ‘trazos’, no de movimientos; de ‘definiciones’, no de cosas; de ‘cualidades’, no de apareceres. Al libro le va la mente; el cuerpo, sólo es..., para sostenerlo. Pareciera incluso haber nacido como proyección material de la conciencia –una suerte de recurso para poder encontrarse ella misma con ella misma. (Una material sala de espejos, *de y para* una conciencia ‘especulativa’², que se autoproclama y asume lumínica y visual.) Nos viene a la mente aquella referencia cartesiana (*Meditaciones metafísicas*): “Cerraré los ojos, prescindiré de los sentidos...”. Descartes sentado en un sillón frente a una estufa..., meditando. Pues puedo meditar o leer; puedo cerrar los ojos o abrirlos, pero en ambos casos la mente está en su *propia sala*. Como si el libro fuera la sala que los seres humanos nos hemos construido para estar nuestra conciencia segura, en su pura vuelta sobre sí misma, y preservarse de la extrahumana e inhumana alteridad de los hechos y los fenómenos. *El libro: sala, salón de la mente*. Pesa poco, cuesta poco, puede andárselo y desandárselo; contiene al futuro, guarda el pasado, significa al presente. Pero el rasgo de esto que se habita es la *persistencia*: el contenido del libro persiste, y es en ese respecto que es cosa, realidad

² Lat.: ‘speculum’, espejo.

pasible de ser habitada. (Obsérvese que no estoy hablando del libro como ‘contenido’, sino como básico y físico artefacto.) Ahora bien, allí, en el libro, una idea es un ‘concepto’, una cosa es ‘objeto’, un aparecer una ‘cualidad’. Siendo así: habitamos entonces conceptos, objetos y cualidades –esto es significaciones, no *afecciones* (las que toda vez, implicarían como ‘territorio’ y ‘elemento’ al *cuerpo*).

Recuerdo, alguna vez Heidegger menciona (*La pregunta por la cosa*) que en la Edad Media la Ciencia también hacía experimentos, pero que la diferencia respecto los experimentos de la Modernidad, consistía en *el lugar y el sentido* que tales acciones cognitivas tenían... Igualmente ocurre con los conceptos, objetos y cualidades... Por cierto son ‘modos’ de las cosas. Dice Borges en *Historia de la eternidad* algo así como: “Grande fue mi sorpresa y alegría cuando descubrí que ese redondel enorme y esos hombres que mateaban se llamaban pampa y gaucho”. *Llegar* al concepto, *obtener* un objeto con sus cualidades, por cierto que es todo un conocimiento... Lo decimos en cuanto a que es una información sobre lo-que-hay. Sin embargo, una cosa es el ‘llegar a’ (de la conciencia), y otra cosa es el ‘tener en’ (del cuerpo). Borges transita el redondel *antes* que su conciencia lo nombre. *La mente supo, sólo de aquello que el cuerpo previamente encontró*. ¿Qué resultaría ser el concepto *pampa* para el joven Borges, antes de sus tímidas y temerosas caminatas por aquella excesiva inmensidad...?! Probablemente un simple sonido vocal. ¿Qué portación de sentido tiene la fórmula del agua, para quien jamás jugó con ella o aportó su cara a las gotas de lluvia...?!

La educación atrasa en el sentido de que está detrás: habita libros y pantallas. Pero entiéndase: no estamos proponiendo una destrucción. Sólo es un *avvertimento*: Que el libro puede ser el sitio en que el mundo de las cosas, ideas y fenómenos aparece, pero no menos *carga con la posibilidad de devenir mundo primero y único –total--, preservado y libre de cualquier ‘alteración’ de lo que hay*. (Podríamos decir: “de lo que... ‘ay’”). Hoy el *vínculo estético primero* con lo que hay, siempre ya está mediado por las obras dicentes (pantallas y libros): como si el mundo de las ideas de Platón finalmente se hubiera abajado a la materia. En Platón y en aquellos tiempos el mundo de las Ideas era una aspiración, una meta; hoy, lo hemos logrado y curiosamente hemos quedado ciegos de tanta luminiscencia. (En efecto, aquellas Ideas platónicas cargadas de independencia y realidad

han logrado ser en el mundo de la materialidad y se han Realizado –viven en los libros.) En aquel entonces el objetivo era *ver* las Ideas (hoy las tenemos en los Libros); hoy el objetivo –porque es lo que ya hemos olvidado— es *tocar* los cuerpos, de donde vitalmente provenimos. El libro, la pantalla, hoy tienen; pero además *crean* --han creado sus propias ‘realidades’. (Es muy ‘visible’ lo dicho en la televisión, que a pesar de su frenética movilidad y variada tematicidad, todo el tiempo habla de ella misma, de lo que ella misma genera –en una reiteración sin fin. Puede observarse como en la televisión la eternidad y la movilidad se unen en un proceso de *reeditación* --*renacimiento*.)

iii. No es tan problemático que un alumno de Biología no conozca a Lorenz o Lewontin..., no es tan problemático que un alumno de Filosofía no conozca a Vattimo o Rorty. Todo ello puede solucionarse con algunas concretas decisiones y algo de dinero. Hay el *riesgo de una des-apercepción* (caída en el olvido) que es mucho más gravosa. Quedar nuevamente cautivo de la bibliografía de Lorenz –tanto como preservativamente se estuvo prendado de la obra de Darwin. El atraso no es un problema fáctico, sino de relación ontológica y gnoseológica con la cosa. La problemática cuestión no es estar retrasado, sino haber quedado en el Detrás del aparecer de las cosas –capsulado impermeablemente en las representaciones de los libros.

Sólo apuntar algo más... Creado como cosa, el artefacto mismo –en este caso el libro-- crea el tipo de relación: y así como la mano no es la que sabe y apenas y sólo sostiene el libro (el cuerpo sostiene la conciencia), el maestro no es el que piensa y apenas y sólo enseña contenidos, y la escuela no transiciona ni permea y apenas y sólo contiene jóvenes y niños. Insistimos, (cuidado), no señalamos ni disvalor ni nocividad en el libro como obra: apenas apuntamos que comporta en sí mismo el potencial de devenir todo-lo-que-hay, y así *estética y dianoéticamente*, dejarnos por fuera e inadvertido todo un variado mundo de corporales-realidades-que-hay (aromas, sonidos, texturas), que ya no formarán parte de su exclusivo y luminoso mundo de representaciones. A veces, *vivir en los libros* es una perfecta manera de *no pensar*. A veces vivir en los libros es apenas *proceder* –proyectarse, construir--, y todo proceder es *seguro, pero elusivo de lo que hay*. Pensar en cambio requiere *atenerse, atender* a lo otro; y todo atenerse es irremediabilmente tentativo, pero eso sí...: jamás es pura y subjetiva ficción.-

PENSAR ES UNA PEDAGOGÍA DE SÍ.

La Filosofía de La Educación como Filosofía Primera

Santiago Diaz³

UNMdP-CONICET

ludosofias@gmail.com

Resumen

El presente trabajo es una apuesta a pensar la relación del pensamiento consigo mismo en las formas expresivas que toma la Filosofía de la Educación. La breve tesis que aquí se presenta es que la Filosofía de la Educación es una Filosofía Primera en tanto que desde lo que se parte siempre es un ejercicio de autoafección pedagógica del pensamiento consigo mismo. En ese sentido, se despliegan argumentos de filósofos alemanes para una crítica a la formación educativa que intenta imponer sus formas con el efecto de impedir la autoafección pedagógica del pensamiento sobre sí. Culmina este trabajo con elogio a la actitud socrática que devuelve el sentido de la sabiduría a la práctica filosófica.

Palabras clave: Filosofía de la Educación – Pedagogía - Formación Docente - Filosofía de Universidad

*(Hay quienes miran extasiados
y hay quienes hurgan en el foso un resto
de lacrimal disolución,
congoja).
El triunfo es del astuto,
del que consigue traspasar empolvado las cuerdas
y encontrar bajo el ring una gomosa consistencia...
(Perlongher 1997, p. 313)*

Así como Aristóteles remitía su pensar primeramente a la metafísica (1026a23-32 - Aristóteles 1994, pp. 269-270), o así como Levinas lo hacía desde la Ética (1997, p. 71), así nos gustaría decir que la Filosofía de la Educación, podría ser/nos gustaría que sea, pensada como *Filosofía Primera*. Sin dudas sabemos que esta tesis de base, es arriesgada y poco probada o probable, pero al menos la esgrimimos intuitivamente como un deseo.

³ Magister en Estéticas Contemporáneas Latinoamericanas (UNDAV); Especialista en Epistemologías del Sur (CLACSO); Profesor en Filosofía (UNMdP), Diplomado en Educación Sexual Integral (UNSAM) y en Estudios Avanzados en Antropología de y desde los Cuerpos (UNR). Doctorando en Educación (UNR). Docente de Filosofía de la Educación, Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Becario CONICET. Docente del ISFD N°84 y del ISFD N° 19.

Decir *primero* en el hacer filosófico no sería aquello que lo fundamenta, sino lo que lo antecede como un supuesto innegociable para el pensar. Una especie de suelo o punto de *originación* (Nancy 2006, pp. 59-60). En nuestro caso, se trata de la idea de que el pensar filosófico -pero podríamos decir todo pensar- se afecta a sí mismo desde un sentir pedagógico y es pedagógico consigo mismo. Dicho de otro modo, el pensar filosófico es una pedagogía de sí que se aprende a sí misma como un bucle inmanente, de divergencia plural. Esa pedagogía de sí del pensar filosófico en su procesualidad diferencial se nota cuando percibimos que aparecen en nuestra cercanía difusa, no del todo evidente, un atisbo de vitalidad, un aroma de *posibles*, un parpadeo de realidades inimaginables que nos guiñan un ojo en la vida. Un deseo de vivir de otro modo.

Quisiera comenzar con algo que en nuestros encuentros de prácticos de los días miércoles en Filosofía de la Educación (asignatura de primer año de las Carreras Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación, en la Facultad de Humanidades, UNMdP), nos llevó tiempo de debate y problematización. Se trata de una propuesta conceptual que trajo el querido filósofo brasileño Silvio Gallo. Al comenzar su artículo nos habla de cómo los supuestos universales de la razón y el sujeto conformaron la matriz epistémica de la formación iluminista o *Bildung*. Silvio dice: “el proyecto moderno fue, en gran parte, un proyecto de educación, de construcción de sujetos humanos capaces de, en forma auto-centrada, actuar en el mundo para transformarlo.” (2015 p. 174). Fundada en una filosofía de la representación racional y humanocentrada en el sujeto -masculino-, la *instrucción* se juega en medio de un largo debate educativo de la Alemania decimonónica que se daba entre la idea de civilización y de cultura (*Kultur*), donde la educación pensada para civilizar se veía como mera instrumentalización o progreso instrumental, y la *kultur*, la *bildung*, aportaría en la formación el plus cultural que el mero progreso instrumental no brindaría (Caruso 2005). En ese mismo momento donde la *Bildung* tomaba auge importante en el proyecto moderno-colonial civilizatorio de Europa, brotaban también unos gestos disidentes, rebeldes y contestatarios a esa propuesta educativa, desde el interior mismo de su nido gestante.

Estos gestos provocadores ante el éxito y consolidación universitaria alemana y la “instrucción” que allí se dictaba, me hizo preguntar sobre nuestras propias prácticas docentes universitarias, es decir: ¿cómo pensar *libremente* en y desde la universidad? ¿Hasta dónde eso es posible? ¿La pregunta cala en los límites mismos del pensamiento o

de la institución? En definitiva ¿qué es pensar *libremente*? Y recordaba que hace poco menos de unos 400 años, más precisamente en 1673, el filósofo hereje y excomulgado Baruch Spinoza, esquivaba la trampa de la institución cuando le ofrecieron un cargo en la Cátedra de Filosofía de Heidelberg, esgrimiendo su precepto, al mejor estilo del cinismo antiguo, que para pensar no hay que tener limitaciones institucionales (Colerus, Lucas, Bayle 2017, pp. 40-41). Ese gesto de cauta y modesta insumisión ante el ofrecimiento benevolente de las autoridades de la universidad, es retomado por Gilles Deleuze para decir que Spinoza “pertenece a la casta de ‘pensadores privados’ que invierten los valores y filosofan a martillazos, y no a la de los ‘profesores públicos’ (quienes, conforme al elogio de Leibniz, no afectan a los sentimientos establecidos, al orden de la Moral y la Policía).” (2012, p. 20). En pleno auge de la organización estatal de la educación prusiana y la filosofía hegeliana, el filósofo anarquista alemán Max Stirner, continuando este gesto herético de denuncia, desafiaba su propia época al poner en evidencia ese deseo fervoroso de las castas intelectuales y adineradas de su tiempo por la “cultura universal”, la cual era un privilegio esencial de los eruditos (2013, p. 33). La *Bildung* se hacía presente en un adiestramiento formalizado de premisas universales que tomaban a Alemania como el centro del mundo y del pensamiento. Esa era la “verdadera cultura”. En un ensayo publicado en 1842 en la *Gaceta del Rhin*, denominado “El falso principio de nuestra educación, o el humanismo y el realismo” (2013), nuestro filósofo anarquista interrogaba ese deseo de las castas con la siguiente pregunta: “¿Se cultiva concienzudamente nuestra aptitud para convertirnos en *creadores*, o se nos trata como a meras *criaturas*, cuya índole no admite más que el adiestramiento?” (2013, p. 26). Nueve años después, en 1851, otro filósofo *border*, desprestigiado por las universidades de su tiempo, pero con una lucidez inaudita en aquellos años, denunciaba ese ímpetu reiterado de las instituciones universitarias por el adiestramiento, pero no lo vinculaba tanto a los resultados generados en los profesionales egresados, sino que depositaba su razón y causa en la actitud de los docentes mismos de aquellas universidades. En efecto, Arthur Schopenhauer decía que la docencia en las instituciones domesticaba la potencia de creación y libertad que brinda el ejercicio pleno de la filosofía, pero además develaba la mediocre búsqueda de aquellos docentes que en el ejercicio de sus funciones no busca(ba)n más que honores y honorarios.

Los filósofos de universidad, con todo, viéndose limitados hasta este extremo, están contentos con la situación. Porque lo que en realidad les importa no es sino conseguir con honor unos honrados ingresos para sí mismos, sus mujeres y sus niños, e incluso disfrutar de una cierta consideración por parte de la gente. Por el contrario, la naturaleza profundamente agitada de un verdadero filósofo, todo cuyo supremo interés está puesto en la búsqueda de la clave de nuestra existencia, que es tan enigmática como penosa, pertenece para ellos a los personajes de la mitología... (Schopenhauer 2001, pp. 26-27)

Unos años más tarde, en 1874, un reconocido discípulo de este pensador pesimista, un tal Friedrich Nietzsche, esbozaba un escrito que elogiaba esta postura radical ante las instituciones y se preguntaba: "...cómo nos podemos educar todos nosotros *contra* nuestra época..." (2009, p. 55). Ese *contra*, de la contrapedagogía, de la contrafilosofía, que tanto nos gusta afirmar, es un grito ante la domesticación y la obediencia de las catedrales del pensamiento y sus séquitxs de devotxs sumisxs. Nietzsche decía en 1882, en la *Ciencia Jovial*: "¡Qué odiosos me resultan el seguir y el dirigir! ¡Obedecer! ¡No! ¡Y tampoco mandar! (...) Como el animal del bosque y del mar, me gusta perderme durante un buen ratito (2001, p. 77). La cultura humana alemana, y la que hemos heredado en Latinoamérica por efecto de la colonización, que nos pretende corteses, amables e higiénicos en los modos y las formas, no deja de ser, para Nietzsche, la trampa de la civilización y su mayor estafa: el humanitarismo. En *Aurora* (2015), el filósofo errante, ya jubilado por la universidad en aquellos años -tenía 35 años al comenzar a escribir este escrito-, declaraba en el fragmento #333: "No consideramos a los animales como seres morales. (pero, ¿creen que los animales nos tienen por seres morales?) Un animal que sabía hablar, dijo: 'El humanitarismo es un prejuicio que, afortunadamente, nosotros los animales no padecemos'." (2015, p. 225). ¿Qué hacer ante semejante avanzada, astuta y ladina, de una cultura humanitaria que enseña de cortesía y buenos modales a la vez que enseña obediencia y sometimiento a las múltiples formas de la dominación? ¿Qué hacer ante estas enseñanzas de cumplimiento extremo de las leyes que favorecen a los privilegiados y mantiene débiles a lxs sometidxs? Para aprender las fuerzas activas, propias de los espíritus libres, Nietzsche piensa, ya al final de su vida consciente, en su autobiografía *Ecce Homo* (2005), una ética para los tiempos por venir, una ética guerrera que pasa por ser una *praxis belis* educativa de unx mismx. Lo dicho, la Filosofía de la Educación es una Pedagogía de Sí. Esta práctica ético-política guerrera toma su primer postulado en la premisa de atacar todo lo que vence, apuntar a los adversarios exitosos, a

los problemas de moda y aquellos celebrados por la época. Por otro lado, dice Nietzsche, no hay que hacer la guerra donde se pueden encontrar aliadxs, porque allí se encuentra una composición de fuerzas, de confabulaciones y conspiraciones necesarias; tampoco sería deseable el ataque a las personas en sí mismas, sino hacer de ellas “una poderosa lente de aumento con la cual puede hacerse visible una situación de peligro general, pero que se escapa, que resulta poco aprehensible” (Nietzsche 2005, p. 36). Este *ethos* guerrero que afila sus propias flechas (Deleuze 2007, p. 269), que da vida a propias armas, para hacerse en el combate, no tiene por objetivo la guerra en sí misma, ni tiene el motivo de vencer por supremo fin, sino lo que se busca es la parte inalienable del alma, esa parte de nosotrxs que es “eminentemente fluida, vibrante, combatiente” (Deleuze 2009, p. 76). Sobre eso, Deleuze afirma que “el alma como vida de los flujos es querer-vivir, lucha y combate. No sólo la disyunción, sino la conjunción de los flujos también es lucha y combate, abrazo. Todo acuerdo es disonante.” (2009, p. 76). Combatir y no hacer la guerra es un modo de practicar la contrapedagogía, la contrafilosofía. Pero la pregunta inmediata que nos aparece es ¿Qué es lo que se debe combatir? Nietzsche responde contundentemente: “la estupidez” (2009, p. 56). La filosofía tiene una tarea ineludible y es combatir el resentimiento y la mala conciencia que suplantán al pensamiento, que lo banalizan y debilitan. Deleuze lo menciona en *Nietzsche y la filosofía* (2008):

La filosofía no sirve ni al Estado ni a la Iglesia, que tiene otras preocupaciones. No sirve a ningún poder establecido. La filosofía sirve para *entristecer*. Una filosofía que no entristece o no contraría a nadie no es una filosofía. Sirve para detestar la estupidez, hace de la estupidez una cosa vergonzosa. Solo tiene este uso: denunciar la bajeza del pensamiento bajo todas sus formas (...) Denunciar en la mixtificación esta mezcla de bajeza y estupidez que forma también la asombrosa complicidad de las víctimas y de los autores. En fin, hacer del pensamiento algo agresivo, activo y afirmativo. Hacer hombres libres, es decir, hombres que no confundan los fines de la cultura con el provecho del Estado, la moral o la religión. Combatir el resentimiento, la mala conciencia, que ocupan el lugar del pensamiento. Vencer lo negativo y sus falsos prestigios. ¿Quién, a excepción de la filosofía, se interesa por todo esto? La filosofía como crítica nos dice lo más positivo de sí misma: empresa de desmixtificación. (Deleuze 2008, pp. 149-150)

Desmixtificar, es pensar la filosofía como un modo de combatir la estupidez, y algunxs lo hacen haciéndose lxs idiotxs. *Hacerse el idiota* (Mengue 2013) es crear un lenguaje nuevo, una proposición que haga balbucear el lenguaje y los modos de pensamiento.

Hacer trastabillar el sentido común y las pretensiones de sistematicidad exacerbada que todo lo clasifica y ordena. A la “momias conceptuales” que todo lo sistematizan, Nietzsche les decía “yo desconfío de todo los sistemáticos y me aparto de su camino. La voluntad de sistema es una falta de honestidad” (1975, p. 33). En definitiva, *Schopenhauer como educador*, es un canto a espíritus libres por hacer de la educación una cuestión de libre autodeterminación, de hacer de la enseñanza una maestría en la que poco se pueda decir como docente, pero mucho como ese *idiota* que no puede ocuparse sino de su propia divergencia, de su disidencia, como atentado vital y conceptual a toda la hostilidad normalizante conducida por la cultura y sus dispositivos de poder pedagógicos civilizatorios. Nuestra tarea como docentes va más allá de toda formación, de toda *bildung* (Gallo 2015), de toda enseñanza. Como se suele decir por ahí, *se puede aprender, pero no enseñar*, a lo sumo estar ahí para provocar el desastre, la catástrofe inevitable del pensamiento, es decir, acompañar amorosamente el momento culmine de la liberación (Nietzsche 2009, p. 29). Filosofando nos volvemos aprendices eternos de nuestras propias catástrofes, rebeldías y liberaciones (Garcés 2020).

Volvemos así a la idea inicial. La Filosofía de la Educación como Filosofía Primera es pensar en el gesto pedagógico que es inherente al filosofar, como ese combate ineludible que se nos presenta ante el mero hecho de vivir. No existen profesores que puedan con ese enfrentamiento supremo. La maestría de un gesto que nos ubica en medio del pensamiento profundo, puede que sí aparezca al encontrarnos con unx maestrx. Como dice Fernando Bárcena, unx maestrx que no nos dice la respuesta inmediata a los problemas, sino que nos rodea, abraza y acompaña, al situarnos en el abismo de la situación (Bárcena 2012). Unx maestrx corrompe la demanda y el consumo de quienes solicitan escuchar lo que la época espera y desea escuchar. A quienes se lxs elogia, se lxs condecora, se les homenaja, muy probablemente sean el triunfo exitoso de la buena conciencia de su tiempo. Lxs filósofxs, lxs pensadorxs, tienen que ser intempestivxs. Ir en contra de su propio tiempo, ser “anacrónicos”, como decía el filósofo argentino Héctor A. Murena. Decía: “Su tiempo era un tiempo que quizás como ningún otro se había entregado al materialismo de la servidumbre al tiempo. Se esforzó entonces por tornarse cada vez más anacrónico, contra el tiempo...” (2012, p. 27). Volverse *contra* el tiempo, no es oponerse punto por punto ante lo exitoso de la moral y el deseo, ya lo decíamos con la *praxis belis* nietzscheana, sino *contradecir*, un decir *otro*, que hace peligrar las

columnas imperiales de los espacios de dominación, de los claustros y nichos, de los discursos que gobiernan con éxito las formas del pensamiento de una época. Contradecir es, en cierto modo, corromper lo que se manda decir, tal como ancestralmente lo hizo Sócrates y que por eso mismo le valió la acusación más famosa de la historia. En aquellos tiempos se denunciaba que “Sócrates delinque corrompiendo a los jóvenes y no creyendo en los dioses en los que la ciudad cree, sino en otras divinidades nuevas” (Ap. 24b-c - Platón 1985, p. 159-). Fue esa la acusación de Meleto a Sócrates... Después de esa justa acusación, la cual fue reconocida por el filósofo y ejecutada su pena con total firmeza y confianza, a partir de allí, nosotrxs, quienes nos dedicamos comprometidamente a filosofar, nunca dejamos de recibir esas acusaciones, ¿será que ese es nuestro verdadero nombre, nuestro bautismo como filósofxs? A lo largo de nuestra profesión ¿hemos hecho verdaderamente algo que valga la justa acusación de los vencedores que nos regale el auténtico título de filósofxs? La filósofa argentina, oriunda de Morón, pero muy querida aquí en Mar del Plata, la doctora María Cecilia Colombani define la filosofía que ella efectúa, como pensadora y docente de esta Casa de Altos Estudios, como “un saber incomodante, molesto, puesto allí para fracturar certezas, horadar comodidades, naturalizadas por normales (...) La filosofía -dice- es un acto de provocación. Todo saber debe operar desde ese lugar, incomodando, intranquilizando” (2008, pp. 18-19). Gracias a sus clases, sus palabras y ética indeclinable, hemos aprendido que tenemos la desafiante tarea, como filósofxs, de decir todo lo que nuestro tiempo no está dispuesto a decir. Esa es nuestra trágica condición, nuestra virtud.

Ese noble gesto que nos lleva confiadx al borde del abismo, a mirar de frente el precipicio y saborear la sal del vértigo que nos hace libres, esa actitud particular es la ética filosófico-política que nos manda a aprender de nosotrxs mismxs todo lo necesario para no claudicar en el banal sofisma de la condescendencia, la desidia o indolencia, el colaboracionismo o la simple mezquindad de la adulación rastrera. Pensaba que cada vez que digo que soy docente y remarco que *hago filosofía*, no estoy pensando en que invento un sistema lógico de conceptos que buscan explicar la realidad, ni mucho menos engalanarme con los más de 2500 años de tradición que tiene esta noble tarea del pensamiento; lo que se me viene no es otra cosa que la provocación, el desafiar, el irrumpir jovial y socráticamente ante esos “dioses” que la “ciudad”, las instituciones, las academias, y los detentores del saber, sus cómodos servidores y los viles policías de la moral, dicen seguir... sobre las

acusaciones que se me han realizado en estos años de “corromper” a lxs jóvenes, sí, desde luego, porque como bien Sócrates nos enseñó, nos dedicamos a abrir/herir, desgarrar tal vez, un poco, el manso camino de las doctrinas que domestican, reducen y silencian, otras formas de sentir, de pensar, de expresar y existir. Una vez más, convocando la voz del amado Nietzsche, nosotrxs, lxs filósofxs, no podemos hacer otra cosa que provocar una cierta transfiguración en el espíritu de las mulas, de los camellos, seguidores de una moral de la obediencia y la sumisión (1980, pp. 49-51)... sobre eso, ¡que vengan las acusaciones nomás!, los señalamientos, los desprecios, los castigos, las penas y los ostracismos, si es que viene de aquellos privilegiados que mansamente se acomodan en los espacios de dominación, y gozan de la paz que genera ese privilegio... sabemos de dónde vienen, sabemos que de su raíz venenosa brotan medrosas y tóxicas argumentaciones, y sabemos, también, que tomaremos esa ponzoñosa intención para morir y renacer en cada encuentro educativo, en cada gesto eterno que devuelva a la filosofía el nombre que merece... ese amor inquietan por la sabiduría.

Referencias

- Aristóteles (1994). *Metafísica*. Madrid: Gredos.
- Bárcena, F. (2012). *El aprendiz eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Caruso, M. (2005). *La biopolítica en las aulas. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del Reino de Baviera, Alemania (1869-1919)*. Buenos Aires: Prometeo.
- Colerus, J.; Lucas, J.; Bayle, P. (2017). *Vidas de Spinoza*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Colombani, M. C. (2008). *Foucault y lo político*. Buenos Aires: Prometeo.
- Deleuze, G. (2007). Prólogo a la edición americana de *Diferencia y repetición*”, en *Dos regímenes de locos. Textos y entrevistas (1975-1995)*. Valencia: Pre-Textos.
- Deleuze, G. (2009). *Crítica y clínica*. Barcelona: Anagrama.
- Deleuze, G. (2012). *Spinoza, filosofía práctica*. Buenos Aires: Tusquets.
- Gallo, S. (2015). Educación, devenir y acontecimiento más allá de la utopía formativa. En I. E. Ramírez Hernández (Comp.). *Voces, filosofía, educación*. (pp. 173-204). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ediciones del Lirio.
- Garcés, M. (2020). *Un mundo común*. Barcelona: Marea.
- Levinas, E. (1997). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- Mengue, P. (2013). *Faire l’idiot. La politique de Deleuze*. Paris: Germina.
- Murena, H. A. (2012). *La metáfora y lo sagrado*. Buenos Aires: El cuenco de plata.

- Nancy, J-L. (2006). *Ser singular plural*. Madrid: Arena Libros.
- Nietzsche, F. (1975). *Crepúsculo de los Ídolos o Cómo se filosofa con el martillo*. Madrid: Alianza.
- Nietzsche, F. (1980). *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza.
- Nietzsche, F. (2001). *La ciencia jovial*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Nietzsche, F. (2005). *Ecce Homo*. Madrid: Alianza.
- Nietzsche, F. (2009). *Schopenhauer como educador*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Nietzsche, F. (2015). *Aurora. Pensamientos sobre los prejuicios morales*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Perlongher, N. (1997). Chorreo de las iluminaciones en el combate bicolor. En *Poemas completos (1980-1992)*. (pp. 312-313). Buenos Aires: Seix Barral.
- Platón (1985). *Diálogos I. Apología, Critón, Eutifrón, Ion, Lisis, Cármides, Hipías Menor, Hipías Mayor, Laques, Portágoras*. Madrid: Gredos.
- Schopenhauer, A. (2001). *Sobre la filosofía de universidad*. Madrid: Tecnos.
- Stirner, M. (2013). *Escritos menores*. La Rioja: Pepitas de calabaza.

CREACIÓN ARTÍSTICA Y CREATIVIDAD EN LA ENSEÑANZA DOCENTE

Diego Lucas Cordeu⁴

UNMdP

Resumen

En trabajos anteriores, vinculados al área de estética filosofía del arte, trabajé la idea de la creación artística como eje para la superación del nihilismo. Estas producciones motivan a vincular los conocimientos alcanzados con la enseñanza filosófica, puntualmente en esta declaración en primera persona de un posicionamiento filosófico-pedagógico, para hablar de la visión del mundo con ojos de artista desde la práctica docente y fomentar la misma fuerza creadora en el estudiantado. Para ello, Cerletti resulta ser un autor clave por dar un lugar protagónico a la creación en la enseñanza filosófica, el autor la divide en dos dimensiones, una objetiva que responde al caudal de conocimiento que la filosofía ha logrado a lo largo de la historia y otra subjetiva que depende de nuestras capacidades creativas. Esta última da pie a lo que son estas consideraciones que no buscan otra cosa que justificar la importancia de la creatividad y las potencialidades artísticas no sólo en la enseñanza filosófica sino también en la producción estudiantil.

En el siguiente trabajo ofrezco un desarrollo de mi posicionamiento filosófico-pedagógico como futuro profesor en Filosofía. Cabe mencionar que desde 2018 he sido parte del Grupo de Investigación de Estética y Filosofía del arte de la UNMdP y he trabajado el problema de la creación artística desde una filosofía existencial o desde la idea de la vitalidad del arte. Este enfoque artístico ha estado muy presente en mi producción académica y por eso mismo quería traerlo a mi rol como futuro docente por lo que fue muy grato encontrar en Cerletti (2008) a la creación como una de las dimensiones que caracterizan la enseñanza filosófica y que es una de las cuestiones que habré de trabajar. Pero antes de iniciar con el desarrollo encuentro necesario realizar la siguiente salvedad: debo escribir en primera persona puesto que apelo a un posicionamiento personal de lo que es mi enfoque filosófico-pedagógico como futuro profesor en Filosofía. Como la gran mayoría de mis compañeros/as estudiantes estoy habituado a la escritura académica de tercera persona o impersonal en la que uno siente

⁴ Estudiante de Profesorado en Filosofía, UNMdP.

que no es del todo dueño de sus palabras, pero escribir en primera persona es un desafío en donde no sólo siento estar exponiendo un conocimiento adquirido o un posicionamiento filosófico, sino un sentimiento personal de lo que es mi relación con la vocación docente y es que dicha relación se encuentra profundamente atravesada con mi experiencia como estudiante, no sólo universitario sino con ese niño y adolescente que acudieron a la escuela. Considero esto una aclaración necesaria si vamos a seguir a Carr (2002) al decir que un profesor reflexivo debe poner de acuerdo sus prácticas con sus creencias e ideas.

Pues bien, la creencia es mi punto de apoyo para comenzar este posicionamiento filosófico-pedagógico, he sido criado en una familia atea, no supe lo que era el dios cristiano hasta que comencé la escuela primaria y aún recuerdo la primera vez que lo escuché nombrar. En medio de un juego infantil un compañero condicionó mi palabra bajo la frase “juralo por dios, si estás mintiendo dios te va a castigar”, como no conocía a dios juré a pesar de mentir y esa tarde cuando volví a casa le pregunté a mi padre quién era ese tal dios que quería castigarme. Ese día supe que hay personas en el mundo que viven pensando que son observadas por un ser divino creador de todas las cosas, pero lo que más me llamó la atención era que esas personas creían en la vida eterna. Bajo una familia atea crecí con la idea de que, al igual que no tengo recuerdos de antes de nacer, nada quedaría de mí después de mi muerte y sentí fascinación, tal vez envidia, de estas personas que creían que había una segunda existencia tras morir.

La muerte era un problema al que de niño trataba de evitar por miedo a esa sensación de vértigo que me provoca la idea de infinitud pero que ya de grande tanteaba ese miedo en la mirada constante al abismo. Tal vez por eso estudié Filosofía, para encontrar un suelo donde pisar, un fundamento de la existencia aun en la carencia de fundamentos.

La cuestión es que logré encontrar ese posicionamiento existencial en la carrera, aunque resultó ser algo latente a lo largo de mi vida. Considero que todo fundamento para la existencia está justificado en el arte, no sólo para aquellos/as que no creen en nada sino también para la religión, la ciencia y la filosofía. La tesis no es mía, es de *El nacimiento de la tragedia* de Nietzsche y se formula como “la justificación del mundo sólo es posible como un fenómeno estético” (Nietzsche, 2014a, p. 11). De la idea nietzscheana de ver el mundo con ojos de artista he trabajado la idea de la *creación* como el eje para la superación del nihilismo y es un horizonte de percepción que quiero traer a mi práctica

docente.

Cuando creamos estamos haciendo patente nuestra existencia en el mundo, con cada creación humana se delimita un antes y un después en el tiempo tras la intervención de una persona, los/las artistas encuentran ese placer originario en su obra pero hasta la más dura de las ciencias encuentra el mismo placer al crear una idea, una nueva tesis y la Filosofía específicamente requiere que seamos extremadamente creativos/as no sólo para expandir los alcances del conocimiento universal sino para resignificar el conocimiento obtenido en nuestra historia y presente sociocultural. En síntesis, es con la *creación* o en virtud de la *creatividad* que uno puede trabajar con placer de lo que hace y sentirse doblemente vivo en la experiencia. La *creatividad* es un problema para la pedagogía, nadie objeta que sea una cualidad necesaria no sólo para los individuos sino para la sociedad, pero no hay dictámenes ni recetas para su enseñanza, no existe una fórmula que enseñe a los/las estudiantes a ser más creativos/as, sin embargo, podemos aventurarnos a decir que la filosofía presenta uno de los mejores escenarios o suelos para fomentar la creatividad. Cerletti (2008) se plantea el problema de la creatividad en la Filosofía frente a la dificultad de la constante e histórica repetición de contenidos que la disciplina implica, el autor entiende que la enseñanza de la Filosofía muestra dos dimensiones, una objetiva constituida por la repetición y otra subjetiva constituida por la creación.

En relación con lo dicho anteriormente, es en esta segunda dimensión dónde el/la docente hace patente su existencia como artista de su propia enseñanza, el/la profesor/a debe crear las condiciones para que los/las estudiantes puedan hacer propia una forma de interrogar y una voluntad de saber, en definitiva, deben inspirar un deseo creador ya adquirido, inspiración que surge de la propia situación de cada estudiante en relación con el mundo, citando a Cerletti (2008): “quien aprende filo-sofía filosofa cuando crea, esto es, cuando los conocimientos que va adquiriendo, o con que cuenta, son reordenados a partir de una nueva manera de interpelarlos. Es decir, cuando establece nuevas relaciones con el mundo” (p. 25).

Ahora bien, la propuesta de este filósofo no deja de ser teórica, aún si compartimos el deseo de despertar la inspiración creativa de los/las estudiantes, el autor nos deja el problema de cómo lograr tales objetivos. Podemos deducir la necesidad de una clase creativa, innovadora, como si de una obra de arte se tratase y esa sería una cualidad que dependería de cada docente para desplegar sus mejores facultades. Lo que sí considero

fundamental para lograr esto es que el/la docente debe sentir la misma pasión por su disciplina que el/la artista siente por el arte. Trabajamos mejor cuando la acción nos genera placer, en este sentido quiero traer al poeta Roberto Juarroz (1980) cuando dice que la creación genera en el/la artista la posibilidad de vivir con más intensidad, de vivir doblemente.

Las peores clases que recuerdo de mi formación escolar vienen de docentes que no amaban la disciplina que enseñaban, docentes que tenían un título tan general que los/las habilitaba a dar clase de diversas disciplinas sin estar especializados en ninguna de estas. Hay una posición pedagógica que plantea que lo importante no es saber los contenidos, sino sólo saber enseñarlos, estoy completamente en contra de esta sentencia que reduce la labor docente a un trabajo mecánico casi metodológico. En contraste con esto, las mejores clases que recuerdo tanto en la escuela como en la universidad eran de docentes que sentían pasión por lo que enseñaban y esa pasión resultaba contagiosa. Del mismo modo que leer un/a poeta que nos guste para después tratar de escribir nos va a contagiar del estilo del poeta leído, una clase es buena cuando el/la docente demuestra que ama su disciplina, esta es una opinión que encontré con palabras más provocadoras en la entrevista realizada por Giuliano (2017) a Žižek:

En mi experiencia, un profesor bueno es aquel que no manipula, que no le importa si el alumno no entiende, en fin, todo ese paternalismo. El estudiante debe sentir tu deseo. Por ejemplo, tuvimos en la secundaria un buen profesor de historia del arte e historia. ¿Por qué? Porque realmente amaba su asignatura y los estudiantes podían sentirlo. Eso es lo importante. (Žižek en Giuliano, 2017, p. 112)

Hay otra cuestión que quiero traer con respecto a la relación entre arte y creatividad en el ambiente educativo. Hay ocasiones en las que un/a estudiante demuestra ser creativo/a por fuera de la clase, muchos/as jóvenes sueñan con ser artistas, disfrutan el arte y canalizan sus emociones en la creación y son casos en los que, si queremos fomentar la creatividad en los/las estudiantes debemos hacerles saber el valor de lo que crean. Siguiendo a Forster (2011), el reconocimiento de nuestra propia humanidad nos viene del/la otro/a y ese/a otro/a está interpelado por sus creaciones artísticas, ya sean producto de una actividad escolar o un simple accidente de una idea cuya expresión se hizo necesaria. Detrás de cada dibujo, canción o pintura hay una infinidad de emociones y desahogos que pueden ser verdaderamente significativos para un/a estudiante y el simple

hecho de reconocerlos puede marcar un antes y un después en la metamorfosis de su vida. La escuela tradicional ampliamente criticada por la pedagogía contemporánea al margen de una superación más humana castigaba la producción artística de los/las estudiantes matando la creatividad. Quienes han visto la película *The Wall* de la banda británica Pink Floyd recordarán de inmediato la escena en la que Pink de niño escribía poemas en clase y su maestro (arquetipo indiscutible del docente tradicional) procede a quitarle sus poemas, leerlos en voz alta para humillarlo, romperlos y luego golpear al chico. Por el contrario, un reconocimiento positivo de lo que un/a estudiante puede considerar valioso y que es producto de su propia reafirmación existencial puede ser transformador para un/a individuo y al mismo tiempo transformador para nosotros/as como docentes, después de todo, como dice Melich (2006), la tarea del maestro es mantener viva la constante transformación que es el movimiento de la vida. Esta idea de transformación se circunscribe bajo la idea de Cerletti (2008) que mencioné antes de la enseñanza de la filosofía en dos dimensiones, la repetición y la creación, en efecto, el desafío de resignificar el amplio caudal cultural que la filosofía ha desarrollado por más de 2.500 años requiere de esa segunda dimensión creativa que al mismo tiempo demanda que nosotros/as mismos/as como docentes no nos cristalicemos en una repetición mecánica y constante, como dice Nietzsche (2014b) en *La ciencia jovial*, "¡sólo como creadores podemos destruir!" (p. 382) y en ese sentido nuestra misma práctica docente y la persona que somos en cada momento también debe ser resignificada.

Pero esta mención de la escuela tradicional trae otra cuestión. En cada una de las materias pedagógicas que cursé a lo largo de mi carrera como profesor en Filosofía se ha traído la contraposición entre escuela tradicional y escuela constructivista; en dichas comparaciones se negaba toda práctica considerada tradicional entre ellas la exposición; citando la devolución de una docente: "en el marco constructivista el docente no expone". Sin embargo, los/las docentes que recuerdo con más aprecio mantenían un estilo expositor. En el artículo de Flores y Porta (2018) denominado "La enseñanza rizomática. Un estudio interpretativo sobre la docencia en la universidad", el autor y la autora traen un estudio de campo sobre la práctica inmediata de dos profesoras memorables, la primera de ellas, llamada C a lo largo del artículo (se trata de Cecilia Colombani), fue mi docente en la carrera de Filosofía y es una de las profesionales cuyo ejemplo recuerdo al pensar en una buena clase. La pasión por la disciplina, la creatividad y la inmediatez humana de

C para con sus estudiantes son características que no se escapan al estudio de Flores y Porta sobre la labor de esta profesora, pero lo que quiero advertir de esto es que las clases de C eran fantásticas, pero también eran completamente expositivas, entonces ¿Con qué necesidad debería rechazar un método de enseñanza ampliamente considerado valioso y cuya realidad nos resulta inmediata? Sin mencionar que delimitar la práctica docente bajo contraposiciones teóricas como tradicional y constructivista es otro modo de matar la creatividad esta vez del/la profesor/a en la propia dimensión subjetiva de la clase que es la creación. La práctica docente no debe ser restringida, una clase creativa debe estar a disposición de todas las facultades y despliegues que un/a docente pueda aprovechar.

Recuperando el desarrollo de esta exposición, considero fundamental la propuesta de Cerletti (2008) como horizonte problemático de la enseñanza filosófica. La tensión entre repetición y creación que el autor distingue en las dimensiones de la práctica docente es un ejercicio que debe volver a nosotros/as como profesores para pensar cada clase. Por otro lado, los aportes de Mélich (2006) y Forster (2011) nos motivan a considerar nuestra relación con los/las estudiantes, reconocer sus producciones y fomentar su creatividad a partir de una pasión contagiosa por la filosofía, pero siempre dispuestos/as a cambiar y repensar nuestras clases. En definitiva, si he de sintetizar mi posicionamiento filosófico-pedagógico como profesor en filosofía este se resume en un docente que ama su disciplina, demuestra la pasión que siente por la misma en su práctica docente y busca fomentar la esencia humana de la reafirmación existencial que es la creación.

Referencias

- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Flores, G. y Porta, L. (2018). “La enseñanza rizomática. Un estudio interpretativo sobre la docencia en la universidad” en *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de la Pampa. Vol XV N°15. pp. 1-28
- Forster, R. (2011). “Los rostros de la alteridad”, en Skliar, C. y Larrosa, J. (comps.) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens. pp. 97-120
- Giuliano, F. (2017). “Lecciones disruptivas de un maestro irreverente. Un encuentro con Slavoj Žižek”, en *Rebeliones éticas, palabras comunes. Conversaciones (filosóficas, políticas, educativas)*. Buenos Aires: Miño y Dávila. pp. 103-130

- Juarróz, R. (1980). *Poesía y Creación, Diálogos con Guillermo Boido*. Buenos Aires: Carlos Lohlé.
- Mélich, J. C. (2006). *Transformaciones. Tres ensayos de Filosofía de la Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Nietzsche, F. (2014a). *El nacimiento de la tragedia o Helenismo y pesimismo*. Barcelona: Gredos.
- Nietzsche, F. (2014b). *La ciencia jovial*. Barcelona: Gredos.

DISCURSOS Y RITUALES QUE DESMOTIVAN EL APRENDIZAJE Y LA CREACIÓN DE SENTIDOS

Verónica Lucila Scalona⁵

UNMdP

scalonav@gmail.com

Resumen

En este trabajo se proponen alternativas para pensar en la problemática de la educación tradicional y los discursos legitimados de la misma que operan como desmotivadores en el proceso de aprendizaje. Se parte de una postura crítica que intenta interrumpir los procedimientos normalizadores de la educación y se propone una educación en términos de creación de sentidos como alternativa posible desde la Filosofía de la Educación. Tomando los aportes de Michel Foucault, Walter Kohan, Arturo Escobar y Fernando Bárcena, se analiza la educación desde los discursos que se producen en torno al aprendizaje y a los sujetos (desmotivados) que se construyen en función de los mismos.

Palabras clave: Aprendizaje - Motivación- Sentidos- Discursos

Para poder abordar la problemática de la falta de motivación en las instituciones educativas, parto de una postura crítica que interrumpa los procedimientos normalizadores de la educación tradicional, tomando como guía algunas palabras de Foucault (1992). decido problematizar los discursos que predominan en las instituciones, que moldean las prácticas y teorías educativas con mecanismos de control y exclusión. Considero que debemos estar alertas al contexto actual educativo donde predominan prácticas y teorías pedagógicas heredadas de la modernidad, centradas en la idea de disciplina e instrucción, con el objetivo de formar a los estudiantes imitando un modelo de sujeto *ideal* que sea capaz de autodirigirse, donde la acumulación de saberes determina el grado de conocimiento.

Asimismo, debemos prestar atención a ciertos discursos que ordenan hábitos normalizados en las instituciones educativas y podemos pensarlo con la ayuda del concepto de Foucault “rituales del habla”, que se refiere a “las calificaciones que deben

⁵ Estudiante de Licenciatura en Ciencias de la Educación, UNMdP.

tener los individuos que hablan, así como a los gestos, comportamientos, circunstancias y todo el conjunto de signos que deben acompañar el discurso, además de fijar los supuestos o impuestos” (Foucault, 1992, p. 24). En el ámbito educativo los procedimientos de control del discurso definen y fijan la forma de hablar, gesticular, usar el cuerpo para comunicarnos, etc. Es importante estar atentos a los objetivos que dirigen los rituales del habla, qué representan, cuáles son las formas permitidas de habitar el espacio, cuáles son las formas que se reprimen y sobre todo cuáles son los efectos de estos discursos que existen en toda institución educativa, y tanto docentes como estudiantes tenemos naturalizados. Podríamos prestar atención y analizar cómo el ritual de los gestos y comportamientos determina el acceso o restricción de la participación de los estudiantes en las clases.

Como docentes y estudiantes de Ciencias de la educación, debemos estar alertas a los discursos que estructuran los sistemas educativos, reflexionar bajo qué criterios y en qué momentos determinados fueron instaurados. Foucault revela cómo la escuela es sujeta a través de prácticas que totalizan e individualizan al mismo tiempo, prácticas como las reglas de comunicación, el examen, la jerarquía piramidal, la clausura, la vigilancia y un sistema de premios y castigos (Kohan, 1996). Es probable que las muestras de aburrimiento y falta de motivación por aprender sean una forma de protesta frente a la opresión y presión que los estudiantes padecen en las instituciones ya que las obligaciones en ámbitos educativos tradicionales no tienen el objetivo de incentivar la creatividad sino de imitar, donde se imponen a los estudiantes adquisiciones mecánicas y superficiales ajenas a sus intereses y preocupaciones. Es contraproducente intentar resolver el problema de la falta de motivación desde el mismo paradigma que la produce.

En las instituciones educativas -que al día de hoy continúan sujetas al discurso moderno- priorizan lo racional por sobre lo emocional y lo afectivo, se jerarquizan los contenidos teóricos por sobre las experiencias de vida por lo que, usualmente, la educación termina siendo un medio instrumental para obtener conocimientos abstractos y destrezas necesarias para tener una buena nota, una buena carrera o un buen trabajo.

Pienso en el valor del afecto en las aulas, tanto para docentes como para estudiantes es importante educar con sensibilidad, siendo activos, receptivos y sensibles a lo que le sucede a quien aprende. Lo que en realidad un profesor enseña no es un contenido, si no el modo, la forma en que él mismo se relaciona con un contenido, con su materia,

configurando espacios para que quien aprenda pueda moverse con más libertad e interpretar los signos con su propia percepción (Bárcena, 2000) y así poder despertar la espontaneidad y motivar la creación de sentidos compartidos en el aprendizaje.

En las aulas se reúnen docentes y estudiantes, se encuentran frente a frente personas concretas y singulares, con sus historias, sus ilusiones, sus dificultades, sus miedos, sus sensibilidades, sus modos de reaccionar, etc. Por muchos años la racionalidad técnica relegó a un segundo plano las relaciones, los vínculos y las experiencias educativas como acontecimiento transformador. Desde mi punto de vista y después de las lecturas realizadas, creo que los profesores más que instructores y formadores, deberían ser guías que estimulen la curiosidad natural de los alumnos y los acompañen en la creación de sentidos. Quiero resaltar la importancia de dar cuenta de los efectos de una tradición racionalista (cartesiana y objetivista) que, según Arturo Escobar (2017) moldean y orientan las maneras de pensar y ser en la actualidad, un discurso que predomina en los métodos clásicos de investigación, teorías y prácticas educativas, que al separar la cognición del afecto y las ideas de los sentimientos a favor de la objetividad contribuye a la pérdida de emociones a la vez que aniquila posibilidades de creación y motivación.

Ante el problema de la falta de motivación en las instituciones educativas, la Filosofía de la educación puede ayudarnos a esclarecer e investigar la yuxtaposición de prácticas legitimadas y discursos dominantes que conforman la educación de la actualidad; discursos basados en una tradición reduccionista y positivista, inspirados en los principios de racionalidad, eficiencia y productividad que torna el proceso educativo objetivo y operacional, anulando las posibilidades de creación, incentivo y motivación.

La Filosofía de la educación puede también contribuir a la creación de nuevas ideas, conceptos y discursos que respondan a las problemáticas educativas actuales para producir nuevas teorías de la educación que prioricen la relación emocional como modo de constituir el espacio adecuado para la transmisión, recepción y circulación de los saberes (Flores, 2017). Propongo cambiar la escena de clases expositivas que tenemos naturalizadas e intentar construir vínculos, generar contacto e interacción en las aulas para poder crear en conjunto sentidos motivadores.

Referencias

Bárcena, F. (2000). "El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas de

- aprender” en *Revista Enrahonar*, N°31, Universidad Autónoma de Barcelona (pp. 9-33)
- Escobar, A. (2017). “En el trasfondo de nuestra cultura: racionalismo, dualismo ontológico y relacionalidad”, en *Autonomía y diseño. La realización de lo comunal*. CABA: Tinta Limón. (pp. 161-200).
- Flores, G. (2017). “Dimensión ética de la enseñanza. Un estudio interpretativo de las prácticas de profesores memorables de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata”. Tesis de Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Rosario.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Kohan, W. (1996). “Filosofía de la Educación. Algunas perspectivas actuales”, en *Revista Aula*, 8, Ediciones de la Universidad de Salamanca. (pp. 141- 151).

DEL NÚMERO AL NOMBRE. LA EXPERIENCIA DE NOMBRAR(NOS) COMO COMUNIDAD EDUCATIVA

Paula Andrea Paonessa⁶

UNMdP

anpaonessa@gmail.com

Resumen

La experiencia de elegir el nombre de la Escuela Secundaria N° 62 de nuestra ciudad generó resistencias a la hora de pensar(nos) como comunidad educativa con nombres de mujeres. Estos posicionamientos nos interpelaron y tensionaron toda la experiencia, resignificando posibilidades e interrogantes. Ya no sólo nos preguntaríamos por las posibilidades de nombrar(nos) como comunidad sino también de pensar(nos) en clave narrativa. Nos preguntamos entonces: ¿cómo nos (auto)percibimos? ¿cómo construimos nuestras identidades -individuales y colectivas- en los espacios escolares que habitamos a diario? ¿cómo entramos vivencias y aprendizajes? ¿cómo nos reconocemos en ese entramado? ¿cómo nos narramos para nosotrxs y para otrxs?

Palabras clave: experiencia - narrativas - identidades - comunidad

Las escuelas sin nombre

En el distrito de General Pueyrredón existen aún muchas escuelas -tanto secundarias como primarias- que no tienen nombre propio, más que el número que les ha sido asignado desde la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE). Las resoluciones 4726/08 y 1504/11 de la DGCyE reglamentaron y dieron marco legal a las posibilidades de re nombrar las escuelas, con la participación de la comunidad educativa. A partir de entonces, en un lento y burocratizado proceso administrativo, algunas escuelas secundarias de la ciudad han comenzado a pensar(se) colectivamente en busca de un nombre que resulte representativo como comunidad. Así, han sido nombradas escuelas y comunidades cambiando el sentido del camino de nominalización tradicional: ya no son los organismos ministeriales los que deciden cómo llamarlas, sino que son ellas mismas

⁶ Profesora en Historia (UNMdP), estudiante de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Miembro del grupo de Investigación en Filosofía de la Educación (GIFE), Facultad de Humanidades, UNMdP,

las que (se)piensan y (se)proponen nombres posibles.

En este contexto, como docentes de la Escuela Secundaria N° 62 de nuestra ciudad, que a partir de noviembre de este año se llama “María Remedios del Valle”, propusimos experimentar el pensarnos y nombrarnos como comunidad educativa.

Nuestro Proyecto denominado “Su nombre, nuestra escuela” dio forma al proceso de elección del nombre y enfatizaba la importancia de nombrar(nos) para ser . Tal como allí se dice: “los nombres ‘proprios’ son un aspecto esencial de nuestra identidad. Cada unx de nosotrxs nos presentamos con el nombre que nos han dado o hemos elegido y construimos nuestra autopercepción a partir del mismo”, de nombrar(nos) para existir, “movidas por las acciones de visibilización de los colectivos feministas, aprovechamos la ventaja de poder homenajear a aquellas mujeres que se destacaron y se destacan por sus aportes a la conformación de nuestra identidad social colectiva” y de nombrar(nos) para construir colectivamente; “buscamos un nombre para afianzar y consolidar nuestra identidad social colectiva y que refleje nuestra pertenencia cultural, escolar y social. Lo hacemos de manera colectiva porque creemos que es necesario democratizar los procesos de toma de decisiones en la escuela, la horizontalidad y el consenso”.

La deriva de la experiencia de la elección

La propuesta tuvo como objetivos nombrar la escuela y poner en tensión los procesos de invisibilización de las presencias de mujeres en el sistema educativo formal. En él, el 76,5% de lxs docentes activxs en nuestro país son mujeres, mientras que en la provincia de Buenos Aires este número asciende a casi el 78%, según datos de CENPE (Censo Nacional del Personal de Establecimientos Educativos, 2014), como correlato de la temprana feminización de la tarea docente desde los inicios mismos del sistema educativo. El proyecto oligárquico-patriarcal que se implantó en América latina hacia fines del siglo XIX asignó roles específicos a las mujeres como pedagógicamente “más aptas” para estimular, disciplinar y guiar la socialización de lxs niñxs (Yannoulas, 1992). Así, han ido construyéndose entramados que han posicionado a las mujeres en el centro del sistema educativo, sexualizando roles y prácticas y dando forma a un doble discurso: el reconocimiento de las mujeres como parte integral de la educación, pero siempre en un segundo plano, reforzando discursos y mandatos del sistema sexo-género occidental (Scott, 1999). Graciela Morgade (2007) ha señalado cómo la progresiva

institucionalización de concursos, que derivó en que las mujeres ocuparan los cargos a partir de su formación y experiencia, no ha modificado la dinámica cultural de las escuelas que aún conserva rasgos de género diferenciales. Así, la “autoridad” de estas mujeres es puesta en cuestión por supuestas insuficiencias y debilidades, invisibilizando ausencias de historias, prácticas y experiencias (Carozzo y Paonessa, 2021).

Nuestra deriva experiencial chocó de frente contra estos discursos y prácticas. Aun cuando el proyecto fue presentado y avalado institucionalmente, y aun cuando fue puesto en práctica por estudiantes y docentes, generó resistencias a la hora de pensar(nos) como comunidad con nombres de mujeres. Argumentos que fueron desde el temor al fantasma de los feminismos y su avance deconstructor de supuestos patriarcales hasta la negación lisa y llana de las diversidades existentes en la escuela fueron utilizados para obstaculizar el desarrollo del proceso de elección. Estos posicionamientos nos interpelaron y tensionaron toda la experiencia, resignificando posibilidades e interrogantes. Ya no sólo nos preguntaríamos por las posibilidades de nombrar(nos) como comunidad sino también de pensar(nos) en clave narrativa.

Nos preguntamos entonces: ¿cómo nos (auto)percibimos? ¿cómo construimos nuestras identidades -individuales y colectivas- en los espacios escolares que habitamos a diario? ¿cómo entramamos vivencias y aprendizajes? ¿cómo nos reconocemos en ese entramado? ¿cómo nos narramos para nosotrxs y para otrxs?

Narrativas, identidades y experiencias

Si partimos de comprender por experiencia al proceso que nace de lo vivido (Delory Momberger, 2014), esas tensiones y resistencias ponen el foco en los sentidos que construimos como parte del entramado colectivo. Como sujetos autores y autoras de nuestras propias identidades, tanto en clave biográfica (el yo) como en clave relacional (el nosotrxs) (Bolívar, 2016), vamos configurando las tramas vitales que construyen sentido y que configuran nuestros (auto)relatos. Así, (nos)pensamos y (nos)narramos como parte integral de los sentidos que le impregnamos a nuestras identidades colectivas e individuales/profesionales. Esta integralidad permea nuestras posiciones y nuestras lecturas del mundo que habitamos, cada uno de los espacios en los que estamos, somos y construimos.

En este sentido, disponemos de un reservorio de conocimientos que -compuesto por un

flujo continuo de experiencias que lo modifican- constituye nuestras “biografías de experiencia” (Delory Momberger, 2014). Nuestro interés, entonces, se desplazó del proceso propio de elección -como experiencia democratizadora y de participación colectiva transversal a toda la vida escolar- hacia la forma en la que este proceso se constituyó como experiencia tensionadora de esas biografías individuales. Así, la acción de nombrar(nos) dio lugar a reflexiones y disputas en torno a las formas en las que (nos)pensamos y (nos)narramos como comunidad educativa y, por lo tanto, constituyó una rica posibilidad de alimentar el capital experiencial (Delory Momberger, 2014) de quienes participamos en ella. Es decir, nos exigió “un trabajo de ajuste, de interpretación, porque (los nombres de mujeres propuestos) no corresponden exactamente con los esquemas de construcción de los que las experiencias pasadas nos han permitido apropiarnos” (Delory Momberger, 2014, p. 701). Y, de esta manera, devino en experiencia, en configuración narrativa de la experiencia transmisible y biografizante.

Nuestra identidad colectiva, entonces, se fisuró, se rompió en mil pedazos y se reconfiguró bebiendo de cada uno de estos capitales de experiencia que aportamos quienes hacemos a la comunidad educativa de “la 62”, con el plus de haber(nos) pensado en clave narrativa. De esta manera, hemos re significado nuestra identidad colectiva, hemos re historizado (Connelly, 1995) nuestras presencias, nuestras ausencias y nuestros sentidos de la escolaridad (Suárez, Dávila, Argnani y Caressa, 2021) aportando la conformación y transmisión de nuevas narrativas escolares que, a su vez, habitamos y narramos.

En este sentido, consideramos que el proceso de elección del nombre de la escuela, como experiencia que puso en tensión e interpeló el mundo escolar desde el punto de vista de sus propios protagonistas (Suárez, Dávila, Argnani y Caressa, 2021), nos ha permitido comenzar a pensar nuestras vivencias escolares en clave narrativa. Y, con ello, hemos comenzado a trascender el lugar de descrédito que usualmente se le otorga al saber docente producido en los espacios escolares de los niveles medio, inicial o primario: hemos comenzado a conceptualizar la diferencia como diversidad experiencial, desvelando prácticas ideológicas e institucionales que marcan nuestra vida cotidiana y actualizan nuestras historias colectivas y personales (Brah, 2011). Como ya hemos señalado en otro artículo (Carozzo y Paonessa, 2021) identificar las prácticas políticas que moldean las relaciones de poder y configuran las relaciones del sistema sexo-género

nos da la posibilidad de comenzar a desandar la contradicción entre la romantización de las mujeres educadoras y su invisibilización institucional y nominal en los espacios escolares formales. Y, con ello, de aportar a las posibilidades de (auto)pensarnos y (auto)narrarnos como base de producción de conocimientos que conforman el currículum de la vida escolar, entendiendo que escuela y currículum aportan al establecimiento de las posiciones que lxs sujetxs ocupan en una cultura (Lopes Louro, 2019). Así, la propuesta inicial de deconstruir el lugar romantizado de las mujeres en educación y su invisibilización como educadoras y constructoras de conocimientos se transformó y devino en deconstrucción de nuestras narrativas escolares y el entramado que éstas han tejido en el espacio escolar que habitamos.

Conclusiones

La experiencia de la elección del nombre de la secundaria 62 “María Remedios del Valle” nos ha permitido reflexionar -en clave ético-narrativa- respecto a la forma en las que se han representado a las mujeres en educación y sus ausencias en los nombres que las escuelas han llevado y llevan en el distrito de General Pueyrredón. Pero, también, nos ha brindado la posibilidad de pensar cómo los entramados narrativos individuales imprimen sentido en los procesos colectivos de (auto)narración y (auto)representación.

Así, esta experiencia nos “puso en juego” con otrxs, con sus singularidades y subjetividades, con sus diversas formas de entender el mundo, nos abrió a la pregunta de lo que acontece y sus(nuestros) significados (Contreras, 2005). Fue ese andar interrogante el que nos habilitó a resignificar todo el proceso en clave narrativa: ya no sólo nos interpelaría nuestro interés por democratizar vínculos escolares y acciones educativas, sino que esas subjetividades diversas a las que antes me refería pusieron en tensión el entramado identitario escolar.

Las reflexiones aquí volcadas no tienen pretensión alguna de clausurar el análisis de la experiencia. Lejos de ello, considero que estas líneas sólo son el comienzo de un proceso (auto)reflexivo y de (auto)representación que irá visibilizándose a lo largo del tiempo -el de la historia, el de “los eventos-tal-como-son-vividos”, en palabras de Chapman (en Connelly, 1995)- en la medida en que los sentidos construidos respecto a la experiencia de elección y al propio nombre elegido sean apropiados y resignificados por quienes habitamos la comunidad educativa. Será entonces el momento del tiempo del discurso, es

decir, el de “los eventos-tal-como-son-contados”.

Referencias

- Bolívar, A. (2016). “Las historias de vida y construcción de identidades profesionales”, en: Menna Barreto Abrahao, M. H., Bragagnolo Frison, L.M. y Bento Barreiro, C., *A nova aventura (auto)biográfica*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Brah, A. (2011). *Cartografías de la diáspora. Identidades en cuestión*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Carozzo, R., y Paonessa, P. (2021). Mujeres y nombres de escuelas en General Pueyrredón. De la docencia femenina romantizada a la invisibilización de las mujeres educadoras. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, 1(1), 278-283.
- Connelly, F. y Clandinin, D. (1995). “Relatos de experiencia e investigación narrativa”, en: Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Contreras, J. (2011). “Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado”, en: Alliaud, Andrea y Suárez, Daniel H. (Coords.), *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: FFyL-UBA/CLACSO.
- Delory Momberguer, C. (2014). “Experiencia y formación: biografización, biograficidad y heterobiografía”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 19, N°62. México: COMIE.
- Lopes Louro, G. (2019). “Currículo, género y sexualidad. Lo ‘normal’, lo ‘diferente’ y lo ‘excéntrico’” en *Revista Descentrada* 3 (2).
- Morgade, G. (2007). Mujeres que dirigen (poniendo el cuerpo). Género, autoridad y poder en el nivel primario de la ciudad de Buenos Aires. Tesis Doctoral. Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Scott, J. (1999). “El género: una categoría útil para el análisis histórico”, en Marysa Navarro y Catarine Stimpson (comp). *Sexualidad, género y roles sexuales*. Buenos Aires: FCE.
- Suárez, D., Dávila, P., Argnani, A. y Caressa, Y. (2021). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una propuesta de investigación-formación-acción entre docentes. *Cuadernos del ICCE* N° 6, Buenos Aires: Filo-UBA.
- Yannoulas, S. (1992). “Acerca de cómo las mujeres llegaron a ser maestras (América Latina 1879-1930)” en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 73 (175).
- Yannoulas, S. (1993). “Educar: ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia en Brasil y Argentina (1870-1930)” en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 74 (178).

REFLEXIVIDAD Y LIBERACIÓN A TRAVÉS DE LAS FORMAS ÉTICO- POLÍTICAS DE EDUCAR

Daniel Román March⁷

UNMdP-ALFE

roman_march@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo tiene por objeto hacer dialogar a dos filósofos que han hecho del reconocimiento del “Otro” y de la narratividad de los sujetos, una praxis y una teoría concreta. Es decir, un modelo de reflexión que tiende a la liberación de todo tipo de ataduras. Por un lado, Paul Ricoeur, quien entiende la narrativa desde dos enfoques complementarios: uno según el cual el trabajo narrativo se constituye en dispositivo didáctico orientado a la comprensión e interpretación de “textos vivos” tejidos por los sujetos en cada comunidad o sociedad. Y el otro, que involucra los relatos que los sujetos construyen sobre la realidad valiéndose de los símbolos, rituales y mitos institucionales, al igual que son producto y productores de su momento histórico-social particular. Por otro lado, Paulo Freire, desarrolló un enfoque de educación dialógica para evitar unilateralidades narrativas que no reconozcan a los otros. Esa propuesta incluye a toda la comunidad e implica que todos los actores deben planificar y producir las acciones y los hábitos para transformar la realidad contra toda situación de injusticia. Todas estas ideas pueden trasladarse al campo educativo. Pero, además, expondremos las ideas del hombre capaz y del hombre nuevo. Conceptos de Ricoeur y Freire, que se acercan notablemente. Y es allí, en donde se da el encuentro o el diálogo entre ambos implicando una propuesta para una acción concreta.

Palabras clave: Narratividad - Hombre capaz - Hombre nuevo - Diálogo

Narración y reflexión

Los seres humanos “somos y construimos” narraciones con los otros, que nos constituyen como personas pensantes, y que, además, nos permiten organizar el conocimiento e interpretar la realidad de la experiencia humana sea individual o colectiva.

Eso ya lo advertía el filósofo francés Paul Ricoeur quien ha postulado sus tesis sobre la idea de identidad narrativa. Y sobre el tema es importante remarcar la crítica del filósofo

⁷ Profesor en Filosofía (UNMdP). Docente en diversas instituciones de nivel secundario. Miembro de la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación (ALFE) y del Grupo de Investigación en Filosofía de la Educación (GIFE) en la Facultad de Humanidades.

al *cogito* cartesiano. Aquí ya no hay sujeto constituyente dado que hablamos de un sujeto que configura en una doble faz: individual y social. Es decir, bajo el par mismidad/ipseidad que son el centro mismo del ser humano y cuyo acceso se logra a través del rodeo (detour) narrativo o, mejor dicho, hermenéutica del sí. Pero para entender esta idea resulta pertinente empezar por el principio.

Ricoeur sostiene que siempre, en el campo de la acción existen saberes anteriores, a la conciencia que nosotros podamos tener sobre ellos. Ahora bien, sobre esta cuestión mencionamos dos obras (que ya son clásicas) como es el caso de *Tiempo y narración* y *El sí mismo como otro* porque la acción y su hermenéutica implicada se presentan bajo diversos registros o campos.

En *Tiempo y narración*, Ricoeur nos ofrece un análisis del ámbito de la praxis a través del lenguaje como inteligencia narrativa, entendiendo la identidad como la conjunción entre el relato histórico y el relato ficcional. De ese modo arriba en sus conclusiones a la idea de que hay una identidad narrativa: el frágil vástago, fruto de la unión de la historia y de la ficción, es la asignación a un individuo o a una comunidad de una identidad específica que podemos llamar su identidad narrativa (Ricoeur, 1996b, p.997)

Si bien las historias se narran también se vivencian en el orden de lo imaginario y es por eso, que como dice Ricoeur, el problema de la identidad requiere que lo veamos desde diversos enfoques. Esto supone, que toda acción es texto en el sentido de que puede ser “leída” o interpretada, lo que enfrenta al hombre consigo mismo y con los demás. Por ende, el par leer/narrar son indivisibles.

Este aspecto es relevante para la hermenéutica que mencionamos al principio puesto que dicha comprensión de sí encuentra en la ficción un elemento importante que, de cierto modo, mantiene al sujeto en una trama de relaciones y acciones, que lo van permeando y afectando. Para Ricoeur, no se llega a eso por un simple voluntarismo sino a través del autoexamen permanente ya que una vida examinada será una vida narrada. Por eso, cobra demasiado interés el hecho de que nos narremos a nosotros mismos, o que como mínimo, no seamos solamente narrados por terceros.

Dice Ricoeur (1996a):

Con el título de *Sí mismo como otro*, he querido designar el punto de convergencia entre las tres intenciones filosóficas principales que han precedido la elaboración de los estudios que componen esta obra. La primera intención es señalar la primacía de la mediación reflexiva sobre la posición inmediata del sujeto, tal como

se expresa en la primera persona del singular: «yo pienso», «yo soy» (...) La segunda intención filosófica, inscrita implícitamente en el título de la presente obra al sesgo del término «mismo», es la de disociar dos significaciones importantes de la identidad (...) según que se entienda por idéntico el equivalente del idem o del ipse latino (...) La tercera intención filosófica, explícitamente incluida en nuestro título, se encadena con la precedente, en el sentido de que la identidad-ipse pone en juego una dialéctica complementaria de la ipseidad y de la mismidad, esto es, la dialéctica del sí y del otro distinto de sí (Ricoeur, 1996a, pp. 22-23)

Entonces, podemos decir que Ricoeur se propone abordar el tema de la hermenéutica de sí, desde tres enfoques diferentes: el gnoseológico, el ético y el ontológico. Y es a partir de este estudio que emerge la próxima idea que queremos traer a la reflexión: *el hombre capaz*.

En cuanto al aspecto gnoseológico, el sujeto evidencia su capacidad de simbolizar y saberse mediado por la cultura. En cuanto a lo ético, el hombre se sitúa históricamente y es pasible de imputación moral. Y, finalmente, en lo referente a lo ontológico, aborda la cuestión desde la idea de inter-subjetividad dado que el Otro funciona como un “espejo” en el cual nos podemos mirar.

Esto, le hace reflexionar a Ricoeur que la identidad debe ser entendida como ipseidad, es decir, una identidad narrativa opuesta la identidad sustancial moderna. Una identidad que tiene como elemento fundamental la temporalidad y, por ende, lo contingente.

El sujeto, en este juego de relaciones, es lector y narrador al mismo tiempo de su propia vida y de la de los demás:

Como lo confirma el análisis literario de la autobiografía, la historia de una vida es refigurada constantemente por todas las historias verídicas o de ficción que un sujeto cuenta sobre sí mismo. Esta refiguración hace de la propia vida un tejido de historias narradas (Ricoeur, 1996b, p.998).

Recapitulando, venimos señalando la importancia que Ricoeur le da a la identidad narrativa a través de la acción o hermenéutica de sí. Pero dicha acción no es ex nihilo sino que es llevada adelante por alguien, es decir, por un sujeto que va tramando historias y relatos con otros/otras a partir de los materiales que trae en su mochila de viaje, esto es lo que “es”: una mezcla entre lo propio y lo ajeno. Entre el narrar y el hacer, se encuentra el ser humano, un sujeto que vive rodeado de símbolos que lo llevan a pensar, elucubrar, interpretar y conflictuarse.

Entonces, a partir de esas ideas Ricoeur plantea una fenomenología del hombre capaz. Y aquí nos detendremos porque se vincula íntimamente con lo que queremos decir sobre la educación en general y sobre su relación con las ideas de Paulo Freire.

Cuando habla de hombre capaz, se refiere al hombre actuante, un sujeto que lo hace a partir de sus capacidades y posibilidades. Ese hombre, (que obviamente Ricoeur usa en genérico pero que refiere al género humano), tiene conciencia de sí, puede reconocerse a sí mismo en sus obras y en sus acciones para llevarlas a cabo.

Hace muchos años, Ricoeur afirmaba:

Es la humanidad lo que llamo “Sí-mismo” en definitiva, la cualidad humana, el hecho de poder considerarse como el autor de sus propios actos, como siendo capaz de acciones intencionales, de iniciativas que cambian realmente el curso de las cosas, como pudiendo situarse en un relato de vida, como siendo a la vez el narrador y el personaje de su propia historia. Es esa humanidad, no en el sentido extensivo del conjunto de hombres, sino que intensivo de la cualidad humana: lo que hace que un hombre sea un hombre. He ligado por consiguiente esta noción de humanidad, continúa Ricoeur, con la capacidad reflexiva fundamental de designarse a sí mismo como aquel que habla, como aquel que actúa, como aquel que narra, “se narra” y como aquel que se siente responsable y a quien las consecuencias de sus actos pueden serle imputadas (Ricoeur, pp. 1-2)

Como habíamos dicho al principio, en la filosofía ricoueriana se abandona la idea moderna del yo puro, sustancial, constituyente para dar paso a un “yo especular”, un yo que se conforma a partir del Otro, un yo en relación con otros “yoes” que son opacos entre sí y que se encuentran abiertos al juego de la existencia. A partir de esto, entendemos al hombre capaz como una subjetividad plural, y por ende, con la capacidad de reflexividad, autoexamen (al estilo Sócrates) y de relación con la alteridad (del cuerpo, de la conciencia y del Otro).

Permítaseme decir como conclusión que aquello que llamamos sujeto nunca está dado desde el principio. O si está dado, corre el riesgo de verse reducido al yo narcisista, egoísta y avaro, del cual justamente nos puede librar la literatura. Ahora bien, lo que perdemos por el lado del narcisismo, lo ganamos por el lado de la identidad narrativa. En lugar del yo atrapado por sí mismo, nace un sí mismo instruido por los símbolos culturales, en cuya primera fila están los relatos recibidos de la tradición literaria. Son ellos quienes nos confieren una unidad no sustancial sino narrativa (Ricoeur, 1984, pp.57-58)

Desde este enfoque, el sí-mismo como hombre capaz da cuenta de lo que Ricoeur dio en llamar el *cogito herido*, una reflexión que descentra o desfonda el sujeto sin pretensión

de absoluto porque entender esto también conlleva un cierto sufrimiento. Este nuevo ser humano se pregunta ¿quién soy? Y la respuesta es desafiante: habrá desvíos, recorridos sinuosos porque el sujeto es alguien que se va haciendo en el mismo momento que vive y actúa, y “nunca se crea del todo como para conocerse plenamente”.

Diálogo y liberación

Al intentar un adentramiento en el diálogo, como fenómeno humano, se nos revela la palabra: de la cual podemos decir que es el diálogo mismo (...) no hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo (Freire, 2014, p.97) Para Freire, el diálogo es un encuentro entre los hombres mediados por el mundo, que no se agota en las relaciones. Y aquí surge una idea importante: se hace imposible el diálogo entre aquellos que quieren pronunciar el mundo y los que no quieren hacerlo, entre los que niegan a los demás la pronunciación del mundo, y los que no la quieren, entre los que niegan a los demás el derecho de decir la palabra y aquellos a quienes se ha negado este derecho (Freire, 2014, p.99). Es el diálogo, la primera herramienta para la liberación de los seres humanos. Liberación entendida como la adquisición de un pensar verdadero y auténtico que no acepte la dicotomía hombre/mundo sino la existencia de la solidaridad entre las personas. Por ello, la educación es el medio que conduce a la transformación de las sociedades.

Las experiencias de vida y educativas de Freire le hicieron entender que el diálogo es un elemento constitutivo de la educación como herramienta que transforma y libera a las personas del dominio al que son sometidas por el sistema económico social imperante, en donde hay vencedores y vencidos.

Por consiguiente, la pedagogía freireana tiene una misión fundamental: desarrollar el pensamiento crítico a través de la problematización de la realidad, lo que permite identificar las formas en las que nos encontramos oprimidos. Todo esto conlleva la necesidad de buscar alternativas de cambio, para luego retornar a un nuevo proceso reflexivo en el que siempre media el diálogo, la problematización, la visión de lo colectivo y una cierta creatividad que permite nuevas dinámicas sociales para el fin perseguido.

Este enfoque dialógico, también pone el acento en la pregunta y el cuestionamiento; esto afirma la subjetividad y nos permite afrontar la realidad, primeramente, desde las formas

del lenguaje. El carácter crítico y liberador del diálogo (Freire, 2014) supone, al mismo tiempo, más que un simple llamado a la reflexión como ejercicio intelectual, una movilización a la acción, al compromiso de los dialogantes con la transformación, ya sea individual, grupal o social; de modo que el fomento de una cultura reflexiva y crítica a través del diálogo no se agota en las producciones reflexivas, sino que supone trascender el espacio de encuentro y realizar acciones que impacten en la vida cotidiana.

Esto evidencia la existencia de dos movimientos: uno en el cual los sujetos dialogan entre sí en un contexto determinado, y otro, el contexto propiamente dicho en el cual las personas están inmersas.

Ahora bien, el proceso de liberación de los sujetos indica que, una de las grandes –si no la mayor– tragedias del hombre moderno es que hoy, dominado por las fuerzas de los mitos y dirigido por la publicidad organizada, ideológica o no, renuncia cada vez más, sin saberlo, a su capacidad de decidir. Está siendo expulsado de la órbita de las decisiones. El hombre simple no capta las tareas propias de su época, le son presentadas por una élite que los interpreta y se las entrega en forma de receta, de prescripción a ser seguida (Freire, 2014, p. 33). Por ello, es importante plantearse primero, la aceptación de que no se es auténtico en tanto narrados, contados, sectorizados por unos otros que tienen intereses particulares en ello y que, por ende, moldean “su” propia realidad. La liberación es un parto. Es un parto doloroso. El hombre que nace de él es un *hombre nuevo*, hombre que solo es viable en la y por la superación de la contradicción opresores-oprimidos que, en última instancia, es la liberación de todos (Freire, 2014, p. 42).

Otro paso, en dicho proceso, es emprender *acciones liberadoras* de manera concreta material, y al mismo tiempo, *reflexionar* acerca del estado de opresión. Esto es la praxis liberadora. En suma, somos seres situados socio-históricamente con la capacidad de crear realidades en relación con los otros. Pero esa realidad, según quien la narre, la cree o la cuente, será más o menos excluyente, tendrá o no en cuenta lo distinto, definirá o no lo que es el ser. Se trata de transformar las condiciones materiales de vida para que todos alcancen la vida buena.

La importancia de la educación como hecho ético-político (y no mercantil)

Ese sujeto ricoeuriano, que describimos en el primer apartado, encuentra una ligazón con la idea freireana del sujeto inconcluso que quiere “ser más”. Esto implica que nadie lo

puede hacer solo y aislado sino en la comunión y la convivencia social. Por ende, advertimos el componente ético-político de la cuestión.

Así se encuentra la raíz de la educación misma, como manifestación exclusivamente humana. Vale decir, en la inconclusión de los hombres y en la conciencia que de ella tienen. De ahí que sea la educación un quehacer permanente. Permanente en razón de la inconclusión de los hombres y del devenir de la realidad. De esta manera, la educación se rehace constantemente en la praxis. Para ser, tiene que estar siendo (Freire, 2014, p.90)

Ahora bien, Freire, plantea que en el sistema educativo se imponen crudamente las desigualdades sociales. Un ejemplo cabal de esto es lo que denomina “educación bancaria”. La concepción y la práctica bancarias terminan por desconocer a los hombres como seres históricos, en tanto que la problematizadora parte, precisamente, del carácter histórico y de la historicidad de los hombres (Freire, 2014, p.90)

Esta forma de ver la educación ve al conocimiento como algo a depositar, a transferir, en este caso, en la mente de un infante o un adolescente durante su escolaridad y, además, en los otros ámbitos de la vida en donde se dan procesos de aprendizaje no formal en los cuales Freire trabajó mucho.

Como dijera Freire en sus *Cartas a quien pretende enseñar* (2004): “No está de más repetir aquí la afirmación, todavía rechazada por mucha gente no obstante su obviedad, la educación es un acto político. Su no neutralidad exige de la educadora que asuma su identidad política y viva coherentemente su opción” (p.94).

A modo de conclusión

Con todo lo anterior quisimos llegar a la relacionar ambos autores, que aparentemente no se conocieron y no se leyeron dado que, en ciertos puntos de encuentro, que hemos advertido que tenían, ninguno lo ha citado o mencionado al otro.

Paul Ricoeur, filósofo francés, propone una fenomenología del hombre capaz que supone una hermenéutica del sí-mismo, una comprensión que va del individuo hacia el Otro (y vuelve), y que se encuentra habitando un mundo de la vida lleno de símbolos, obras y textos para analizar y asimilar. Ese sí mismo no es Narciso mirándose en el espejo de agua sino un ser humano que es espejo y reflejo propio y ajeno. Hay un encuentro de alteridades, de diversidades, de diferencias. El hombre capaz puede ser cualquiera de nosotros porque es ese sujeto que se encuentra desfondado, que camina en el suelo

pantanosos de la existencia, fuera de sí. Dicha incertidumbre puede conducir a lo inesperado y a lo que ya ha trabajado bastante Ricoeur y que lo ha denominado como el componente trágico de la acción (que es irreversible e irrevocable).

Ahora bien, podemos resaltar un aspecto positivo: cuando nos perdemos a nosotros mismos, tenemos que detenernos a mirar lo que estamos siendo y viviendo. Esto le permite seguir intentando en la búsqueda de sí. No se abandona la idea de la comprensión de sí, sino que se aspira a lograrlo a través del aprendizaje que se va adquiriendo. Es por ello, que la educación, sea en sentido amplio como en sentido estricto, es un componente crucial en esta vida de sujetos incompletos.

Como personas capaces de actuar siempre debemos tomar en cuenta la alteridad. Y no alcanza solo con decir y hacer, sino que, como plantea Freire tenemos que prestar especial atención a los modos o las formas. Por eso, el diálogo es primordial a la hora de estar y ser en el mundo. Y será la palabra la que nos muestre “en donde estamos parados”. Si no gozamos del privilegio de la misma es porque somos oprimidos. Y es por eso, que debemos trabajar para poder liberarnos. Se trata de dejar de ser objetos y pensarnos y vivirnos como sujetos.

‘No sólo se trata de aprender a leer y escribir; se trata de apropiarse de un conocimiento básico en todos los niveles de la vida, de que el ser humano pueda progresivamente tener condiciones para responder a las preguntas centrales que nuestro cuerpo y nuestra existencia cotidiana nos plantean (Freire, 2013, p.128)

Referencias

- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*, Buenos Aires: Siglo XXI
- Freire, P. (2014). *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires: Siglo XXI
- Freire, P. (2013) *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1984). *Educación y política. De la historia personal a la comunión de libertades*, Buenos Aires, Editorial Docencia.
- Ricoeur, P. (1996a). *Sí mismo como otro*, Madrid, Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1996b). *Tiempo y narración III*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. «Une entretien avec Paul Ricoeur. Soi-même comme un autre», (propos recueillis par G. Jarczyk), Rue Descartes. Revue du Collège International de Philosophie, 1-2.

HETERONOMÍA, AUTONOMÍA Y TEORÍAS DEL APRENDIZAJE EN LA EXPERIENCIA SITUADA DE UNA DOCENTE DE SECUNDARIA

Romina Carozzo

UNMdP

carozzoromi@gmail.com

Resumen

El presente trabajo aborda la experiencia de una docente, en una Escuela de Educación Secundaria de Mar del Plata, centrándose en su enfoque pedagógico, los desafíos que enfrenta y su perspectiva sobre la enseñanza y el aprendizaje. En una escuela que se presenta como un espacio complejo con una población estudiantil diversa y desafíos socioeconómicos, se resalta el compromiso de la profesora con la labor social de la escuela y su énfasis en la importancia de la psicopedagogía institucional para abordar los conflictos. Considerando su enfoque constructivista en la enseñanza de la matemática se relacionan la teoría constructivista del aprendizaje con la postura filosófica que invita a no oponerse a la autonomía de los sujetos de la educación sino a heteronomizarla, reconociéndose a cada uno de los actores como una otredad significativa. Se aborda la complejidad de las trayectorias educativas, señalando la influencia de la institución escolar y la familia en sus dificultades. La docente destaca la necesidad de estrategias flexibles y adaptativas para apoyar a cada estudiante, reconociendo que la educación se da en relación, la importancia de la psicología cultural, y la construcción de significados en el proceso educativo. Se exploran también los desafíos específicos que enfrenta la escuela y se resalta la importancia de la comunicación formal y los roles en la institución escolar, así como la necesidad de un compromiso unificado para abordar eficazmente los desafíos educativos.

Palabras clave: Experiencias - Teorías del aprendizaje - Cultura institucional - Andamiaje - Heteronomía - Constructivismo-

El trabajo docente requiere una responsabilidad con el otro que no se da a posteriori sino que es la base de un hacer entre sujetos cuyas vidas se entranan en el marco de instituciones educativas, familiares, gubernamentales. A continuación haremos un relevamiento de la narrativa de una docente (entrevista realizada en el invierno del 2022 en Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina), porque, en términos de Cerletti (2008): “Los saberes prácticos que regulan la actividad profesional se adquieren predominantemente en las experiencias concretas en las aulas y en la vida institucional” (p. 55). Luego de

entrevistar a la Profesora de matemática de la E.E.S. cita en la zona del Barrio Las Avenidas, podemos hablar de teorías del aprendizaje y de filosofía de la educación, en tanto recorreremos su relato ya que en las entrevistas:

Los sujetos reconstruyen retrospectivamente lo que han sido las diversas vivencias, acciones o experiencias que les han sucedido en determinados contextos sociales, personales o profesionales. El objetivo de una investigación biográfica es la narración de la vida, mediante una reconstrucción retrospectiva principalmente (aunque también las expectativas y perspectivas futuras). En las entrevistas biográficas los sujetos son inducidos a reconstruir su historia de vida, mediante un conjunto de cuestiones temáticas que van estimulando que el entrevistado recuente su vida. (Bolívar en Porta, 2010 p. 208). La escuela a la que nos referimos es pública, de nivel Secundario, tiene aproximadamente 500 estudiantes cuya realidad socioeconómica es compleja, hay casi 100 docentes en la institución y posee Equipo de Orientación escolar integrado por un psicólogo y una psicopedagoga. Nuestra entrevistada es, Profesora de Matemática en Ciclo básico en tres cursos. Y Profesora de Matemática en Ciclo superior en dos cursos. Su antigüedad es de 5 años. Desde el comienzo la docente entrevistada (en adelante "R") describe conflictos y acciones en torno a ellos. Aunque se le pregunta respecto a objetivos y todavía no por el marco teórico que guía su hacer. Sin embargo, notamos que sus prácticas están tan imbuidas en su posicionamiento teórico respecto a las teorías del aprendizaje, que no disocia tales aspectos. Entonces, en tanto describe la cultura institucional de su escuela, menciona el abordaje de los conflictos desde su concepción en torno a la enseñanza y el aprendizaje:

Lo que estamos notando ahora pos-pandemia es que en ciclo básico hay cuestiones actitudinales que no tienen. Vinieron de dos años con cero escuela o con muy poca escuela, el año pasado aunque volvieron con burbujas la mayoría de los de primero y los de segundo decidieron dejar de asistir a las escuelas entonces se están insertando ahora, decidieron familiarmente o decidieron no asistir, como digo, con conocimiento de sus familias y quienes los acogen, entonces estamos como en un año duro con una revinculación que implica además un desgaste muy grande nuestro en relación a cómo comportarse con otros grupos, (...). Digo relacionarnos porque es muy amplia, va desde que el otro me mira y no me gusta, a que no me doy cuenta que tengo que no hablar todo el tiempo porque está la docente adelante y ese tipo de cuestiones. Además por esto de las repitencias y esto de que durante la pandemia los estudiantes no estuvieron en la escuela pero sí estuvieron en la calle y en estos contextos la calle implica muchas cosas, los chicos vienen con un grado de violencia muy grande en donde por cualquier cosa terminamos a las trompadas, entonces por ejemplo

estamos a junio y ya tuvimos unos 10-15 episodios fuertes con intervención policial dentro de la escuela, entonces digo estamos como en un contexto grande, y lo que nos llama la atención es que eso sucedía con los más grandes y ahora sucede con los más chiquitos, porque son primero y segundo, por más de que hayan repetido dos o tres veces tienen quince años como mucho, son chicos muy chicos, y a su vez algo que pinta el contexto social del que estamos hablando es una de las veces en donde hubo un grupo de chicas que se pelearon y al llamar a las madres y todo las madres se terminan peleando afuera, entonces digo eso lo cuento porque como que pinta de plano cómo estamos en este momento, entonces digo tampoco contás con una red atrás que diga ‘bueno, pasó esto, podemos hacer tal cosa’, no, tenemos que pensar cómo resolver absolutamente todo desde la escuela, eso trae muchas complejidades. (Entrevista a R)

Claramente la dimensión práctica del modelo de psicopedagogía institucional presentada por Butelman, nos permite el presente análisis. Cuando R habla de su institución, habla de sí misma, de un rol. Desde el vamos ejemplifica lo que Butelman (1991) advirtiera cuando formulaba el problema de su investigación: la emergencia de conflictos en la escuela se manifiesta a través de la perturbación de la comunicación formal entre sectores y en la distorsión de la relación en el desempeño de los roles respectivos, que provocan que los estudiantes revelen los estilos adquiridos en su constelación familiar y en la configuración que se crea en la escuela toda donde intervienen espontáneamente.

Leamos acerca del complejo contexto de la emergencia de las perturbaciones en las trayectorias educativas de los estudiantes que describe la entrevistada sin olvidar entonces lo que mencionábamos: el contexto revela, según R, que las raíces de las dificultades de cada estudiante están en la institución escolar y en la familia (o el Hogar de tránsito), es decir en ambas. La docente R dice:

(...) los objetivos tienen un poco que ver con, bueno, con los objetivos clásicos que tiene la secundaria de preparar a los jóvenes para su vida adulta en relación al trabajo, en relación a los estudios superiores. Sí tenemos una meta muy importante relacionar quienes llegan a sexto que ya de por sí no son tantos, ahora con el tema de la pandemia y esto de ir pasando de año se generó que haya un mayor volumen de jóvenes que llegan a sexto pero que egresen realmente son pocos en relación a quienes ingresan en primero, segundo o tercero, entonces desde algunos profes de 6° y acompañados por la institución tenemos el objetivo fuerte de lograr ese egreso que es importante, sobre todo también que hay muchos niños que son primera generación en terminar estudios secundarios, y eso también es algo que nos marca dentro de la institución. Contamos con familias que no todas cuentan con estudios secundarios y a veces ni con estudios primarios, entonces no podemos tener como un apoyo en relación a lo académico por parte de las casas digamos. Después a su vez es una escuela que tiene un rol social muy importante en relación a qué, por ejemplo, gran parte de nuestra

matrícula viene de instituciones de acoyo de los niños, o sea lo que comúnmente llamamos Hogares o casas en donde los niños que no tienen ni madres y padres que se hagan cargo de ellos asisten, así que tenemos una articulación bastante grande con otras instituciones de la comunidad que atienden a estas poblaciones, y eso genera también otros vínculos dentro de la escuela porque claro, los chicos que se conocen del hogar como que tienen otros tipos de relaciones que traen de ahí mismo y a su vez genera otro tipo de cuidados entre ellos, llamémoslo cuidados entre ellos o códigos, por ahí que los más grandes cuidan a los más chicos o ese tipo de relaciones que se dan como hermanos muy grandes entre los chicos de esas instituciones. (Entrevista a R)

En palabras de Terigi (2009) lo que hace la docente es conceptualizar las condiciones de posibilidad del fracaso escolar colocando el problema en una relación que se da entre los sujetos y las condiciones en que tiene lugar su escolarización. Recordemos que R no habla literalmente de “fracaso” sino de trayectorias diversas que requieren andamiajes continuos y flexibles, ya que justamente su postura respecto a la enseñanza y al aprendizaje le permite no reducir la institución educación a resultados de un paradigma productivo, sino que la vive como la define: prácticas escolares que son prácticas culturales específicas, recordándonos a Bruner (1994) y a Terigi (2009) en este análisis. Es decir, nuestra entrevistada y la escuela a la que pertenece (por lo que expresa en el resto de la entrevista) no gestionan desde un conocimiento psicoeducativo que deriva, diagnostica y considera al fracaso escolar como un “problema individual a atender clínicamente” (Terigi 2009, p. 28), no apelan a “parámetros de normalidad” para poder explicar las escolarizaciones fallidas (modo laboratorio), nada de eso. Podemos decir que sus intervenciones se sustentan en una psicología centrada en el significado y orientada culturalmente en la cual “decir y hacer constituyen una unidad funcionalmente inseparable” (Bruner 1990, pp. 37). Ampliaremos esto más adelante.

Retomemos: si cada estudiante de la E.E.S. en cuestión sintetiza en su conducta la incidencia de la pertenencia a una constelación familiar y a la escolar, se entiende la existencia de la dimensión intrapsíquica, temporal y simbólica donde cada estudiante resignifica el sistema normativo y cómo se establecen los vínculos. Además como afirma Ida Butelman (1991): los estudiantes dependen del modo de las relaciones de producción del aprendizaje en la institución y del modelo ideológico (representado por la dirección) que podrá facilitarles o no los objetivos institucionales. R dice que han decidido:

(...) poder flexibilizar un poco algunas cuestiones de cursada, de las faltas de que no sean sí o sí las 28 anuales, etcétera, como para poder acompañarlos en

sus proyectos de vida también que entendemos que van más allá de la escuela y que es importante, no sé, comer, vivir, tener un lugar donde habitar... eso un poco como institución en general. (Entrevista a R)

Es interesante que nuestra profesora, no pone el ojo del problema en un estudiante en particular, en individualidades que tienen ‘el problema’, sino en una relación. Flavia Terigi (2009) afirmaría que la profesora entrevistada no teoriza desde el “modelo patológico individual” sino desde la comprensión de las interacciones con atributos de la actividad escolar. La emergencia de fenómenos no es atribuible a la casualidad sino a las relaciones formales entre todas las personas que producen educación- aprendizaje. Instituir educación y aprendizaje, normas, y regulaciones que se flexibilizan y adecuan a los fenómenos, se inscriben en la comunidad educativa de la a la que nos referimos como respuestas a la carencia de la sociedad que requiere cambios y a las demandas temporarias de sectores dentro de la sociedad que buscan ser satisfechas. En términos del modelo psicodinámico de Butelman (1991) el no-completamiento descripto produce la permanencia de la educación como institución.

Gracias a la disociación instrumental, puede un analista institucional abordar a la E.E.S. en cuestión y hacer el pasaje del conflicto al problema. Donde lo no dicho hace síntoma, problematizar los conflictos permite la intervención que precede al diagnóstico y a la investigación. A nosotros nos alcanza con advertir que la comunicación formal, clara y precisa, diferencia los roles reales de los fantaseados, se delimita la demanda manifiesta y la latente. Esto puede devolver la capacidad de disfrute en una institución. Tomando los extractos de la entrevista citados, notamos que la escuela puede constituirse en un espacio para cambios y nuevos contenidos de los conceptos de institución y educación siempre que se considere a esta última, un proceso de investigación. Parece ser esta la impronta en la escuela de la profesora R. Obviamente, profundizar requeriría otras entrevistas respecto a la acción y el efecto de educar en las instituciones relacionadas con la escuela, para indagar lo latente frente a lo narrado, lo fantaseado y lo informal.

R y su andamiaje que heteronomiza la autonomía

La entrevistada expresa:

(...) terminé eligiendo el profesorado en matemática, siempre entendiendo que iba a estar vinculada a la escuela y no que iba a ser una científica matemática, sino que la labor social que tiene la escuela me parecía muy importante. Entonces

más allá de esto de que los estudios científicos me gustan, me apasionan y los trato de seguir en paralelo, entiendo el valor social de la escuela y desde ahí me parece interesante aportar donde podamos y por eso esta necesidad también constante de seguir estudiando y de seguir viendo como para poder ir vinculando todas las cosas que uno se va dando cuenta desde lo cotidiano que hacen falta o no dentro de las escuelas. (Entrevista a R)

Detengámonos en “la labor social”. Siguiendo a Bruner (1990) digamos por un lado que para la psicología cultural, la relación entre lo que se hace y lo que se dice, es interpretable. Y no se preocupa por la conducta sino por la acción situada en un escenario cultural y en los estados intencionales interactuantes de los participantes. Por otra parte, en la visión de la psicología cultural la educación es “un proceso público que consiste en intercambiar, compartir y negociar significados. Los andamios sistemas ayuda en los procesos de enseñanza-aprendizaje permiten moverse en seguridad hacia el próximo escalón” (Guilar 2009, p. 237). R encarna la metáfora del andamiaje cuando dice “labor social” significando el grado de ayuda que se va adecuando al nivel de competencia, cuando los adultos interactuamos con la niñez y las juventudes, con la intención de enseñarles algo. En tal sentido prosigue:

Hay varios marcos teóricos, dentro de la matemática me encuentro más cerca de un paradigma constructivista en relación a que la matemática es un quehacer que podemos hacer todos, en donde si la matemática podemos hacerla todos y está al alcance de todos tenemos que generar los docentes métodos en donde eso sea palpable, si yo vengo y digo ‘un polinomio esto y esto y quedamos ahí, ya está queda ahí. En cambio si nosotros construimos y generamos nosotros como docentes actividades en donde los chicos puedan construir conocimiento, eso no sólo nos ayuda a construir conocimiento matemático, que me parece muy importante, los ayuda en su autoestima porque la matemática es una de las materias que suele ser bastardeada en el sentido de ‘no, yo esto no lo puedo hacer, no lo hago, no lo sabe hacer nadie, es re difícil’ y queda ahí, en cambio cuando yo me doy cuenta que lo puedo hacer y que construyo conocimiento también me cambia un poco en el medio la estima no sólo en relación con las matemáticas sino en relación a todo el conocimiento (...). Después eso tiene un poco que ver con cómo manejamos el conocimiento con los demás colegas (...), por ejemplo, a la relación con otras materias, en donde si trabajás con colegas que tienen esa misma visión de una actividad, que puede ser ir a visitar la playa, podemos todos sacar algo en relación a nuestros contenidos, y eso tiene mucho que ver con un posicionamiento docente frente a las escuelas que no tenemos todos y que está buenísimo poder aprovecharlo siempre que se puede. (Entrevista a R)

En cuanto los estudiantes van siendo más competentes, continuando desde la psicología

cultural, el enseñante retira su ayuda y concede más responsabilidad al aprendiz para que gane autonomía (“los ayuda en su autoestima”). Cuando el andamiaje del monitor es innecesario, se retira. Y el estudiante se mueve con más seguridad hacia el próximo escalón: “Cuando los alumnos asisten a una escuela o a la Universidad, un contexto natural situado o ‘in vivo’, no están haciendo más que interiorizar las prescripciones normativas culturales (...) y, además, construir modos de imaginar y compartir la realidad” (Guilar 2009, p. 241). Recordemos que el artefacto cognitivo y cultural para lo que acabamos de mencionar es, según Bruner, la narración.

Leímos más arriba: “si la matemática podemos hacerla todos y está al alcance de todos tenemos que generar los docentes métodos en donde eso sea palpable, si yo vengo y digo ‘un polinomio esto y esto’ y quedamos ahí, ya está, queda ahí”. La revolución cultural implica que los docentes guíen los procesos de enseñanza-aprendizaje adecuando el grado de ayuda como ya mencionamos en tanto los estudiantes se apropian de los conceptos, instrumentos o habilidades literalmente en su zona de desarrollo próximo. En el mismo sentido, filosóficamente, podemos decir que “La ética no comienza con una pregunta, sino como una respuesta a la demanda del otro hombre. Esto es lo que significa heteronomía: responsabilidad para con el otro. Una responsabilidad que no se fundamenta ni se justifica en ningún compromiso previo, sino que es la fuente de todo pacto y de todo contrato.” (Bárcena y Mélich 2014, p. 150).

Entender la ciencia como la explícita R podría homologarse con el entenderla como historia de humanos que superan ideas recibidas para nuevas problematizaciones. Digamos además que enseñar y aprender compartiendo mediante comunidades de aprendizaje implicadas en la resolución de problemas, es el aprendizaje cooperativo en el cual en el cual la enseñanza luego puede volverse recíproca. Lo contrario sería el caso de un instructor hablando de un polinomio, sin problematizar gradualmente, sin acompañar. Sin scaffolding puede haber enseñanza, pero no sabemos si ésta posibilitará el aprendizaje. En otras palabras... “pretendemos reponer un concepto como el de heteronomía como un principio de obligaciones y responsabilidades morales para con el otro” (Bárcena y Mélich 2014, p. 140).

Entonces, si la educación es un proceso que consiste en intercambiar y negociar significados, siendo los andamios sistemas ayuda que permiten moverse en espiral hacia el siguiente paso, estamos afirmando que en el carácter colectivo, en la relación, es donde

se construye conocimiento porque, siguiendo a Sucasas (2001), el otro es una presencia heterónoma que cuestiona que la autonomía se presente como única propiedad del sujeto cognoscente. Heteronomía y autonomía no se excluyen, y la educación es prueba de ello.

La huida del significado autoritario

La docente R comenta:

(...) trabajo con estudiantes mal llamados para mí de vulnerabilidad social, siento que esto de ponerles etiquetas antes de entrar a la escuela no está bueno, sobre todo cuando ellos la conocen, entonces intento como no llamarlos de este modo, sobre todo cuando están [presentes], cosa que no hacemos todos, pero sí son catalogados desde ese lugar. Son estudiantes que tienen un entramado social desarmado a su alrededor, entonces la escuela suele ser como único sostén, único lugar de límites, único lugar de muchas cosas, entonces pasamos a dejar de enseñar solo lo educativo a muchísimas cuestiones que van desde cómo vestirse como higienizarse, como no agredir al otro (porque estamos acostumbrados desde que nacimos a que nos agredan), entonces trabajamos con ese tipo de personas. Intentamos que puedan vincularse lo más sano posible, que puedan egresar la mayoría, cosa que no logramos todo el tiempo y esto también es algo que siento que tenemos que cambiar, todavía no sabemos cómo pero lo vamos a intentando en el medio.

Terigi (2009) sostiene que “debemos propiciar el desetiquetamiento de grupos enteros de niños y adolescentes como ‘poblaciones en riesgo’; acentuar las miradas críticas sobre los sistemas de diagnóstico, derivación y recuperación de niños considerados en dificultad; y visibilizar los procesos de etiquetamiento y segregación que tienen lugar en el sistema escolar frente a la diversidad de saberes y desempeños” (Terigi 2009, p. 37) sin minimizar los riesgos en que se encuentran adolescencias e infancias ni desconocer las dificultades que encuentran profesores en contextos específicos y para asumir los límites en la capacidad de los dispositivos de escolarización para dar respuesta “a la diversidad de condiciones en que se produce la crianza y la escolarización misma de los sujetos” (Terigi 2009, p. 38). R divide los conflictos en “los de ciclo básico” y los del “nivel superior”:

Después en los más grandes es diferente, o sea, estamos con una situación compleja en relación a nivel de trabajo, a nivel estudios superiores, pero son situaciones que al ser mucho menos violentas en relación a la agresión física básicamente pueden ser tratadas desde otros lugares, entonces tratamos de contenerlos y acompañarlos pero siempre desde un lugar mucho más ameno. Eso también lleva a que por ejemplo las salidas educativas y todo se está realizando básicamente con ciclo superior.

Desde la perspectiva sistémica Dowling afirma en Dowling y Osborne (1996) y en concordancia con conceptos que ya hemos trabajado, que los problemas no residen en el individuo sino que las instituciones afectan las conductas de los estudiantes. Sin embargo, considerar a la escuela por un lado y a la familia por otro, es poco fértil. Sería muy interesante abordar la comunicación entre los dos sistemas ya que todos los estudiantes forman parte de dos sistemas solapados en tensión: la familia y la escuela.

Pero ahora digamos que atendiendo a la última cita de la entrevistada, que desde el modo de pensar sistémico la percepción de la conducta individual tiene en cuenta el contexto en el que ocurre puesto que la conducta de un componente del sistema afecta y es afectada por la conducta de los demás. En este sentido la epistemología sistémica sostiene que lo que sabemos depende de cómo lo sabemos Dowling y Osborne (1996). Es útil pensar a la escuela a la que nos referimos como sistema, porque el enfoque sistémico ayuda a descubrir dónde resulta mejor intervenir al buscar las interacciones que no funcionan bien y los patrones de conducta.

Nos preguntamos junto a Palazzoli (1990) si se puede aplicar la prescripción paradójica (Poner al “paciente” entre dos hipótesis que no le permiten continuar como antes) del síntoma-conducta en la escuela. La escuela a la que nos referimos tiene un contexto de problemas graves y urgentes. Al psicólogo escolar se le requiere de manera apremiante. En palabras de R: “se trabaja con el equipo de Orientación, sobre todo con una de las personas del equipo que es muy activa. Tenemos un equipo conformado por dos personas, una psicóloga y una psicopedagoga; la psicóloga es muy activa y propone un montón de actividades, la psicopedagoga no y a veces está bueno que no intervenga también.” Sin embargo Palazzoli explica que en la escuela con sus condiciones manipulables y el status de los psicólogos como herramientas y no autoridad, hacen junto con la complejidad de la paradoja en sí, que la prescripción sea inaplicable.

Cierre y desafíos nuevos

Nuestra entrevistada alza un poco la voz y dice con fuerza:

También que tiene que haber un compromiso por parte de quienes habitan en la escuela en pos de llevar adelante esas estrategias, sino es muy difícil sobre todo cuando uno trabaja en escuelas secundarias en donde, no sé, siempre noto esto de las escuelas primarias, hay una profe que acompaña a los chicos durante toda la semana, todos los días, todas las horas, y nosotros somos trece profes por curso, a veces somos diez a veces somos trece, depende el año y de la cantidad

de materias, pero somos un montón de personas que pasamos por los chicos y que no todos pasamos con la misma intención y con las mismas estrategias, entonces si no hay un compromiso y una dirección unificada por parte de todos, no sé si tanto el compromiso, sino decir bueno, vamos todos por acá, a veces se hacen más difíciles. Eso en relación los primeros años, y en los últimos años también se llevan adelante otras estrategias en relación por ejemplo a esto de la terminabilidad, por ejemplo con matemática están yendo por parte de la universidad estudiantes de carreras... ingeniería y carreras que tengan matemáticas fuertes no necesariamente (hay una de las chicas que hace el profesorado en matemática pero no es una condición necesaria) que van una hora semanal a la escuela y ayudan a que puedan rendir las materias previas, entonces los ayudan con una clase particular personalizada a aquellos que están interesados, y se impulsó mucho por parte mía y de los directores en que asistan para poder sacarse aquellas materias previas para llegar a egresar efectivamente ahora a final de año. (Entrevista a R)

Se hace casi imposible no volver a Butelman (1991) a re pensar la importancia de la comunicación y de los canales y roles formales: “La inclusión del conflicto en el nivel institucional supone desplazar el énfasis en el enfrentamiento en el nivel de las relaciones personales (informales, afectivas), hacia el nivel de las relaciones formales; el espacio en el que las personas desempeñan roles en iguales y diferentes niveles de la organización” (Butelman, 1991, p. 30).

Ya no respecto a los roles sino a lo que la docente denomina ‘compromiso’, ‘intentos’ e incluso ‘tratamiento’, Bruner (1990) diría que la tesis básica del constructivismo es que el conocimiento es correcto o incorrecto dependiendo de la perspectiva que hayamos decidido tomar. Por lo tanto, más allá de la supervivencia de conflictos, el constructivismo desde el cual se posiciona, con su ser interpretativo, es en palabras de Bruner una “huida del significado autoritario” (Bruner, 1990, p. 42). Su necesidad de más constructivistas, más intenciones y más voces, denota su deseo de experiencias en comunidad de enseñanza aprendizaje donde se construyan significados situados. O, en términos de Bárcena y Mélich (2014): donde se heteronomice la autonomía.

Referencias

- Bárcena, F. y Mélich, J. C. (2014). “Emmanuel Levinas: educación y hospitalidad” en La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Buenos Aires: Miño y Dávila. pp. 135-158
- Bruner, J. (1990). Actos de Significado. Más allá de la revolución cognitiva. Ed. Alianza.
- Butelman, Ida (1991). Psicopedagogía Institucional. Edit. Paidós.
- Cerletti, A. (2008). La enseñanza de la filosofía como problema filosófico. Buenos Aires:

Libros del Zorzal.

- Dowling, E. y Osborne, E. (comps.). (1996). Familia y escuela. Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles. Barcelona: Paidós.
- Giardini, A; Baiardini, I; Cacciola, B; Maffoni, M; Ranzini, L & Sicuro, F. (2017). La inteligencia del niño, en Jean Piaget. El investigador del desarrollo cognitivo. Barcelona: Salvat. pp. 39-53
- Giardini, A; Baiardini, I; Cacciola, B; Maffoni, M; Ranzini, L & Sicuro, F. (2017). La pedagogía de Vygotsky, en Lev Semionovich Vygotsky. La escuela histórico cultural. Barcelona: Salvat. pp. 99-115
- Guilar, M. (2009). Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural" en Revista Educere, vol. 13, núm. 44, Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. pp. 235-241
- González, E. (2015). Procesos de enseñanza y aprendizaje. Teorías conexionistas, cognitivistas y constructivistas. Material de cátedra de Introducción a la Psicología. Facultad de Psicología. UNMDP. Mimeo.
- Palazzoli, M.S. (1990). El Mago sin Magia. Buenos Aires: Paidós.
- Bolívar, A., y Porta, L. (2010). "La investigación biográfico narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar" en Revista de Educación, Facultad de Humanidades, UNMDP.
- Porta, L. (2010). "La investigación biográfico narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar" en Revista de Educación, Facultad de Humanidades, UNMDP.
- Sucasas, Alberto (2001). El rostro y el texto: la unidad de ética y hermenéutica. España: Anthropos.
- Terigi, F. (2009). "El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional en Revista Iberoamericana de Educación, Núm. 50, mayo-agosto, 2009, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. pp. 23-39.

EDUCACIÓN FUTURA EN CLAVE RELACIONAL-AFECTIVA

Franco Agustin Garro⁸

UNMdP

Resumen

Como futuro profesor de Filosofía, en el presente trabajo intento establecer una perspectiva de la educación futura que recalca la importancia de sostener una ética para la convivencia. El recorrido implica pensar un enfoque pedagógico que destaque la importancia de la transformación del estudiante, del profesor, de las prácticas de enseñanza y de los saberes, en donde lo principal siempre sea el cuidado del otro y el total respeto por sus alegrías y sus sufrimientos, es decir, una pedagogía de la sensibilidad que involucre la alteridad de modo tal que el estudiante nunca padezca la sensación de ser tratado como extranjero.

Palabras clave: Educación- Ética- Convivialidad- Sensibilidad pedagógica

Inicialmente recupero una experiencia personal que permite vislumbrar ciertos aspectos por los cuales me sentí un “otro”, un “extranjero”, es decir, alguien que no ejemplifica lo igual ni lo normativo, para mostrar que esa vivencia de exclusión incide en mi modo de entender mi futuro rol docente puesto que evitaré que haya esos sentimientos en los espacios donde me desempeñe. En tal sentido luego explicito algunas ideas en torno a la educación, vinculadas con la ética entendida como relación, con la alteridad, la sensibilidad, recuperando nociones de algunos autores cuyos textos hemos leído en la asignatura Didáctica especial y práctica docente en Filosofía.

Nací y me crié en Zapala, provincia de Neuquén, a los 10 años aproximadamente nos mudamos con mi familia a Olavarría, pasé mi infancia jugando al fútbol con amigos, en plazas, calles, y canchas de barrio. Ya en Olavarría, nos juntábamos con amigos en un campo que pertenecía a una colonia de natación. Nosotros nos reapropiábamos el espacio y hacíamos uso de los arcos, la cancha, incluso de los bebederos de la colonia de natación, éramos, para decirlo de alguna manera, los colados, sólo faltaba meternos a nadar y merendar con los chicos de la colonia, pero eso jamás pasaría porque a nosotros nos

⁸ Estudiante de Profesorado en Filosofía, UNMdP.

interesaba sólo jugar al fútbol.

Los profesores de la colonia, coincidentemente, ejercían de profesores en el Club Atlético Estudiantes de Olavarría y nos vieron tantas veces jugar en sus espacios que terminaron por invitarnos (a mí y a otros compañeros, que se hicieron con el tiempo mis amigos) a formar parte del CAE, que es un club ubicado en el centro de la ciudad de Olavarría, famoso por su reconocido éxito en el basquet y por tener una infraestructura notable en comparación a los clubes de la provincia, además, formó a varios deportistas de gran renombre, incluyendo un actual deportista olímpico.

El club -obviamente- tenía una cuota de pago altísima, lo cual evidenciaba que ninguno de los pibes íbamos a poder acceder. Mientras tanto, seguí asistiendo a la cancha de siempre y a las plazas, casualmente, la condición económica de mis compañeros era similar a la mía y se vieron ante la misma negación familiar de acceder a pagar la cuota. Los profesores del club de natación y también del CAE, se mostraron interesados en que nosotros fuéramos al club y ofrecieron la posibilidad de que asistiéramos “becados”. Inclusive, por mucho tiempo, un coordinador de fútbol del club, que curiosamente vistió la camiseta de nuestra selección, nos buscaba por el barrio, nos dejaba en el club, y nos dejaba nuevamente en nuestras casas después del entrenamiento. Aquí es donde comienza mi relato sobre mi experiencia como un ‘otro’.

Cuánto me costó adaptarme al club, implicaría escribir mucho más y por cuestiones de tiempo no me extenderé en esos detalles, tampoco busco que esto sea una autobiografía. Hay que aclarar que el CAE tiene todos los deportes, incluso golf, y que es un lugar hermoso para ir a divertirse, por ende era común que en vacaciones, deportistas, hijos de deportistas y parientes quieran ir a disfrutar de las prestaciones del club; piletas, cantina, tenis etc. Con el tiempo conseguí un lugar y “competí” por un puesto en el equipo, jugué todo el año para el club, y pude defender la camiseta todos los fines de semana con el total orgullo y respeto.

Éramos chicos pero teníamos un sentimiento de responsabilidad muy grande y entrenábamos muy en serio. Mi sentimiento de “extranjero” lo sentí cuando en vacaciones, todos mis amigos habían coordinado ir al club para pasar el día ahí, jugar al fútbol, al básquet, estar en los “pulmones” del club, en la “cantina” o en la pileta, entonces, yo elegí entre mi única malla que era de un primo que por ser más grande que yo y seguir creciendo, en ese momento me pertenecía. Cuando llegué al club, aquí lo

importante; ¡no me creían que jugaba al fútbol en el CAE! y en ingreso me pedían número de socio, me pedían que pague para entrar al club al que había sido invitado anteriormente. No me creían que era un jugador becado. ¡Me sentía rechazado por el club que yo defendía todas las semanas! Con mis amigos hacíamos muchas cuadras para llegar al club (nosotros vivíamos “fuera” de la ciudad) y en el camino mis amigos pedían facturas aireadas en las panaderías y frutas en las verdulerías por lo cual, por suerte, nosotros llegábamos muy saciados. Pero al llegar, lo mismo de siempre, el discurso del empleado de seguridad era implícitamente “ustedes no son recibidos”, “no son del club, se quedan afuera”.

Nuestra rebeldía no tardó mucho en hacerse presente y elegimos entrar colados. Para tal tarea improvisada, elegimos rodear el club, hasta que encontráramos un hueco sin seguridad a la vista. Luego lo que sigue es evidente... Los de seguridad que patrullaban nos encontraban, nos pedían el carnet de socios, y nos acompañaban a la puerta. Los demás niños de la ciudad, se quedaban dentro, Forster (2011) comenta: “ausencia de patria común que hace del Otro el extranjero; el extranjero que perturba el ‘en nuestra casa’. Pero extranjero quiere decir también libre. Sobre él no puedo poder” (p. 107).

Con el tiempo, se nos hizo un carnet de jugadores del club y se nos permitía el ingreso, un permiso que varios de los chicos del barrio sabíamos esquivar a costa de colarnos en lo privado que para nosotros era tan público cómo la cancha que anteriormente pertenecía al club de natación. Ahora, la frontera la instauro el club, pero los “pibes” no saben de tales requisitos de ingreso, ni de formalidades al vestir, un mundo mejor será aquel -siguiendo a Levinas- en donde se ‘resquebraja la coraza del yo’, y se abre una fisura en la fortaleza de lo mismo para dejar que penetre lo heterónimo.

Para nosotros era tan difícil pagar el ingreso como para los empleados de seguridad del club y sus políticas de aceptar la alteridad de que chicos morochos y con pilchas descoloridas accedan al club más importante y prestigioso de la ciudad, sin embargo, las políticas y el poder “asesino del otro” nos rechazaban el acceso.

Discutimos, más bien, la posibilidad de cierto giro ético, tal y como lo pensaron Derrida, Levinas y Forster, que incita a recuperar el pensar filosófico y la indispensable presencia del otro que articula la alteridad, la contingencia y entrelaza, a la vez, lo igual y lo distinto sin ejercer una violencia que niegue al otro. Se trata, específicamente en Levinas, de criticar y borrar, en lo posible, esos bordes que permiten transformar al otro en mero “enemigo” y poner en discusión principalmente la potencia de la fraternidad. El camino

recorrido, permite esbozar las bases para una educación que acepta la diferencia, una diferencia que se convierte en posibilidad de relación.

Me apasiona pensar en mí como futuro docente, y me sorprende cada vez que lo hago, y creo fuertemente, que intentar esbozar una educación que permita construir el intervalo entre yo y el otro que es un amigo, es un intento más que digno, parafraseando a Blanchot; se trata de perseguir el intervalo que nos pone en relación al uno con el otro en la diferencia y a veces en el silencio de la palabra.

Ya Merleau Ponty había concluido en su obra fenomenológica que lo más importante en el ser humano son sus relaciones, y Mélich (2006) confirma que somos siempre seres “en referencia a”. Así la educación es siempre un modo de relación y una manera primordial de ser con el otro. Frente a pensar la educación como depositaria de contenidos, Mélich opta por resaltar junto a Elías Canetti “la persistencia de la metamorfosis”, queriendo decir que el maestro puede procurar y debe cuidar que sus estudiantes inventen o imaginen provisionalmente sentidos. Nosotros seríamos, bajo denominación de Mélich (2006) de manera poética: “los hijos del tiempo” y “necesitamos crear artefactos simbólicos para dominar provisionalmente la contingencia”(p. 82), crear sentidos implica el mayor intento de reducir la contingencia sabiendo que no es posible eliminarla, el trabajo del símbolo cumple tal función, es decir, permite inventar sentidos provisionales. La multitud de perspectivas permite que la ambigüedad y la contingencia se agiganten, ahora, aceptar la contingencia implica aceptar las múltiples perspectivas de sentido que nunca han sido establecidas definitivamente: “aceptar la contingencia supone admitir que en la vida humana el azar, la provisionalidad, el instante, lo efímero y, finalmente, la muerte desempeña un papel fundamental” (Mélich, 2006, p. 83).

Pensar el futuro: ética y educación

Siguiendo lo trabajado por Mélich (2006) la existencia de la ética consiste en que la razón humana es incierta y los seres humanos convivimos en un mundo interpretado, simbólico, en el que todo lo que hacemos se mantiene en lo provisorio. El autor recientemente mencionado relaciona la ética con la literatura y así la importancia de todo es la relación y no consenso trascendental como lo sería para Apel o Habermas, o simple mandato categórico como lo sería para Kant. La ética como relación implica recalcar la importancia de nosotros con el mundo y con los otros, vínculo imborrable. Se trata de una

relación particular en el caso de Mélich, ya que cree en una pedagogía configurada sobre la idea de que la relación es de no-indiferencia frente al sufrimiento de la víctima o del otro en general; una pedagogía configurada alrededor de la sensibilidad, una práctica que cree que educar está más cerca del tacto que de la táctica. La educación que anhelo es la que reúne todo el componente afectivo posible que demuestre que todo acto educativo implica un “darse”.

Las vidas con las que me cruzaré en mi futuro docente serán vidas abiertas, sinceras y múltiples y coincido con Melich en ese aspecto; educar implica saber que seremos sensibles a lo que le sucede a la otra persona, por lo que tendremos que ser receptivos y generosos con sus palabras y silencios.

El maestro, bajo la idea de ética como relación/literatura de transformación, no tiene otra opción que alimentar siempre la metamorfosis, y, como pudimos ver con el cuento de Kafka (2015) donde el protagonista es un mono que se transforma y a la vez, se deforma; en toda transformación existe el riesgo de la ‘deformación’, pero es el riesgo que no queda más remedio que asumir para seguir viviendo. En relación a esta transformación humana, Cerletti (2008) comenta que toda formación docente debería ser en sentido estricto una transformación de sí, a la vez, creo como el autor, que un profesor de Filosofía no se forma con sólo adquirir contenidos filosóficos y otros pedagógicos, sino que va aprendiendo a ser profesor en el momento en que comienza a ser alumno. Durante la etapa como estudiante, como dicen Flores y Porta (2018), si se practica la “enseñanza rizomática”, ésta “desbloquea multiplicidades, dibuja el mapa transformacional en conexiones heterogéneas” (p.10), de modo tal que los estudiantes en lugar de recibir del docente un modelo a imitar, despliegan sus transformaciones sin pretender ser un calco.

El humano está condenado al sentido, tal como supo reconocer Merleau Ponty y el existencialismo francés, y desde la pedagogía anhelada se piensa que el sentido está siempre abierto, siempre imprevisto, la educación debe poder establecer lazos con el pasado, y cada persona puede recuperar el suyo, sea para recordarlo y reivindicarse como real, o sea para negarlo. La ética y la pedagogía se reúnen en el mismo viaje de transformación, para eso, hay que darse a un otro, cuidar de él o de ella, vivir y con-vivir con las alegrías del otro y sus sufrimientos.

El recorrido esbozado concluye necesariamente con mis intenciones pedagógicas para un futuro. Los autores que he elegido han ofrecido una gran base que sirve para realizar al

menos un bosquejo, espero que en un futuro todavía siga viva en mí la problematización que implica enseñar Filosofía, tal como lo problematiza Cerletti (2008) ¿qué enseña su nombre? ¿Cuándo se aprende Filosofía? ¿El profesor debe ser filósofo (si no lo es, qué enseña? Estas y otras preguntas seguirán vivas en la medida en que considero que un profesor debe constantemente revisar su propio vínculo con la Filosofía, con lo que hemos aprendido, con el modo en que hemos interpretado y respetar -y valorar- la interpretación de un otro amigo.

En un futuro, espero poder dar lugar para crear un ámbito en donde las reflexiones (sean individuales o colectivas) sean propiciadas mediante el diálogo y la reflexión, a la vez, me comprometo a reconocer y meditar sobre mi trayectoria y la trayectoria de los estudiantes y así, poder revisar cuestiones pedagógicas, institucionales, filosóficas, que por lo general se asumen acríticamente, como dice Cerletti (2008).

Haré todo lo posible para poder enseñar en diferentes situaciones y no perder el compromiso ni el respeto por la educación y la Filosofía, a la vez, reconozco tal como lo hace D'Iorio (2010) que la Filosofía posee una interpelación particular y que fundamentar su enseñanza implica recalcar la humanidad: deseo de saber, sujeto que ha ritualizado la pregunta, un otro con un núcleo de sentido particular y a la vez, un afán particular, una esperanza en que la razón todo puede y todo realiza. Bueno, la Filosofía hace el trabajo mayéutico socrático, interviene con pregunta cuando hay aparente conclusión, proclama diversidad y ambigüedad cuando se pide unicidad, etc. Estoy seguro que la enseñanza de la Filosofía ofrece una visión particular y necesaria frente a una existencia que deviene por momentos cruel y egoísta, frente a la idea de un otro-enemigo, la Filosofía tiene el deber de responder con intenciones que admiten la convivialidad (en sentido de Fernet-Betancourt, en Giuliano, 2017) y la recepción de la alteridad y de todo lo que implica un otro, no enemigo, sino como aquél que convive conmigo y con quien comparto sentimientos, angustias, deseos, y también con quien comparto disidencias, alternancias, etc. Flores y Porta (2018) han trabajado una concepción de educación como urdimbre ética que entrama el intelecto y el afecto, a la vez que acentúan la importancia de la educación como relación y siguen la línea de pensamiento que el presente trabajo toma como ejemplo, la educación como un darse, entendiendo que la educación es ética y que toda ética es relación. El camino esbozado ha intentado reunir una ética en educación que se permite la transformación y que consiste en una responsabilidad total con el otro, con

el recién llegado, a la vez, se intentó esbozar una pedagogía futura que pone la importancia en la transformación, del estudiante y del profesor, de las prácticas y de los saberes, en donde lo principal siempre es el cuidado del otro, y el total respeto por sus alegrías y sus sufrimientos.

Referencias

- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- D'Iorio, G. (2010). *Filosofía. Aportes para el desarrollo curricular*. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación
- Flores, G. y Porta, L. (2018). “La enseñanza rizomática. Un estudio interpretativo sobre la docencia en la universidad”, en *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. Vol XV N°15 (pp. 10)
- Forster, R. (2011). “Los rostros de la alteridad”, en Skliar, C. y Larrosa, J. (comps.) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens. (pp. 97-120)
- Giuliano, F. (2017). “La educación como práctica de convivialidad. Una conversación con Fernet-Betancourt” en *Rebeliones éticas, palabras comunes. Conversaciones (filosóficas, políticas, educativas)*. Buenos Aires: Miño y Dávila. (pp. 189-209)
- Kafka, F. (2015). *Informe para una academia*. Madrid: Akal.
- Mèlich, J. C. (2006). *Transformaciones. Tres ensayos de Filosofía de la Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

LA FALTA DE AFECTIVIDAD EN LA EDUCACIÓN PRODUCTO DE UN MODELO TRADICIONAL RACIONALISTA NORMALIZADOR DEVIENE EN FALTA DE MOTIVACIÓN EN LOS ESTUDIANTES

María Emilia Valderrey⁹

UNMDP

mariaemiliavalderrey@gmail.com

Resumen

El presente trabajo versa sobre la problemática de la falta de afectividad en la educación a nivel secundario. Desde la experiencia personal como docente se propone una aproximación al diagnóstico y posible abordaje del problema a partir del análisis de una clase y de un curso en particular. El problema principal se identifica como la escasez de afectividad y perspectiva relacional existente a nivel secundario, que a su vez deviene en falta de motivación estudiantil. En un primer momento, se plantea el problema en estrecha vinculación con la existencia de un modelo de educación normalizadora y despotenciadora de las capacidades de los sujetos. Posteriormente se lo analiza en función de las categorías de la Filosofía de la Educación principalmente las de potencia, afectividad y perspectiva relacional. Por último se sostiene que en la escuela se enseña una representación del mundo, un patrón que pretende ser repetido sin cuestionamientos, aceptándolo pasivamente como si fuera lo mejor para los sujetos educados. Se propone el cuestionamiento y la creación como alternativas al formato filosófico y educativo de la representación, que guardan relación con la motivación y con la posibilidad de pensar posibles futuros mundos más empáticos.

Palabras clave: Afectividad - Motivación - Potencia - Relacionalidad.

La principal problemática educativa observada desde mi experiencia práctica como docente, es la escasez de afectividad y perspectiva relacional que deviene en falta de motivación estudiantil para asistir al colegio a aprender. La desmotivación se observa en todos los ámbitos y cualquiera sea el tema, como si se tratara de un hábito adquirido, una asociación tácita entre asistir a la escuela y la emocionalidad que eso genera. En este análisis se plantea que esto se produce debido a la persistencia de una educación normalizadora y despotenciadora.

⁹ Estudiante de Licenciatura en Ciencias de la Educación, UNMDP.

La presente problematización se fundamenta en mi experiencia personal y toma como puntapié inicial una de mis clases como docente, que me sirvió de insumo para problematizar lo educativo en sentido más amplio.

El día jueves 7/09/2023 llegué al aula 7:45 hs, dije “buen día” y uno solo de las doce personas que estaban en el aula respondió “buen día”. Su voz apenas se escuchó. Comunican desde el inicio. El tema que nos tocó abordar era el Área de Recursos Humanos, orientado a los empleados: ¿Cómo hacer para que los empleados trabajen motivados?

Dada la realidad de los sujetos en el aula, hice una analogía entre el trabajo y la escuela. Les pregunté: ¿Vienen por obligación? y todos al unísono respondieron afirmativamente. El tono de su respuesta fue elevado, fuerte, firme, como si se hubiesen puesto de acuerdo. Acto seguido les pregunté ¿Qué les gustaría aprender?, su respuesta fue “algo que sea útil para la vida”, al parecer no sienten que lo que están aprendiendo lo es. Les pregunté ¿Y qué consideran que es útil para la vida?

Sus repuestas versaron sobre las siguientes seis necesidades:

1. Gestión de las emociones
2. Mayor información sobre la universidad
3. Desarrollo de pensamiento crítico
4. Primeros auxilios
5. Mayor cantidad de materias artísticas
6. Horarios de ingreso escolar posterior a las 9 hs. en época invernal.

Según sus respuestas entonces, a mi parecer saben lo que les gustaría aprender y cuales son aquellas propuestas que sí los motivarían a estudiar. En este sentido, considero que la disconformidad de los estudiantes con el sistema educativo en general deviene en falta de motivación, descreimiento de la potencia que tiene la escuela y el espacio áulico para potenciar a los estudiantes y descreimiento en el valor que tiene aprender.

En relación a sus cuerpos, pude observar que en su mayoría están llegan al espacio áulico encorvados, cabizbajos, con sus rostros serios y en muchos casos arrastrando sus pies. Se encuentran utilizando sus teléfonos celulares, en general para acceder a redes sociales o a juegos en línea. Como docente considero que sus emociones se ven, el lenguaje físico comunica y su discurso también.

En mi experiencia, los estudiantes que asisten a mis clases no pueden precisar que es lo que les gustaría aprender, lo que los motiva y aquellos que sí lo saben y pueden precisarlo, no logran enfocarse en aprender por su propia cuenta si fuera necesario. Este desinterés por aprender, inclusive en relación a aquello que les gusta, guarda relación directa con que, actualmente, existe un modelo de educación normalizadora y despotenciadora de las capacidades de los sujetos. El problema radica en que lo que llama su atención está despotenciado y construido como un saber o un interés que no es funcionales al mundo en el que vivimos, minimizando sus propios intereses porque no responden a los impuestos por la modernidad.

Paralelamente se da otro fenómeno en los estudiantes a los que me refiero aquí, respecto al cuidado los espacios comunes. Se produce un descuido bilateral, hacia adentro, por no aprender sobre sus intereses y hacia afuera, la falta de cuidados del ambiente en el que habitan. Una falta de consideración de sí y del otro, un comportamiento del tipo *el único que importa acá soy yo, siempre que no requiera esfuerzo de mi parte*.

Resulta necesario investigar y descubrir, o al menos acercarse, al posible momento origen dónde esa motivación por aprender y descubrir el mundo fue despotenciada. En este aspecto, considero necesario recurrir a Michel Foucault. En su libro titulado *El orden del discurso*, plantea que hay ciertas características del discurso que se van a encauzarlo para validar y legitimar determinadas ideas y considerarlas como la única verdad, menospreciando al mismo tiempo a todas las otras existentes (Foucault, 1992).

En línea con lo expuesto anteriormente, en el ámbito educativo el discurso adquiere una relevancia significativa. Discurso que será ejercido en orden descendente en la cadena de mando, es decir, la dirección responde a los inspectores, los docentes responden a la dirección y los estudiantes a los docentes. De lo anteriormente dicho, podemos observar que, el poder no se tiene, sino que se ejerce, pues el mismo es relacional. Puntualmente, la educación es relacional (Mélich, 2006). Una relación que responde a los intereses de la modernidad, inclusive para los docentes y priva de sentido a gran parte de la comunidad y, consecuentemente, anula, casi en su totalidad, la posibilidad de motivación en la educación.

Hay ideas que se validan y otras que se ridiculizan con la finalidad de callar esas voces, esas ideas y esas *mentes*. Creo que este es un punto importante, porque en el habla de los estudiantes, si lo que dicen se ridiculiza, entonces posiblemente comience una creencia

interna del tipo *lo que digo no tiene sentido, no tiene valor* y conforme pase el tiempo, este pensamiento adquiere mayor significancia en el estudiante. Se ejerce un control de lo que se dice, de lo que se legitima que viene acompañado de un respaldo institucional. Este respaldo institucional que despotencia, está en función de una tradición racionalista de la educación e inclusive un positivismo en términos epistemológicos.

También sucede que quienes tienen acceso al discurso son determinados sujetos que, a su vez, tienen delimitado el discurso que pueden dar. En el caso de los docentes, los temas a evaluar, la planificación educativa viene impuesta desde esferas superiores, es decir, desde el Ministerio de Educación, como así también su forma de evaluación. Si los temas a enseñar y aprender son seleccionados e impuestos desde las más altas esferas educativas sin tener en cuenta los intereses de los estudiantes, ni tampoco se implica la experiencia y observación de los docentes, es poco probable que este contenido guarde relación con los intereses y situación de los estudiantes y docentes. Teniendo en cuenta lo mencionado, retomo a Foucault respecto a la idea de que “todo sistema de educación es una forma política de mantener o modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican”. (1992, p.27).

Esta cuestión de imposición del contenido, de la manera de enseñar y aprender, tiene su fundamento, según Kant, en que el sujeto nace incompleto y que, para que se produzca su completitud es necesario que el sujeto salga de su condición de minoridad y alcance la adultez, por el pleno uso de la razón. A esto se lo llama *emancipación*. Y a esa emancipación “(...) se puede llegar principalmente mediante el proceso educativo, a través de la formación del sujeto humano” (Gallo 2015, p.174).

Desde el punto de vista filosófico moderno podemos decir, en palabras de Silvio Gallo (2015), que la formación tiene dos aristas importantes, una de acceso al conocimiento *verdadero* y otra de esfera política, del accionar futuro en sociedad. Silvio Gallo trae lo que para Kant era formación, ese acceso al conocimiento *verdadero*, pues planteaba que el ser humano nace incompleto y es justamente a través de la educación, disciplina e instrucción que alcanza su completitud, es decir, que logra su autonomía y que, sin dicha educación no existe tal ser humano. “Aquello que no poseemos al nacer, nos es provisto por el proceso educativo, el cual permite la emancipación del ser humano” (Gallo 2015, p.175).

A partir de lo desarrollado hasta ahora, considero que una de las razones que provocan la

falta de motivación en los estudiantes es la concordancia del formato actual de educación con una filosofía de la representación y no de la construcción, de la creación. Se enseña una representación del mundo, un patrón que pretende ser repetido sin cuestionamientos, aceptándolo pasivamente cómo si fuera lo mejor para los sujetos educados. Cuestionar y crear, son opuestos a este formato filosófico y educativo de la representación, pero van más de la mano con la motivación y con la posibilidad de pensar posibles futuros mundos más empáticos para la mayor cantidad de personas posible.

El despotenciamiento de los intereses de los estudiantes, deviene en falta de motivación por aprender y consecuentemente en descreimiento de la potencia que tiene la escuela. El significado de potencia, concepto de Spinoza retomado por Judith Butler, es aquello que puede ser maximizado gracias al contacto con el otro (Butler, 2009). En otras palabras, la potencia no puede ser alcanzada sin contacto, sin la reacción del mundo que es lo que la permite. La potencia se empodera gracias al contacto con el otro (Giuliano 2017, p.165). A raíz de esto, me surgen algunas preguntas sobre la problemática tales como: ¿Cómo conectar con su motivación? ¿Cómo conectar, desde la educación, con la sensibilidad ante el dolor del otro si, en muchos casos, está silenciado inclusive su propio dolor? ¿Cómo motivar el deseo por el cuidado de sí y del otro? ¿De qué manera, la filosofía de la educación, puede hacer virar este comportamiento de desánimo y descuido hacia un horizonte de reflexión y sensibilidad con el otro? ¿Qué hacer para incentivar esas almas y pasar de la pasividad a pensarse agentes posibles de cambios en lo grupal e individual? Considero que una posible forma, es correrse -como docente- de la mirada egocéntrica para permitirse desarrollar una mirada más amplia (Giuliano 2017, p.164). Buscar conectar con la mayor cantidad de sentidos posibles. Asistir a espacios en los que es posible visualizar, escuchar, oler, sentir el dolor de ese otro y saberse y reconocerse en sus habilidades y potencialidades siendo posibles agentes de cambio de esa realidad actual que afecta al otro y posiblemente me potencia a mí.

Poder ponernos en la piel de ese que tengo enfrente, ese que también podría ser yo. De este modo, pueden generarse espacios de experiencia dónde el conocimiento atraviese más esferas que únicamente la mental. Desarrollar una forma de hacer y ser tal que, cuidar de sí mismo implique cuidar que los otros cuiden de sí (Kohan 2015, p.16).

Tomando la perspectiva de Mèlich (2006), y sabiendo que es necesario un cambio radical de punto de vista, a lo que él llamará “punto de vista literario”. Una educación desde este

perspectiva, desde el punto de vista literario, aspira a educar desde múltiples verdades y no desde una verdad absoluta, porque considera que no existe una única verdad o única realidad, sino que toda verdad es una verdad contextualizada, por lo que se construirá de acuerdo a su contexto. En esa construcción de múltiples verdades es necesario tener puntos de apoyo. Mèlich considera que, un punto importante de apoyo es la ética. Una ética que tenga registro del sufrimiento del otro, en relación con el otro, en tanto permita desarrollar concientización ante la situación del otro y la propia también. Partiendo de esta perspectiva y desarrollando un latente sentido sensible ante el sufrimiento del otro, el rol del docente deviene en acompañar a que cada uno invente su modo de supervivencia, cree su propio sentido de la vida y hagan consciente que su accionar puede potenciar sus habilidades y consecuentemente también potenciar las habilidades de su entorno. Saberse quién son hoy, en el sentido de conocer sus habilidades, gustos, intereses, motivaciones, debilidades, cuestiones a trabajar, puede devenir en un ser más abundante, más evolucionado interiormente. Que mi versión actual puede ser superada, es decir, saberse agentes potenciales de cambio interno y externo.

Desde mi punto de vista y en coincidencia con Mèlich, la educación debería acompañar en la invención de esos múltiples sentidos posibles a crear por un ser y no imponer un sentido único de la vida, porque tal concepto existe, pero no es universal. Primero porque a todos nos resuenan diferentes intereses y porque un mismo ser, conforme va viviendo, va creando nuevos sentidos. Una posibilidad desde el rol docente, es exponer el contenido correspondiente a la asignatura para luego cuestionarlo, enriquecerlo, construir seres reflexivos y pensantes. Partiendo de la premisa de que la vida humana es transformación constante. La educación literaria motiva la transformación de la vida en un universo en el que no hay nada estable ni definitivo, en el que no hay nada absoluto ni eterno. En palabras y categoría de Mèlich, lo que es constante, es “la persistencia de la metamorfosis” (Mèlich, 2006, p.25).

Otra posible forma para abordar esta problemática, desde la filosofía de la educación para conectar con la autorreflexión de los estudiantes podría ser, desarrollar un análisis crítico, hacer la mayor cantidad de preguntas posibles, preguntas que lleven a pensar la educación dentro y fuera de ella. Preguntas que les y nos permitan pensar otras formas de enseñar, otras formas de aprender, otras formas de hacer y ser. Indagar la educación tal cual es hoy, para luego cuestionarla, poner en palabras los fundamentos y propósitos del sistema

educativo vigente. Preguntas que nos lleven a visualizar cómo el lenguaje estructura nuestros mundos y nos permita dar cuenta que existen otros mundos posibles.

Un punto importantísimo, desde mi mirada, es cambiar radicalmente el pensamiento de que *esto es así y no va a cambiar* para construir pensamientos e interrogantes del tipo, ¿Qué aporte puedo hacer desde mi lugar para cambiar esta situación? ¿Cuál es la situación deseada? ¿Qué le hace falta al mundo que yo pueda aportar?

Salir del lugar de pasividad y adentrarnos en un posicionamiento activo, proyectivo y motivador. Imaginar una transformación posible, siempre en relación con el otro. Una educación que busque educar la mente y también el alma, en la búsqueda de una construcción de valores más creativos, tales como cooperación, empatía, reflexión, responsabilidad, justicia, honestidad, humildad, solidaridad, etc. Una transformación que nazca en y con la educación, que incluya la dimensión afectiva de los sujetos involucrados y una sensibilidad pedagógica potenciadora.

Referencias

- Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Gallo, S. (2015). Educación, devenir y acontecimiento: más allá de la utopía formativa. En I. Ramírez Hernández. *Voces de la Filosofía de la Educación*. México: Ediciones del Lirio. (pp. 173-204).
- Giuliano, F. (2017). "(Re)pensando la educación con Judith Butler. Una cita necesaria entre Filosofía y Educación" en *Rebeliones éticas, palabras comunes. Conversaciones (filosóficas, políticas, educativas)*. Buenos Aires: Miño y Dávila. (pp. 161-188)
- Kohan, W. (2015). "¿El pedagogo y/o el filósofo? Un ejercicio: pensar juntos (con Jan Masschelein)", en Kohan, W. *Viajar para vivir: ensayar. La vida como escuela de viaje*. Buenos Aires: Miño y Dávila. (pp. 15-50).
- Mèlich, J. C. (2006). *Transformaciones. Tres ensayos de Filosofía de la Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

APORTES DE LA ANTROPOLOGÍA DEL CUERPO PARA UNA EDUCACIÓN ÉTICO-POLÍTICA. LOS AFECTOS INCORPORADOS EN PROPUESTAS METODOLÓGICAS ETNOGRÁFICAS Y PERFORMÁTICAS

Catalina Pepi¹⁰

UNMDP

catapepi@gmail.com

Resumen

Este trabajo da cuenta de las propuestas metodológicas llevadas a cabo durante una investigación realizada entre los años 2018-2020 en el marco de la Tesis de Licenciatura en Ciencias Antropológicas titulada “La Memoria Tiene Cuerpo”. Se describe el trabajo etnográfico realizado en el Faro de la Memoria de la Ciudad de Mar del Plata en articulación con las reflexiones en torno a los aspectos ético-políticos de la investigación social y la educación. A su vez, se propone un recorrido por la vinculación de la Antropología del Cuerpo con la Filosofía de la educación, atendiendo a los procesos de reivindicación e incorporación de los afectos en la educación desde la invitación a la participación corporal creativa.

Palabras clave: Antropología - Cuerpo- Educación- Afectividad- Performance

Esta ponencia recupera aspectos metodológicos, ético-políticos y filosóficos de mi investigación llevada a cabo en el Faro de la Memoria de la Ciudad de Mar del Plata durante el período de 2018-2020¹¹ para la tesis de Licenciatura en Ciencias Antropológicas de la Universidad de Buenos Aires. La directora de tesis fue la Lic. en Ciencias Antropológicas Wanda Balbé y la Co-directora la Doctora en Antropología Adil

¹⁰ Profesora de enseñanza media y superior en Ciencias Antropológicas y Licenciada de la misma carrera (FFYL, UBA). Docente en la Facultad de Humanidades y en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, UNMDP. Miembro del Programa de Inspecciones en Contextos de Encierro, Comité contra la Tortura de la Comisión Provincial por la Memoria. Docente de Antropología del Cuerpo en el Instituto de Profesorados de Arte (IPA) de Mar del Plata tanto en el Profesorado de Danza Contemporánea como en el de Expresión Corporal. Diplomada en Corporeidad y Tecnonarrativas.

¹¹ El trabajo de campo se llevó adelante en el período enero 2019- marzo 2020. Los espacios que se describen sufrieron algunos cambios por las medidas sanitarias tomadas en función de la pandemia por Covid-19. Así, por ejemplo, el mencionado Circo La Audacia ya no se encuentra frente al predio, fue trasladado a la ciudad de Olavarría en busca de una mejor situación laboral en el año 2021 y actualmente se encuentra emplazado en la zona norte de la ciudad de Mar del Plata, en el barrio Camet.

Podhajcer. La defensa de la misma se realizó el 21 de Diciembre del año 2022 con las Antropólogas Luciana Messina y Laura Panizo como jurados.

Problema de Investigación

La tesis se titula: *“LA MEMORIA TIENE CUERPO” Un abordaje antropológico de los procesos de construcción de memoria en tanto práctica corporizada en el Faro de la Memoria de la ciudad de Mar del Plata*. La investigación tuvo por objetivo comprender y reflexionar sobre dichos procesos en el Espacio para la Memoria y la promoción de Derechos Humanos (DDHH)¹² ex Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio (CCDTyE)¹³ “Escuela de Suboficiales de Infantería de Marina (ESIM)¹⁴”, también conocido como “Faro de la Memoria” (FM)¹⁵, ubicado en la ciudad de Mar del Plata.

Partiendo de la propia experiencia como miembro voluntaria del Proyecto Cultural Celda Itinerante¹⁶ que llevaba a cabo dentro del FM, el trabajo de campo se delineó desde una perspectiva etnográfica que involucró estrategias de participación observante (Bourdieu y Wacquant, 1995; Guber, 2004), performance-investigación (Citro, 2009) y antropología desde una misma (Esteban, 2004). Teniendo en cuenta la complejidad del espacio vinculada al proceso de lucha y recuperación del predio, así como también a su ubicación geográfica en la zona sur de la Ciudad de Mar del Plata, este trabajo analizó las propuestas desplegadas allí, buscando aportar a las discusiones sobre cuerpo, trauma y memoria. Particularmente, me concentré en las visitas guiadas, las instalaciones y proyectos dentro del espacio, los actos conmemorativos, festivales y danzas, entre otras actividades, para

¹² Derechos Humanos (DDHH), de ahora en más DDHH, refiere según la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) a derechos y libertades fundamentales que tenemos todas las personas por el mero hecho de existir. Respetarlos permite crear las condiciones indispensables para que los seres humanos vivamos dignamente en un entorno de libertad, justicia y paz. El derecho a la vida, a la libertad de expresión, a la libertad de opinión y de conciencia, a la educación, a la vivienda, a la participación política o de acceso a la información son algunos de ellos. <https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/temas/derechos-humanos/declaracion-universal-derechos-humanos/>

¹³ Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio (CCDTyE), de ahora en más CCDTyE o ex CCDTyE cuando corresponda.

¹⁴ Escuela de Suboficiales de Infantería de Marina, de ahora en más ESIM.

¹⁵ Faro de la Memoria, de ahora en más FM para facilitar la lectura.

¹⁶ El Proyecto Cultural Celda Itinerante se dedica a la promoción de los DDHH en contextos de encierro y se encuentra en el FM desde el año 2014 cuando este se inauguró formalmente. Se trata de un proyecto de intervención comunitaria que nació en el año 2013, entre cuyos principales propósitos figura la creación de un dispositivo que propicie la reflexión y el debate respecto de la violencia institucional con énfasis en aquella que se ejerce en el ámbito carcelario.

problematizar desde las corporalidades sensibles, las relaciones entre dos focos de análisis: cuerpo/memoria/trauma/encierro y cuerpo/memoria/arte. El primero se corresponde con estrategias memoriales que remiten al horror/dolor producidos por el terrorismo de Estado y el segundo a la lucha y a la reivindicación de derechos desde el arte en línea con propuestas esperanzadoras. En la tesis parto de la hipótesis de que en el Faro de la Memoria se activan modos de ser/estar/pensar de manera sensible, emancipatoria y colectiva a partir de las propuestas desarrolladas allí, vinculadas a la experiencia corporal.

Aproximación al campo y aportes de la Antropología del Cuerpo

El análisis de estas prácticas y estrategias memoriales tuvo su puntapié inicial en mi acercamiento al Circo La Audacia¹⁷ como estudiante de acrobacia aérea y en mi propia experiencia como miembro voluntaria del Proyecto Cultural Celda Itinerante desde diciembre del 2018. Para llevar adelante la investigación retomé algunos de los aportes de Elizabeth Jelin, Silvia Citro y equipo, Thomas Csordas, Bryan Turner, Diana Taylor, Víctor Turner, Joan Portos, Luciana Messina, María Luz Esteban, y Victoria Polti, entre otros.

La Antropología del Cuerpo se delinea como campo específico a partir de la década de 1970 con los aportes de Blacking (1977) en su trabajo llamado *The anthropology of the body*. Esta disciplina hace un recorrido por las diferentes formas en las que hemos conceptualizado el cuerpo y plantea la alternativa de pensar en corporalidades sensibles para dar cuenta del cuerpo como categoría situada, contextualizada e histórica, haciendo énfasis en que tenemos un cuerpo y somos cuerpo de forma simultánea. A partir de los 90, este campo de estudios se amplió en miras de atender a las corporalidades como generadoras de reflexividades, saberes y agencias, desde perspectivas que reconocieran las límites de los paradigmas dualistas del racionalismo occidental (Jackson, 1989;

¹⁷ El Circo La Audacia es un proyecto independiente de Circo social que nació en la ciudad de Mar del Plata en el año 2013 y se convirtió en el primer Circo de la ciudad. Desde que nace el proyecto, durante la temporada de verano y vacaciones de invierno, se desarrolla un ciclo de funciones diarias. Un espectáculo de circo tradicional, con más de 10 artistas en escena y de gran valor artístico, se presenta diariamente –la mayoría de las veces con varias funciones durante la jornada-. A mediados de 2017 se logra constituir la Asociación Civil La Audacia para la promoción y el desarrollo del arte circense (Matrícula N°44277) con el objetivo de contar con herramientas que permitan afianzar y acrecentar el trabajo realizado por el Circo La Audacia.

Csordas, 1993; Le Bretón, 2002; Farnell, 1999, 2000;entre otros). En Argentina puntualmente, la antropóloga Silvia Citro, comenzó a trabajar este abordaje sobre los cuerpos, reivindicando el conocimiento a través de la participación corporal y la percepción sensible (1997^a y b, 1999, 2000).

Decisiones metodológicas: Trabajo etnográfico y performance-investigación

Siguiendo a Bourdieu y Wacquant (1995), a la hora de plantear el problema de investigación también estoy comunicando “un *modus operandi*, un modo de producción científica que presupone un modo de percepción y un conjunto de principios” (p. 169) que solo se adquieren atendiendo a la situación en la práctica u observando cómo el habitus científico reacciona ante decisiones prácticas. Teniendo en cuenta la vigilancia constante a la hora de plantear un problema y de delimitar un campo:

La construcción del objeto no es algo que se lleva a cabo de una vez por todas, mediante una suerte de acto teórico inaugural, (...); se trata de un trabajo de larga duración que se realiza poco a poco, mediante retoques sucesivos y toda una serie de correcciones y rectificaciones dictadas por lo que llamamos la experiencia. (Bourdieu y Wacquant 1995, p. 169).

La elección del Faro de la Memoria como ámbito empírico supuso una particular atención a las corporalidades, a los modos de ser y estar de quienes frecuentamos el espacio y al mismo tiempo a mi rol como investigadora en aquel momento particular. Además de llevar adelante estrategias de *observación-participante* prioricé una perspectiva etnográfica basada en la *participación observante* (Bourdieu y Wacquant,1995; Citro,2009) que supone una *reflexividad corporizada* y da cuenta del involucramiento del cuerpo de quien investiga en el trabajo de campo y su interacción con los sujetos con los que trabaja.

Esta tesis tomó algunos aspectos de la propuesta metodológica del equipo de Silvia Citro sobre *performance-investigación* en cuanto a técnicas que ponen énfasis en el lenguaje corporal (Citro y equipo 2016). Estas metodologías, son producto de un largo recorrido en el campo de los estudios socio-antropológicos sobre los cuerpos-corporalidades que tuvo sus comienzos en el ámbito local a fines de la década del ‘90. Son estrategias metodológicas que dan lugar a aquellas dimensiones sensoriales, afectivas y reflexivas de las experiencias intersubjetivas a través de las palabras, pero también de la diversidad de gestos, posturas, movimientos y sonoridades de los que son capaces nuestros cuerpos, con

la intención de promover procesos de indagación y reflexión colectiva (Citro, Podhajcer, Roa, & Rodríguez, 2020a, p.14).

Esta investigación se centró especialmente en el lenguaje corporal y lo dicho por quienes participan activamente en el Faro de la Memoria, por eso hice hincapié en lo que Citro y Rodríguez (2020b) establecen como “el ejercicio de la memoria encarnada y la reflexividad analítica sobre las propias experiencias vividas y genealogías”(p. 35). Investigar desde la performance-investigación se fundamenta en un deseo y una propuesta de *comprender* a otros, y es en ese sentido donde la etnografía brinda sus herramientas metodológicas de investigación, que a su vez se complementan con las técnicas de creación artística (2020^a, p.22). En este sentido, la propuesta de *comprender* a otros se opone de los paradigmas que buscan *explicar* la realidad y se inscribe en lo que la filosofía de la educación problematiza en perspectiva epistemológica respecto al pensamiento, la verdad y la realidad. Retomando a la Antropóloga Lucrecia Ametrano:

(...) el abordaje cualitativo está vinculado a postulados interpretativos, simbólicos o fenomenológicos. Para este modelo, la teoría constituye una reflexión y desde la praxis. A su vez, Ametrano la vincula con la idea de teoría como “caja de herramientas” que propone el filósofo Michel Foucault. Básicamente, este modelo intenta comprender la realidad; describe el contexto en el que se desarrolla el acontecimiento y considera que el individuo es un sujeto interactivo, comunicativo que comparte significados. Este modelo es el más utilizado por los investigadores de las ciencias sociales. La realidad que busca analizar es dinámica y el objeto de estudio es móvil y permeable a los cambios coyunturales y contextuales. (Ametrano, 2017, p.30)

En línea con esta forma de abordar metodológicamente y epistemológicamente la investigación, también hay una dimensión ético-política respecto a la cuestión de la verdad, pensamiento y realidad en tanto categorías dinámicas que suponen movimiento, producción y creación, no sólo imitación y repetición. Siguiendo a Deleuze:

(...) la filosofía de la representación ha colonizado el pensamiento occidental desde Platón. Su principio básico, aunque ella se haya presentado de las maneras más diversas, es el que presenta el pensamiento como representación del mundo y, por lo tanto, la cuestión de la verdad se relaciona con la articulación de la representación con aquello que ella representa. Representando el mundo, el pensamiento es repetición, no creación. (en Gallo 2015, p. 176).

Durante el trabajo etnográfico tuve en cuenta mi experiencia y las de mis compañeros en tanto miembros del Proyecto Cultural Celda Itinerante que funcionaba en el predio del Faro de la Memoria donde, entre otras actividades, llevamos adelante talleres sobre

Herramientas contra la violencia institucional y Construcción de estereotipos además de frecuentar el espacio para acompañar a quienes lo visiten y ofrecerles una guía mientras recorren el sector destinado al Proyecto¹⁸.

Si bien el proyecto está emplazado arquitectónicamente dentro del FM, tiene alcances que van más allá de su dispositivo material ya que es una propuesta para reflexionar acerca de estas temáticas, incluso desde la virtualidad, a partir de participaciones en congresos, invitaciones a conversatorios y otros eventos. El recorrido de las visitas guiadas del Proyecto Cultural Celda Itinerante comprende tres momentos: en primer lugar un recorrido fotográfico, en segundo lugar una réplica exacta de una celda de la unidad Penitenciaria n°50 de la cárcel de Batán¹⁹ en donde pueden ingresar y se *recrean* las condiciones actuales de encierro en la Provincia de Buenos Aires y finalmente un mural alusivo al encierro, el tiempo y las violencias institucionales. Si bien hay visitas guiadas pautadas, de tipo institucional, esas son llevadas a cabo por los trabajadores formales del FM con quienes en algunas oportunidades coordinamos y hacemos visitas en conjunto, pero en la mayoría de los casos, dado el carácter voluntario de mi participación, son aquellos recorridos informales, no pautados, los que *guío* y acompañé de acuerdo al deseo de quienes visitan el FM y se interesan especialmente por el proyecto.

En este sentido, a raíz de mi participación, cobra relevancia una etnografía dialéctica (Citro, 2009) en tanto método que permite abordar las prácticas memoriales llevada a cabo en el espacio buscando una relación más simétrica entre quien investiga y los sujetos con los que dialoga, propiciando un momento de “acercamiento-participación” con un

¹⁸ Actualmente el FM se encuentra en obra, por lo que el Proyecto territorial de Celda Itinerante no realiza tareas allí hasta su reapertura. En el marco del programa Construir Memoria, que surge del convenio firmado entre el Ministerio de Obras Públicas y la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación, se dio inicio a la obra de puesta en valor destinada al Espacio para la Memoria y la Promoción de los Derechos Humanos ex CCDTyE ESIM (Mar del Plata). La Ley N° 26.691 garantiza la preservación, señalización y difusión de los Sitios de Memoria del terrorismo de Estado por su valor testimonial y por su aporte a las investigaciones judiciales y contempla la protección probatoria y patrimonial.

¹⁹ La cárcel de Batán se encuentra ubicada en la Ruta 88 Km. 8,5 en la localidad de Batán (7601) - Mar del Plata, partido de General Pueyrredón. Este complejo penitenciario está conformado por la Unidad 15 (inaugurada el 29 de noviembre de 1980), la Unidad 50 (población femenina) y la Alcaldía Penitenciaria Batán que comenzó a funcionar el 26 de junio de 2006. Se caracteriza por un régimen cerrado y cuenta con dos áreas: una destinada a los internos que viven en condiciones de máxima seguridad, y una segunda área que responde al régimen de mediana seguridad. Si bien no consta que el complejo haya funcionado como CCDTyE durante la última dictadura militar, el Destacamento de Policía Caminera de Batán (Ruta Provincial N.º 88 Km 13 · BATÁN) sí figura como un lugar de reclusión ilegal en el Anexo V del listado de centros clandestino y lugares de reclusión ilegal presentado por la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación Argentina.

Para más información, consultar: http://www.jus.gob.ar/media/3122963/6._anexo_v___listado_de_ccd.pdf

abordaje más cercano a la fenomenología, y otro de “distanciamiento-observación” que busca atender a las relaciones históricas que dan cuenta de la heterogeneidad social del Faro.

Asimismo, esta investigación fue llevada a cabo como una experiencia intersubjetiva, como una antropología encarnada y como una experiencia desde una misma (Esteban, 2004), que implica un posicionamiento político ya que como indiqué, formo parte del espacio como voluntaria y por lo tanto soy parte de los procesos de construcción de memoria que busco analizar. Esto remite a una *antropología desde una misma*, un modo de investigar donde se hace explícita la interconexión entre la experiencia corporal propia y el proceso de investigación de y desde los cuerpos.

Mi planteo metodológico buscó reivindicar las dimensiones del cuerpo y la memoria en tanto prácticas subjetivas que a la vez producen, discuten e interpelan ciertos modos de habitar los espacios sacralizados como es el caso de un espacio para la memoria. A partir de este enfoque y en relación con la hipótesis de una memoria colectiva y corporizada, durante el trabajo de campo, indagué sobre las prácticas y estrategias desplegadas por quienes frecuentamos el Faro de la Memoria prestando especial atención a los usos mediante los cuales las personas perciben su propio cuerpo como un territorio de inscripción y transformación en pos de construir determinados modos de habitar un espacio cargado de significación y de marcas asociadas a prácticas instituyentes/instituidas. En este sentido, Susan Bordo señala que “Por medio de la rutina, la actividad habitual, nuestros cuerpos aprenden lo que es “interno” y lo que es “externo”, cuáles gestos están prohibidos y cuales son requeridos, que tan violables o inviolables son las fronteras de nuestros cuerpos, cuanto espacio alrededor del cuerpo se puede reclamar” (Bordo, 2001, p.34).

En cuanto a las técnicas e instrumentos de recolección de datos, en los registros de campo focalicé en las corporalidades, emociones, gestos y movimientos de quienes trabajamos en el espacio principalmente, así como también de quienes lo visitan esporádicamente, para estructurar registros formales acerca de las prácticas memoriales del espacio. Algunos registros incluyeron movimientos propios, incomodidades o bien gestualidades que pude identificar en relación a lo que iba ocurriendo en el espacio, específicamente en el Proyecto Cultural Celda Itinerante como propuesta interactiva. Con respecto al formato audiovisual opté por registrar los festivales llevados adelante por el Colectivo Faro de la

Memoria y algunas visitas, charlas, y talleres que corresponden con el Proyecto Cultural Celda Itinerante. Estos registros incluyeron fotos, grabaciones de audio y video. El análisis de estos últimos buscó capturar procesos interactivos a nivel macro y micro para luego analizar las dinámicas corporales a nivel espacial: ubicación y disposición de los cuerpos, distancias y cercanías establecidas, límites y fronteras de lo permitido y prohibido, sagrado y profano en el Faro de la Memoria.

Focos de análisis y vinculación con la dimensión ético-política de la educación

La investigación se centró en analizar y delimitar dos focos de las prácticas de memoria del FM en relación a lo acontecido en tanto ex CCDTyE. Por un lado, la dimensión traumática que suponen las visitas guiadas y el espacio de memoria en sí en tanto formas de *revivir el dolor*. Por otro, la dimensión estético-política y transformadora de las prácticas artísticas-culturales tanto formas a tener en cuenta, el arte como “mood” para reparar, resignificar y transformar ese dolor.

En este sentido, entiendo que la investigación que aquí brevemente presento, guarda íntima vinculación con la dimensión ético-política de la educación ya que sostengo las prácticas memoriales son procesos de educación en términos relacionales (Escobar, 2017). Son procesos de lucha contra el pasado pero también contra el presente en función de los sujetos que somos parte de la construcción colectiva previamente mencionada y que a su vez estamos implicados en los procesos de formación. Siguiendo a Larrosa:

La formación solo podrá realizarse intempestivamente, contra el presente, inclusive contra ese yo instituido, cuyas necesidades, deseos, ideas y acciones no son otra cosa que el correlato de una época indigente. La lucha contra el presente y también, y sobre todo, una lucha contra el sujeto. Para “llegar a ser lo que se es” hay que combatir lo que ya se es. (Larrosa, 2002, p. 61)

Continuando con las propuestas metodológicas y de análisis, también realicé entrevistas semiestructuradas y en profundidad. Respecto a las primeras se hicieron en torno a las representaciones sobre la memoria y el cuerpo, así como también respecto de prácticas memoriales llevadas a cabo en el FM desde estrategias que involucran la corporalidad desde su dimensión sensorial y afectiva. Se elaboró un formato semiestructurado con algunos ejes temáticos, preguntas abiertas para propiciar espacios de confianza y escucha, siguiendo las pautas de lo que se considera una entrevista antropológica (Guber, 2019). A partir de la experiencia en el espacio, se dieron algunas transformaciones y

modificaciones respecto de las estrategias metodológicas sobre todo respecto a la “complementación entre la investigación socio-antropológica y artística”(Citro: 2020a: 22) ya que a lo largo del proceso de investigación fui construyendo y diseñando colectivamente, propuestas de diseño como videos, banners, proyectos en redes o presentaciones audiovisuales para el Proyecto Cultural Celda Itinerante que hasta la actualidad forman parte del corpus de propuestas que se presentan en el FM junto con las visitas guiadas al edificio que funcionó como EXCCD. Incluso la propia búsqueda e interés por la propuesta metodológica de la performance investigación, interpeló a algunos compañeros del equipo, que se interesaron por pensar en conjunto nuestro proyecto como un dispositivo performático y participativo que, en términos de Silvia Citro, apela a “(...) la exploración sensible, reflexiva y performática de cada espectador. (...) Es decir, eran invitados a reflexionar, pero también a ensayar desde sus propios cuerpos sensibles y en movimiento, cómo podrían transformar esas experiencias de violencia (2020a:22). Por ejemplo, la fundamentación actual de nuestro proyecto y algunas cuestiones sobre su complejidad en el espacio fueron tomadas de esta tesis que aquí presento así como los sustentos para la creación de una página web y otras propuestas interactivas que involucran tecno narrativas que aún está en construcción.

Consideraciones finales

Es de suma importancia concluir señalando que estas metodologías basadas en la performance también me permitieron -durante el trabajo de campo y el proceso de escritura- dar cuenta de aquellos aspectos afectivos y sensoriales como parte de una forma de conocimiento que puede estar enmarcada en una tesis académica. En línea con el equipo de Citro, considero que, si bien en lo personal representó una gran dificultad, involucrar estas propuestas que invitan a reflexionar y ampliar las formas de conocer desde la senso-percepción y desde la implicación afectiva supone un desafío y una reivindicación o visibilización de otros formatos posibles. Siguiendo al equipo, “(...) la inclusión de estas metodologías basadas en la performance, promueven una diversificación y ampliación de las formas de conocimiento y reflexividad, al profundizar en los distintos modos perceptivos y afectivos inherentes a todo proceso cognoscente, pero que han tendido a invisibilizarse en los formatos académicos tradicionales” (2020a: 23).

En relación al Proyecto de Celda Itinerante y al FM en tanto Ex CCDTyE, pensar metodológicamente la investigación como un “juego dialéctico de distanciamientos crítico-reflexivos y acercamientos-afectaciones corporales, de apreciación estética y participación colectiva, de arte y ritual” propició el registro de aquellas reflexividades críticas (Citro, 2001) que hacen que quienes ingresan al espacio puedan pensarse, imaginarse o incluso “encarnar otra existencia posible”(2020a:23) durante los segundos que ingresan a la réplica de una celda carcelaria o a un chalet que funcionó como un centro clandestino de detención. Estas reflexividades y posibilidades de pensar las prácticas memoriales como propuestas performáticas de encarnación momentánea o encarnación selectiva de una otredad, resultó ser la puerta o ventana para pensar en mi propia presencia en el espacio y este trabajo como una invitación a imaginar otras existencias posibles al acercarse a esta producción escrita.

En línea con la modalidad performática, también consideré como parte de las estrategias metodológicas, que la divulgación de los “resultados de la investigación” también lo fueran. Si indagar otros lenguajes estéticos es parte de la propuesta de la performance investigación, entonces por qué no recopilar los videos y fotos para elaborar una plataforma digital específica del Proyecto Cultural Celda Itinerante, que a su vez muestre un mapa del espacio-diseñado para poder dar cuenta de cada aspecto nombrado en el trabajo- con sus respectivas características y podamos pensar, a partir de esto, en propuestas dancísticas y teatrales relacionadas al encierro y a algunos de los aspectos mencionados en esta investigación referidos a lo sucedido allí respecto al horror y revivir el dolor y a aquellas prácticas, movimientos y propuestas artísticas que se proponen transformarlo.

En suma, la Antropología del Cuerpo cuenta con propuestas tanto metodológicas, epistemológicas y performáticas que se encuentran alineadas con la filosofía de la educación. Existen aportes sustanciales (performance-investigación, perspectiva dialéctica de las problemáticas sociales y la corporalidad afectiva) que la disciplina puede ofrecer para el análisis, diagnóstico y abordaje de las problemáticas actuales que suponen una demanda por revisar aquellas herencias de la modernidad que insisten en descorporizar la formación y en consecuencia des-afectar toda relación educativa al quitarle valor y potencia a los sujetos en tanto existencias encarnadas y corporizadas.

Referencias

- Ametrano, L. (2017). “La ciencia como tipo particular de conocimiento” en *Técnicas de Investigación social*, Cuaderno de cátedra, Facultad de Periodismo y Comunicación social, UNLP. (pp. 10-35)
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). La práctica de la antropología reflexiva en *Respuestas por una Antropología Reflexiva*. México: Grijalbo. pp. 159-191.
- Bordo, S. (2001). El feminismo, la cultura occidental y el cuerpo. *Revista de estudios de género. La ventana*, (14), 7-81.
- Csordas, T. J. (1990). Embodiment as a Paradigm for Anthropology. *Ethos*, 18(1), 5-47.
- Csordas, T. J. (1994). Cultural phenomenology. *Embodiment and Experience: The Existential Ground of Culture and Self*, 2, 269. Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas, vol. 12, núm. 1, enero-junio.
- Citro, S. (2009). *Cuerpos significantes. Travesías de una etnografía dialéctica*. Biblos, Buenos Aires.
- Citro, S. (2010). Cuerpos plurales. *Antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires: Biblos.
- Citro, S. V., Podhajcer, A., Roa, M. L., & Rodríguez, M. (2020a). Investigar desde la performance: Un abordaje comparativo del teatro etnográfico y las intervenciones performáticas participativas. *Antropología Experimental*, (20), 13–24. <https://doi.org/10.17561/rae.v20.02>
- Citro, S. y Rodríguez, M. (2020b). Materialidades afectantes, memorias reflexivas y ensayos performáticos. Movilización de saberes encarnados en la universidad. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 23-56. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a2>
- Citro, S., Lucio, M., y Puglisi, R. (2016). Hacia una perspectiva interdisciplinar sobre la corporeidad: los habitus, entre la filosofía, la antropología y las neurociencias. *Heurísticas del cuerpo. Consideraciones desde América Latina*, 97-129.
- Citro, S. (2004) “La construcción de una antropología del cuerpo: propuestas para un abordaje dialéctico”. Ponencia en VII Congreso Argentino de Antropología Social, Córdoba. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires - Letra Viva.
- Citro, S. (2001). El cuerpo emotivo: de las performances rituales al teatro. *pcoiy representación del cuerpo*, 19-34.
- Del Valle, T. (1997) “La memoria del cuerpo”. Arenal. *Revista de historia de las mujeres*, 4(1), 59-74.
- Esteban, Mari L. (2004). Antropología encarnada. Antropología desde una misma. Junio 2004. Papeles del CEIC # 12, 2004 (ISSN: 1695-6494)
- Escobar, A. (2017). “En el trasfondo de nuestra cultura: racionalismo, dualismo ontológico y relacionalidad”, en *Autonomía y diseño. La realización de lo comunal*. CABA: Tinta Limón. (pp. 161-200).
- Gallo, S. (2015). “Educación, devenir y acontecimiento: más allá de la utopía formativa” en Ramírez Hernández, I.: *Voces de la Filosofía de la Educación*. México: Ediciones del Lirio. (pp. 173-204).

- Guber, R. (2019). La etnografía: método, campo y reflexividad. Siglo XXI editores
- Jelin E. y Kaufman S. (1997). “Los Niveles de la Memoria. A 20 años del golpe militar en Argentina. Trabajo presentado en el Congreso de Historia Oral. Buenos Aires.
- Jelin, E. (2002). Historia y memoria social. *Los trabajos de la memoria*, 63-78.
- Larrosa, J (2002). *Nietzsche & a Educaç.o*. Belo Horizonte: Autêntica.

AFECTIVIDAD Y VIDA ACADÉMICA EN LAS VOCES DE ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA Y PROFESORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNMDP

Paula Valeria Gaggini²⁰

UNMDP

paulagaggini@gmail.com

Resumen

En el presente trabajo se exponen algunos hallazgos de la tesina de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) que se desprende del proyecto denominado: “Vínculos afectivos y profesionales en los inicios de la vida académica de estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Un estudio autoetnográfico a partir de la reapertura de la Licenciatura (2019-2022)”. El objetivo e invitación de esta presentación es pensar los vínculos afectivos que se gestan en la vida académica, desde un corte de investigación social cualitativa que valoriza la narrativa como forma de generación de conocimientos. Entendiendo que puede colaborar en la búsqueda de una pedagogía que revalorice formas de habitar en diversos espacios educativos en el nivel superior abrazando (otros) sentidos, desafíos para la permanencia, el sostenimiento y la pertenencia de los/as estudiantes.

Palabras clave: vínculos afectivos - profesión académica - investigación narrativa- ciencias de la educación

La presente comunicación se remite a la ponencia en la cual se presentan algunos hallazgos compartidos, que se desprenden de la Tesina de Grado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (FH) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) denominada: “Vínculos afectivos y profesionales en los inicios de la vida académica de estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Un estudio autoetnográfico a partir de la reapertura de la Licenciatura (2019-

²⁰ Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Doctoranda en Ciencias Sociales de la FCyCS y FH. Becaria UNMDP. Integrante del Grupo de Investigación de Educación Superior y Profesión académica (GIESPA) y del Grupo de Investigación de Filosofía de la Educación (GIFE), radicados en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) y de la Red de Investigaciones en Emociones desde las Ciencias Sociales y las Humanidades (RENISCE).

2022)".

Previo a comenzar con el desarrollo del presente trabajo, entiendo resulta importante realizar una breve contextualización. La Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata, es una carrera de reapertura en el año 2019, fue cerrada en 1978 en la dictadura cívico militar en Argentina, contando con aproximadamente treinta graduados/as hasta esa fecha, hoy cuenta con cinco tesinas defendidas, una de ellas es la que se encuentra enmarcado en el presente trabajo. En 2022 dio lugar a la apertura del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación, ambas carreras poseen asignaturas en común, por lo que muchos/as nos encontramos inscriptos/as a la par, en el corriente año fuimos cinco las primeras graduadas. Ante lo expuesto, cabe destacar la particularidad de ser carreras incipientes en nuestra Universidad como acto de reparación histórica y en términos de Derechos.

La tesina propone comprender los procesos de reconfiguración de los vínculos afectivos y profesionales en los inicios de la vida académica de estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNMdP en el período de 2019 -2022, allí se incorpora también pensar que muchos/as de los/as estudiantes paralelamente realizan el Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación. Metodológicamente, la investigación es de corte cualitativo, dónde la autoetnografía y la horizontalidad, pretenden evadir el máximo de violencia epistémica, las conversaciones procuraron ser dialógicas, recíprocas y horizontales en la producción de conocimiento situado. Pensar los vínculos afectivos (Gaggini, 2023a) y profesionales que se gestan en la vida académica en el trayecto formativo (Aguirre, 2022) podría, o intenta al menos, tanto colaborar con la permanencia, el sostenimiento y la pertenencia de los/as estudiantes universitarios, como con el fortalecimiento de la profesión académica.

Diferentes fueron/son los espacios de formación que atraviesan el trabajo realizado para llevar a cabo la tesina de grado, donde participo como investigadora: El Grupo de Investigación de Filosofía de la Educación (GIFE) y el Grupo de Investigación de Profesión Académica y Educación Superior (GIESPA) pertenecientes al Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) creado el 2 de agosto de 2010 en la FH-UNMDP, el Grupo de extensión Pedagógica, Red de Investigaciones-Vidas en Educación y Red de Investigaciones en Emociones desde las Ciencias Sociales y las Humanidades (RENISCE).

La tesina se centra en estudiantes que inician la carrera académica en Ciencias de la Educación, situándose en el campo de la Educación Superior, indagando en las maneras en las cuales se van desplegando los vínculos afectivos y profesionales entre sujetos que comparten este contexto particular que van fortaleciendo en el trayecto formativo de la profesionalización. La profesión académica entendida como aquella conformada por sujetos que, en las universidades, construye, transmite y difunde el conocimiento en el marco de la educación superior universitaria (Chiroleu, 2002; Fernández Lamarra y Marquina, 2013; Aguirre, Foutel y Porta, 2019; Marquina y Foutel, 2021), mediante diversas funciones entre las cuales se encuentran las de investigación y/o docencia, extensión y la gestión.

Para poder analizar la categoría teórica desde la perspectiva situada sobre los vínculos afectivos y realizar el abordaje tanto de la dimensión afectiva (Kaplan, 2022; Arévalos, Kaplan, y Szapú, 2023) como la dimensión profesional, cabe destacar que las decisiones metodológicas priorizaron la ética como componente fundamental en el proceso de investigación cualitativa que abarca el estudio, la utilización y recolección de una variedad de materiales empíricos (Denzin y Lincoln, 2012).

Metodológicamente la tesina se enmarca dentro de una investigación cualitativa social que privilegia, como se indica en la denominación, a la autoetnografía, encontrándose inmersa dentro de la población. La autoetnografía, parte de un vínculo indisoluble entre lo personal y lo cultural (Guerrero Muñoz, 2017), donde a partir de nuestra intimidad trasladamos la realidad para hacerla visible a los demás. Por tanto, la autoetnografía viene a traernos la potencialidad por un lado como *estrategia* de indagación introspectiva de fuerte impacto para este tipo de investigaciones sociales; y por otro como *método* que combina características de la autobiografía y etnografía (Adams, Bochner, Ellis, 2015; Bénard Calva, 2019). Las relaciones entre quienes nos relacionamos son recíprocas, respetuosas (Vasilachis de Gialdino, 2012) y horizontales.

La horizontalidad entonces, es entendida como aquella que lleva consigo la responsabilidad de diálogo en una práctica de reciprocidad (Corona Berkin, 2019) como componente prioritario para habilitar la posibilidad de reducir la violencia epistemológica lo máximo posible, como para multiplicar los relatos, por ende las voces de quiénes se da lugar la investigación, mediante las conversaciones. Adoptar la autoetnografía y horizontalidad como metodologías principales como posibilidad para pensar los vínculos

afectivos en la universidad (Gaggini, 2023b) fue un desafío que requirió de una mayor exigencia de validación, siendo parte de la población, asumiendo el compromiso de habilitar (otras) metodologías que contemplen todas las vidas.

En este sentido y ante lo expuesto, el enfoque narrativo a decir de Flores y Porta (2017a) produce la recuperación de las experiencias en este caso de los/as estudiantes de Ciencias de la Educación, según su propia perspectiva, superación de la dicotomía de oponer relatos sino más bien complementarlos. La perspectiva narrativa asume en sus investigaciones una comprensión epistemológica y científica de las entrevistas como una conversación íntima en comunidad, según indican Aguirre, Porta y Ramallo (2023) a la vez que representa un modo propio de conocer, vivir y hacer investigación (Porta y Ramallo, 2020). La narrativa como refiere Arfuch (2018) refiere cercanía a la experiencia como inscripción en un espacio que es ético (p.66).

Las categorías analíticas para comprender los componentes de los vínculos afectivos y profesionales tienen una íntima relación con la comprensión de un modo particular de acompañamiento y de construcción de intersubjetividades específico, atender que los procesos de dicha construcción y transformación psicológica y social se encuentran íntimamente ligados a las transformaciones de amplio alcance en lo socio-afectivo (Kaplan, 2022); por tanto deberían ser interpretadas bajo esta lente.

El componente afectivo que se buscó indagar en una categoría más amplia en los vínculos pedagógicos representa el sostenimiento para que muchos/as de nosotros/as habitemos la universidad de modo de ir sanando y transformando (nos) a la vez que transformamos los espacios en los que desarrollamos nuestra vida académica y profesional que, por supuesto es personal indisolublemente. El vínculo afectivo en la educación, en este sentido, contempla los sentimientos que se van generando a partir de la relación interpersonal y permite sentirse afectado en cada acontecimiento educativo (Flores y Porta, 2017b).

La forma del acompañamiento en el trayecto de formación a decir de los/as estudiantes y con quienes que hemos ido conversando en la tesis, posee características donde se evidencia la presencia del componente afectivo dentro del vínculo pedagógico que potencia el modo de asumir la profesión y habitar la vida académica. Acompañamiento que es respetuoso, atento a la mirada y a la escucha, que es presencia (Gaggini, 2022) y donde permanece la noción de una co- construcción de la carrera, con la capacidad de tejer redes junto a otros/as, advierten la posibilidad de (trans) formación colectiva que

sostiene desde el inicio y perdura para la permanencia dentro de la universidad. Acompañamiento que implica una presencia en el rostro de una voz (Lévinas, en Bárcena y Mélich, 2014), una presencia como posibilidad amorosa de inclusión (Gaggini, 2023a). Inclusión desde una mirada social y humanista pero sobre todo política (Bertello y Gaggini, 2022) que exige la auto-reflexión permanente por parte de quienes nos vinculamos y como puesta en acto de justicia afectiva en términos de Ángulo Rasco (2021).

La tesina buscó poner rostro y voz a quienes habitan/mos la vida académica en el marco de una carrera de reapertura, tras ser clausurada entre el horror de la dictadura cívico militar que se llevó la vida de muchas personas; con sus vidas, sueños. En cada una de las conversaciones, las voces sostienen la importancia de los vínculos afectivos y como éstos son una potencia en cuanto al fortalecimiento de la profesión académica. En palabras y en el marco de nuestra propia experiencia: “Nuestra profesión ha sido potenciada gracias a los vínculos afectivos generados tanto por parte de las docentes como los/as mismos/as compañeros/as, vínculos reflejados en un acompañamiento cotidiano que representó la presencia genuina que mira y escucha con amorosidad e íntima reciprocidad” (Bustamante y Gaggini, 2023, p. 217).

Como invitación provisoria me gustaría compartir algunas prospectivas que representan desafíos en torno a los vínculos afectivos, la profesión académica y la educación superior. La invitación, tiene que ver con la esperanza de ampliar y consolidar encuentros cada vez más amables, que nos aúnen en redes que propicien las condiciones necesarias para pensarnos en términos colectivos, de alteridad, hospitalidad. Como educadores/as, pedagogos/as, como investigadores sociales, como personas que vivimos en un mismo mundo, asumir el compromiso de contemplar todas las vidas, todas y cada una. Que deseemos ser esos puentes afectivos (Gaggini en Bertello y Gaggini, 2022) que nos conmuevan en una mirada llena de ternura y amor.

Referencias

- Adams, T; Bochner, A. y Ellis, C. (2015). Autoetnografía: un panorama. *Revista Astrolabio*, 14, 249-273.
- Aguirre, J., Foutel, M. y Porta, L. (2019). Profesión académica e investigación narrativa. Indagaciones preliminares y alternativas en un campo en expansión. En: II Encuentro Internacional de Educación. Tandil, Buenos Aires. Argentina.

- Aguirre, J., Porta, L. y Ramallo, F. (2023). Gen-eros-idades de las entre-vistas. Íntima narrativa de la investigación en comunidad. *Horizontes*, 41(1).
- Aguirre, J. (2022). *El rostro humano de las políticas educativas: narrativas del proyecto de formación docente* "Polos de Desarrollo". 1ª Ed. Mar del Plata: EUDEM.
- Ángulo Rasco, J. (2021). Poner el cuidado y el afecto en el centro de la pedagogía, en *Voces de la educación*, 17-34. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/446>
- Arévalos, D., Kaplan, C. y Szapú, E. (2023). Sociedad y afectos. Apuntes para una Sociología de la Educación emergente. *Revista de Educación*, (28.1), 63-81.
- Arfuch, L (2018). *La vida narrada. Memoria, subjetividad y política*. 1º Edición. Villa María: Eduvin.
- Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Editorial Miño y Dávila.
- Bénard Calva, S. M. (Comp.) (2019). *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*. (Comp.) Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Bertello, P. y Gaggini, P. (2022). En dos voces. Relato de una experiencia compartida entre el encuentro de lo didáctico y lo narrativo, en *Actas de las V Jornadas de Investigadorxs, Grupos y Proyectos en Educación*. "Tiempos (re) inaugurales en el campo educativo contemporáneo. A propósito de la apertura del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación.
- Bustamante Salvatierra, S. y Gaggini, P. (2023). Residencias afectivas: experiencias compartidas en el Profesorado de Ciencias de la Educación (UNMDP). *Revista Entramados: educación y sociedad*, 10(14), 210-217.
- Chiroleu, A. (2002). La profesión académica en Argentina. Centro de Ciencias Sociales de la Universidad del Estado de Río de Janeiro. *Revista (Syn) Thesis*, 7, (1), 41-52.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. S. (2012). *El campo de la investigación cualitativa: manual de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa, Vol. 1.
- Fernández Lamarra, N. y Marquina M. (2013). "La Profesión Académica en América Latina: Tendencias actuales a partir de un estudio comparado". *Revista Espacios en Blanco*, 23, (1), 99-117.
- Flores, G. y Porta, L. (2017a). Narratividad e interpretación: nexos entre la investigación narrativa y la hermenéutica. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica*, 2(6), 683-697.
- Flores, G. y Porta, L. (2017b). La hospitalidad en profesores memorables universitarios. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(30), 15-31.
- Foutel, M. y Marquina, M. (2021). La Profesión Académica: un largo camino de producción de conocimiento. *Revista de Educación*, 7-15.
- Gaggini, P. (2022). La hospitalidad como acontecimiento educativo. Narrativas de estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la UNMdP. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, 2(3), 189-196.

- Gaggini, P. (2023a) El rostro de la inclusión amorosa en la universidad. Experiencia en la voz de una estudiante. En: Biber, G., De Pauw, C., Di Pasquale, V., Pasqualini, V. (2023) (Comps). IX Encuentro Nacional y VI Latinoamericano sobre Ingreso Universitario: la educación superior como derecho: sentidos, prácticas y apuestas para una agenda de ingreso y permanencia en las universidades públicas. San Luis: Nueva Editorial Universitaria - UNSL, 159-168.
- Gaggini, P. (2023b). “La autoetnografía y horizontalidad como posibilidad para pensar los vínculos afectivos en la universidad”. En: *VIII Coloquio de Investigación “Las emociones en el marco de las ciencias sociales”*. Propuestas teórico-metodológicas en los estudios socioculturales de las emociones, la afectividad y los sentimientos. Antropología, etnografía y autoetnografía. Youtube: <https://youtu.be/kNhOxt0Te54>.
- Corona Berkin, S. (2019). *Producción horizontal del conocimiento*. Universidad de Guadalajara. Editorial Calas.
- Guerrero Muñoz, J. (2017). Las claves de la autoetnografía como método de investigación en la práctica social: conciencia y transformatividad. *Investigação Qualitativa em Ciências Sociais//Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales CIAIQ*, (3), 130-134.
- Kaplan, C. (2022). *La afectividad en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Porta, L. y Ramallo, F. (2020). (In) visibilidades afectivas: las metodologías artísticas en la investigación narrativa. *Revista Teias* 21, (62), 439-354.
- Porta, L. (Coord.) (2020). *La expansión biográfica*. Facultad de Filosofía y Letras (UBA) Buenos Aires, Argentina.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2012). Prólogo a la edición en castellano. De las nuevas formas de conocer y de producir conocimiento. En: Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). *El campo de la investigación cualitativa: manual de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa

EL ENFOQUE PEDAGÓGICO: UNA INTROSPECCIÓN DE MIS AÑOS DE UNIVERSIDAD

Luca Reveruzzi²¹

UNMdP

Resumen

En este breve escrito indagaré en torno a mi enfoque filosófico-pedagógico como docente en formación en el área de Filosofía. La orientación de esta búsqueda partirá de una introspección hecha desde mi despertar por el amor a la Filosofía y el enseñar hasta llegar al día de hoy donde mediante el eje de varios autores que ofrecen herramientas a la hora de afrontar el accionar pedagógico en las instituciones. La complejidad del campo educativo actual reclama que los docentes en formación desarrollen una actitud específica con respecto a su modo de enseñar en un futuro próximo. La intención del escrito no es más que develar un propio enfoque filosófico-pedagógico sobre el cual tener los pies como base a la hora de querer pararme frente al aula, y a partir de ahí, cumplir con mis objetivos pedagógicos como docente.

Palabras clave: Enfoque filosófico-pedagógico – Filosofía – Transformar – Razonamiento crítico

Desarrollar mi enfoque filosófico-pedagógico como futuro docente en Filosofía podría ser un desafío en primera instancia. Por lo que realizare un recorrido para determinar cuál puede llegar a ser ese posicionamiento. Mi idea para afrontar esto sería en primera instancia desarrollar como ha sido hasta este momento mi camino en cuanto a formación docente se refiere. Una vez hecho esto, la idea sería poder realizar un sondeo en base a los textos vistos durante toda la cursada de Didáctica Especial para poder lograr un acercamiento a ese enfoque filosófico-pedagógico que tendré como futuro profesor de Filosofía por el resto de los próximos años. Se tendrán en cuenta autores como Cerletti, Mèlich, Gallo, Forster, entre otros, que ofrecen aportes y han servido en mi formación. Mi camino en la formación docente comenzó ya hace más de cinco años, cuando en aquel verano de 2018 - 2019 me anoté en la carrera de Profesorado en Filosofía. Bueno, aunque si debo de ser sincero mi camino comenzó mucho antes, cuando en mí despertó ese deseo

²¹ Estudiante de Profesorado en Filosofía, UNMdP

por la docencia. Ese deseo por enseñar, transmitir, aunque usando con cierta cautela esta palabra, ya que específicamente en el caso de la Filosofía, Cerletti (2008) nos dirá que transmitir delimitaría nuestro objeto “transmitido”, siendo en este caso la Filosofía, y también aprender, porque también se puede aprender del otro. Ese otro que desde sus experiencias y saberes llega hacia mí. Ya sea yo como profesor y el como alumno, pero a fin de cuentas con experiencias y caminos diferentes recorridos, de los cuales podría servirme para aprender. Por lo dicho anteriormente, en términos académicos, mi formación docente ha transitado por un largo camino de descubrimiento y reflexión que ha moldeado en mi una perspectiva hacia lo enseñanza de la Filosofía. Comenzando en cursadas como *Problemática Educativa*, pasando por *Adolescencia, Educación y Cultura* y también *Sistema Educativo y Curriculum* (ya dentro de un contexto de pandemia Covid²²) continuando con *Planeamiento y Gestión institucional* para finalizar con *Didáctica General* (claro que hasta la fecha que sigo cursando *Didáctica Específica*). Todas estas cursadas desde el rol de estudiante, han comprometido con la tarea de formarme a lo largo de los años. El enfoque filosófico-pedagógico que logre desarrollar ahora y que aspiro en el futuro como profesor, encontrara sus raíces en todas las obras y autores que he atravesado a lo largo de los años y a lo largo de las clases. Estos autores, más allá de ser solo simples vehículos de conocimiento, se van a convertir en las herramientas que modelan mi identidad como futuro docente. Desde el pasaje del mito al logos enseñado con Cecilia Colombani en *Introducción a la Filosofía* (cursada en 2019), hasta las obras vistas con Andrés Crelier en *Filosofía Contemporánea* (cursada en 2023), cada texto ha contribuido a la construcción de mi visión filosófica personal la cual será usada y volcada en el acto educativo.

En todo este viaje he confrontado preguntas esenciales como ¿Cuál es el propósito de enseñar Filosofía? ¿Cómo puedo inspirar a mis estudiantes a pensar críticamente? ¿Qué quiero que ellos aprendan de la filosofía? ¿Debo enseñar filosofía o enseñar a filosofar? A medida que fui abordando estos interrogantes, mi posicionamiento como docente en formación se fue solidificando. Fue configurando un enfoque pedagógico que busca trascender más allá del simple hecho de enseñar filosofía en cuatro paredes dentro de una

²² La pandemia de Covid-19 y el aislamiento social, preventivo y obligatorio realizado en 2020 generó que gran parte de mi carrera fuera realizada de manera virtual. El mayor porcentaje de cursadas y finales rendidos fueron realizados en contexto de virtualidad. Hasta el regreso completo a la universidad a mediados del 2022, todas las materias pedagógicas fueron ofrecidas y realizadas de manera virtual.

escuela para convertirse en una experiencia transformadora. Transformadora desde el sentido que le da Mèlich (2006) cuando refiere a que no hay formación sin transformación. Una educación como razón literaria en donde no hay respuestas dadas y en donde la educación se sabe poco o nada de antemano. Considerando como propone Mèlich (2006) una ética como un modo de relación con los otros, con una sensibilidad hacia el otro, “La pedagogía que propongo es una teoría y una práctica que cree que educar está más cerca del *tacto* que de la *táctica*” (p.32).

Educar desde el punto de vista literario según Mèlich (2006) es una razón educativa sensible a la humillación del otro. Esto claro no en un sentido negativo, sino en un sentido de cultivar esta sensibilidad. Freire (2010) en una de sus cartas, la cuarta, lo decía desde el punto de vista de la humildad, como aquella que nos hace escuchar a aquel que nos busca, sin importar su nivel intelectual. Esto debido a que es imposible escapar de la intersubjetividad, más aun en el ámbito educativo. Nosotros los seres humanos somos siempre seres en relación, y esto también se aplica al ámbito de la educación, por lo tanto, aludimos tanto al sujeto en relación con otros como al sujeto en relación con el mundo. Es justo esto lo que nos vuelve humanos, la interpelación del otro, su rostro, su presencia en donde se interrumpe la autoreferencialidad narcisista.

Pero también podríamos recurrir a Gallo (2015) cuando nos ilustra acerca del concepto moderno de sujeto como aquel que no puede estar sujetado. Un sujeto con autonomía en sus acciones. “Es posible afirmar que el proyecto moderno estuvo centrado en la constitución del sujeto político y del sujeto que conoce, también se puede decir que el proyecto moderno fue, en gran parte, un proyecto de educación, de construcción de sujetos humanos capaces de, en forma auto-centrada, actuar en el mundo para transformarlo” (Gallo, 2015, p.174)

Como futuro docente, es mi deber el transformar desde la educación, no transmitir un sentido sino dotar a los alumnos para que inventen sentidos ellos. Llevarlos al preguntar filosófico como lo propone Cerletti (2008), con la intencionalidad filosófica del preguntar, la aspiración al saber, el ir más allá de lo dado, a un saber sin supuestos enriqueciendo el sentido del cuestionamiento y la enfatización en el repreguntar. Mi intención como futuro docente no es buscar un arquetipo de alumno que sepa con exactitud a que edad Kant escribió la crítica de la razón pura, como se llamaba el padre de Hegel o cuantos capítulos tiene cada libro de Metafísica de Aristoteles. Voy a buscar

un tipo de alumno que pueda plantear y considerar problemas filosóficos, razonar en base a ello y preguntarse de lo que lo rodea. Interpelando su entorno y lo que lo rodea bajo una nueva visión que no ha tenido antes. Que puedan lograr un pensamiento crítico y adopten una actitud filosófica frente al mundo, en el sentido de comprometerse en un enfoque reflexivo y crítico hacia la realidad, buscando comprender y cuestionar las diversas dimensiones de la existencia.

Llegados a este punto, considero que ya he adelantado un poco en qué consistiría mi enfoque filosófico-pedagógico. Si bien se ha desarrollado en párrafos anteriores, es menester develar que mi enfoque filosófico-pedagógico es un enfoque orientado hacia la ética. Una ética en el sentido que propone Mèlich, cuidando al otro, haciéndose cargo de ese otro, acompañándolo. “Educar es dar sin esperar nada a cambio. En este ‘dar’ el maestro no solamente ‘da’, sino también ‘se da’. El ‘dar’ educativo es un ‘darse’. En la relación educativa no solamente se da algo sino también se da alguien.” (Mèlich, 2006, p.33). Es este “acoger al Otro” del cual habla Forster (2011) cuando menciona a Levinas. El educar desde la hospitalidad, desde una ética de la amistad en donde yo desde mi rol de docente abra las puertas a ese otro y lo reciba como un huésped. Buscando un conocimiento descentralizado, que vaya más allá de la idea de una única fuente de conocimiento a la forma del rizoma que propone Deleuze (2002). Acentrado, no jerárquico, flexible en cuando a la adquisición de conocimientos en donde no haya una estructura fija o única forma de aprender. Ese rizoma que dice “no” al punto de origen o principio primordial como eje de pensamiento y desafía a las estructuras educativas convencionales

Acercándonos al final, tengo entendido dado mi largo bagaje pedagógico en la universidad que quien enseña no tiene un “libro de recetas”, sino que más bien es un conjunto de diagnósticos y toma de decisiones sobre el grupo que se trabaja. Como menciona Cerletti (2008), quienes enseñan filosofía nunca podrían ser simples técnicos que sólo aplican recetas ideadas por especialistas. No todos los grupos van a ser iguales, he tenido la posibilidad de comprobarlo en mis observaciones. Pero, aunque no sean iguales mi objetivo y enfoque va a ser siempre el mismo. En esa búsqueda de enseñar filosofía esperar la intervención activa de quien aprende en el preguntar filosófico y la búsqueda de respuestas. Yo, como profesor debo despertar en el alumno esa curiosidad, ese deseo por saber y el preguntar. En esas dos horas semanales o mas que puede llegar a

tener con el alumno, mi responsabilidad es lograr que aquel alumno tenga un contacto con la filosofía que sea significativo para él. Y es justamente esto lo que nos permite el aula escolar, un ámbito que, desde mi hospitalidad, posibilito que el otro pueda formular preguntas filosóficas. A fin de cuentas, un ámbito para el filosofar. Lo que se da en la transmisión educativa no es un o el sentido de la vida, no se transmite el camino, el buen camino o el camino correcto, sino la apertura del pensar, del hacer, del sentir, del sentido, como sostiene Mèlich (2006).

En conclusión, mi posición filosófico-pedagógica como futuro docente será la de un enfoque ético, un enfoque que eduque desde el tacto, no tener al otro como una tabula rasa para depositar conocimiento, sino darle una educación desde el tacto, es decir, desde la sensibilidad pedagógica. No buscar la formación como conformación sino como transformación. Quiero fomentar en el alumno la exploración y la multiplicidad en el proceso de aprendizaje. Quiero despertar en el alumno ese deseo por preguntar y su capacidad de no dar por sentado todo lo que se le presenta en un instante. Individuos reflexivos que yo desde mi rol de docente pueda mantener en su rumbo. Poder formar sujetos críticos que puedan ver el mundo desde otra perspectiva. Y si yo desde mi rol de docente puedo garantizar aquello, daré todo lo posible para que se vuelva realidad.

Referencias

- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2002). "Rizoma" en *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos. pp. 9-32
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Gallo, S. (2015). "Educación, devenir y acontecimiento: más allá de la utopía formativa" en Ramírez Hernández, I.: *Voces de la Filosofía de la Educación*. México: Ediciones del Lirio. pp. 173-204
- Forster, R. (2011). "Los rostros de la alteridad", en Skliar, C. y Larrosa, J. (comps.) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens. pp. 97-120
- Mèlich, J. C. (2006). *Transformaciones. Tres ensayos de Filosofía de la Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

DEL PROYECTO HACIA LA TESINA DE GRADO DE LA LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (FH, UNMDP)

Bustamante Salvatierra, Stephanie Mailén²³

UNMDP

stephaniembustamantes@gmail.com

Resumen

En el presente trabajo me propongo volver sobre mi propio proyecto de tesina de grado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (FH, UNMDP), cuyo título es “Agentes educadores sentipensantes: un estudio interpretativo sobre la dimensión logopática de la educación en experiencias de adscripción en docencia en la UNMDP”, a los fines de reflexionar sobre el recorrido transitado. Dada la condición de investigadora en formación, entiendo que resulta enriquecedor recuperar los avances del desarrollo del proyecto para pensar en el camino que todavía queda transitar hacia la tesina de grado, dirigida por la Doctora Graciela Flores.

Palabras clave: Ciencias de la Educación - Licenciatura - proyecto - tesina de grado

Generalidades del proyecto

En este trabajo me propongo volver sobre mi proyecto de tesina de grado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (FH, UNMDP), cuyo título es “Agentes educadores sentipensantes: un estudio interpretativo sobre la dimensión logopática de la educación en experiencias de adscripción en docencia en la UNMDP”. Dada la condición de investigadora en formación, entiendo que resulta enriquecedor recuperar los avances del desarrollo del proyecto para pensar en el camino que todavía queda transitar hacia la tesina de grado, dirigida por la Doctora Graciela Flores.

El presente proyecto de investigación tiene como tema la dimensión logopática de la educación en experiencias de adscripción en docencia en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Desde allí me interesa abordar el problema de investigación acerca de cómo se expresa la dimensión logopática de la educación en

²³ Profesora en Ciencias de la Educación (UNMDP) y estudiante avanzada de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (UNMDP). Integrante del Grupo de Investigación de Filosofía de la Educación (GIFE). Adscripta de las asignaturas Filosofía de la Educación y Residencia I y II (Facultad de Humanidades, UNMDP).

experiencias de adscripción en docencia en la asignatura Filosofía de la Educación (UNMdP). En este punto cabe aclarar que Filosofía de la Educación es una asignatura del primer año, que se dicta durante el segundo cuatrimestre, de las carreras Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades, de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Se ha elegido dicha asignatura como contexto para llevar a cabo la investigación porque en ella se generan espacios de diálogo en los cuales se da un entramado entre el logos (lo racional y discursivo) y el pathos (lo afectivo), aspectos de mutua interferencia que no pueden ser considerados opuestos (Flores, 2016). Es decir, que se trata de un espacio en el que los agentes educadores sentipensantes invitan a la construcción de vínculos pedagógicos que involucran la imbricación de lo cognitivo y lo afectivo. La idea de agentes educadores es recuperada de los planteos de Cullen (2015), quien insiste en que los docentes son agentes y no meros efectos de causas exteriores. Su subjetividad se pone en juego tomando conocimiento de lo que se hace pudiendo no hacerlo o hacerlo de otro modo. En cuanto a la noción de sentipensante, esta nació de las palabras emitidas por los pescadores en San Benito Abad (Sucre) al sociólogo Orlando Fals Borda en las que refieren a que cuando actúan combinando el corazón y la cabeza son sentipensantes (Lizaraso, 2017). Tal expresión también fue retomada por Eduardo Galeano (2000), quien la entendía como aquel lenguaje que dice la verdad.

Cabe mencionar que me interesa detenerme en la figura de los adscriptos porque considero que se trata de sujetos en la educación que no han sido lo suficientemente visibilizados en los trabajos académicos, en especial en aquellos realizados en y acerca de la UNMdP. Nos referimos al sujeto “en” la educación, y no “de” la educación, debido a que lo consideramos como un participante que está involucrado en una práctica de transformación de sí. En este sentido, ante un área de vacancia en el campo disciplinar, con el desarrollo de la tesis, se intentará profundizar el conocimiento acerca la dimensión logopática de la educación en experiencias de adscripción en docencia a los fines de contribuir al campo de la investigación en educación.

En cuanto al valor individual de la investigación, cabe destacar que el interés investigativo se vincula con mi situacionalidad como adscripta en tareas de docencia e investigación en la asignatura Filosofía de la Educación a partir del segundo cuatrimestre del año 2020. Particularmente, estoy motivada a recuperar las voces de las protagonistas de esta

investigación, las adscriptas en Filosofía de la Educación, por las características propias del trabajo llevado a cabo desde esta asignatura. En base a mi experiencia reconozco que su singularidad radica en la urdimbre ética del intelecto y el afecto (Flores & Porta, 2013). A partir de este rasgo, me interpelan los aspectos de la dimensión logopática de la educación que se ponen en juego en las experiencias de adscripción en docencia. Además, cabe agregar que el posicionamiento personal como investigadora se construye a partir de mi experiencia como integrante del Grupo de investigación de Filosofía de la Educación (GIFE) perteneciente al Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED).

Por su parte, el valor social de esta investigación radica en la posibilidad de ofrecer nuevas miradas sobre las experiencias educativas significativas de los adscriptos, entendidos como agentes educadores sentipensantes que contribuyen a promover la inclusión educativa en el nivel superior universitario. En esta línea, no puedo dejar de mencionar el contexto de reapertura de la carrera de Licenciatura en Educación, después de cuarenta y tres años de la última dictadura cívico militar, y de apertura del Profesorado en Ciencias de la Educación, en el año 2022. Estos hechos implican un acto de reparación histórica y una nueva conquista académica de la comunidad universitaria, respectivamente. En ese marco, considero valioso recuperar las voces y las experiencias de docentes y adscriptos que desempeñan sus tareas en docencia en estas carreras que tienen un fuerte compromiso con la educación pública, gratuita y democrática.

El objetivo general se corresponde a interpretar la dimensión logopática de la educación en experiencias de adscripción en docencia en Filosofía de la Educación (UNMdP). Los objetivos

específicos son: 1) Reconocer los modos en que se expresa la dimensión logopática de la educación en la propuesta pedagógica de Filosofía de la Educación (UNMdP); 2) Analizar los modos en que se configuran las experiencias de adscripción en docencia en Filosofía de la Educación (UNMdP); y 3) Comprender los sentidos y significados que cobra la dimensión logopática de la educación para los adscriptos en docencia.

En pos de alcanzar los objetivos propuestos, en el proceso de realización de la tesis, se buscará identificar los elementos constitutivos de la mencionada dimensión logopática. Se analizará el modo en que se presentan y en el que son experimentados por los sujetos protagonistas de este estudio mediante una perspectiva metodológica cualitativa (Denzin

& Lincoln, 2011). Se asumirá un enfoque interpretativo-narrativo coherente con la línea de investigación hermenéutica crítica en filosofía de la educación (Carr, 2002) con metodología de la investigación narrativa (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001). Asimismo, se emplearán técnicas de la investigación etnográfica en educación, entienda como un aporte para la interpretación de la cultura de una institución educativa sirviéndose del método etnográfico (Yuni & Urbano, 2005).

En cuanto a la construcción del estado de la cuestión, me detuve en cinco categorías: *Ciencias de la Educación* (Vega Román, 2018; De los Ríos, 2011; Vicente, 2006; Furlán, 1989; Furlan & Pasillas, 1993; Fernández, 1989; Coria & Edelstein, 1993; Tenti Fanfani, 1984; Villa, 2011); *dimensión logopática* (Maliandi, 2010; Flores & Porta, 2021; Flores & Porta, 2013; Flores, 2016; Flores 2021; Flores & Bustamante Salvatierra, 2020), *adscripción* (Pacenza & Echeverría 2017; Camilloni, 2010; Ferreiro & Isabel Lynch, 2015; Anijovich, Cappelletti, Mora & Sabelli, 2012; Solberg, Droblas, Rodríguez, Ulloa y Viñas, 2007; Salazar & Sánchez, 2010; Schön, 1992), *nivel superior universitario* (de Sousa Santos, 2015; Rinesi, 2015; Ezcurra, 2011; Ley de Educación Nacional, 2006). Además, considero relevante incorporar la categoría de *subjetividad* que he trabajado a lo largo de todas mis adscripciones docentes (Foucault, 2006; Foucault, 1999; Kohan, 1996; Larrosa, 1995).

Con respecto a la distribución del tiempo, el cronograma de actividades diseñado, figura al final de este trabajo.

Como toda planificación, esta ha sido flexible. Cabe señalar que este año se dieron muchas particularidades, a nivel social, académico y personal que hicieron que no pueda respetarlo. De todos modos, destaco la buena predisposición de mi directora de tesis, de mis compañeras de la carrera, y de los participantes de esta investigación, que supieron entender las situaciones que atravesé y que me llevaron a pausar el desarrollo de mi tesis. Se espera que a principios del próximo año se pueda retomar la labor que comencé en el año 2022, a partir del recorrido iniciado con la asignatura “Seminario de Investigación”. Dichos aportes fueron enriquecidos con los intercambios que se dieron en el Seminario interno del GIFE sobre metodología.

Diseño y posicionamiento metodológico

Hacer investigación requiere adoptar un posicionamiento ético-onto-epistemológico

(Kuby & Christ, 2018). Las autoras destacan que no sería posible separar la axiología, la ontología y la epistemología. En la línea de Kuby & Christ (2018), nos alejamos de los enfoques tradicionales que consideraban la epistemología ajena a las cuestiones ontológicas y axiológicas.

Con las narrativas de los docentes y adscriptos de Filosofía de la Educación (UNMdP) intentaré gestar una imagen potente, pero incompleta de lo narrado debido a que la realidad objetiva es inasible. La realidad se construye a partir de representaciones. Solamente podemos acceder a los significados socialmente contruidos puesto que no hay nada por fuera de la representación (Denzin & Lincoln, 2011).

En esta línea, el conocimiento se construye socialmente en el marco de un contexto situado, dado que no es universal. Tampoco es neutral ya que se construye inmerso en relaciones de poder. Ante la complejidad del mundo y las complicaciones del poder emerge la categoría de bricolaje (Kincheloe & McLaren, 2012), fundamentado en una epistemología de la complejidad. Desde esta perspectiva, el objeto de investigación es complejo dado que no es posible concebirlo como una entidad encapsulada.

De este modo, en este estudio se adopta un enfoque relacional, intersubjetivo, a partir del cual se intenta cocrear activamente el conocimiento junto con los docentes y adscriptos de Filosofía de la Educación (UNMdP). La omisión de las voces de los participantes implicaría al parecer de Guba y Lincoln (2012) una forma de sesgo. En esta línea, sostienen que lo ético se cruza con lo epistemológico, es decir, que la ética se ubicaría dentro de los paradigmas. Coincido con Haraway (1997) en que el testigo modesto, como tecnología moderna, agoniza. Se da un desplazamiento de la neutralidad de la ética hacia la explicitación ideológica. Por ello, me interesa explicitar que me relaciono con los participantes de esta investigación a partir de la intención de interpretar la dimensión logopática de la educación en experiencias de adscripción en docencia en Filosofía de la Educación (UNMdP).

Particularmente, esta investigación se desarrolla desde una perspectiva metodológica cualitativa (Denzin & Lincoln, 2011). Se asume un enfoque interpretativo-narrativo coherente con la línea de investigación hermenéutica crítica en filosofía de la educación (Carr, 2002) con metodología de la investigación narrativa (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001). La adopción de dicho enfoque permite situar un análisis que pone en tensión distintas dimensiones y problemáticas que dan cuenta de la complejidad que

caracteriza la adscripción en el ámbito universitario y permite recuperar las voces y visibilizar lo que piensan y sienten los protagonistas de este estudio. En la investigación educativa, la narrativa permite generar y reconstruir significados mediante el estudio de las narrativas de los sujetos en la educación a partir de registros etnográficos y narrativas cruzadas. Asimismo, se emplearán técnicas de la investigación etnográfica en educación (Yuni & Urbano, 2005): registro de campo, grabación de clases, entrevistas en profundidad, grupo focal, entre otras.

Este proyecto se abordará en cuatro momentos recursivos. En un primer momento, se utilizará como técnica de investigación el análisis documental en diversos formatos (textuales, visuales, multimediales, documentos institucionales etc.) (Dulzaides & Molina, 2004) para conocer la normativa acerca de las adscripciones en docencia en la UNMdP y las propuestas pedagógicas de la asignatura Filosofía de la Educación (como PTD, mensajes del aula virtual, evaluaciones, etc.) la observación participante (Guber, 2005), a los fines de presenciar y grabar la clase, entendida como un acto performático (Escobar, 2018), de los docentes de teóricos y prácticos. Esto contribuirá a reconocer los modos en que se expresa la dimensión logopática de la educación en la propuesta pedagógica de Filosofía de la Educación (UNMdP).

En una segunda etapa, la observación participante (Guber, 2005) de las clases de las adscriptas, las entrevistas abiertas (individuales y grupales) (Denzin & Lincoln, 2015) a docentes y adscriptas de la asignatura y grupo focal con adscriptas constituirán los recursos metodológicos privilegiados que me llevarán a analizar cómo se expresa la dimensión logopática de la educación en experiencias de adscripción en docencia en Filosofía de la Educación (UNMdP). En este punto, cabe aclarar que se recuperarán también las voces de los docentes porque son quienes acompañan a los adscriptos en sus experiencias en docencia, desde sus miradas colaborarán en la reflexión acerca de las reconfiguraciones en experiencias de adscripción en docencia y la singularidad de la dimensión logopática de la educación en el trabajo de cátedra de Filosofía de la Educación.

La tercera instancia contará con las entrevistas abiertas individuales (Denzin & Lincoln, 2015) a adscriptos y un registro autoetnográfico (Bérnard Calva, 2019), en el que contaré cómo viví/vivo la dimensión logopática de la educación en la experiencia como adscripta. Se trata, precisamente, de un instrumento en el que se registran vivencias propias y

reflexividades del investigador. A lo largo del proceso investigativo, se vuelve sobre dicho instrumento otorgando diversas significaciones y múltiples sentidos (Suarez, 2017). De acuerdo con Aguirre y Porta (2019), su potencialidad radica en que permite conocerse más a sí mismo y a los otros, que nos miran, reflejan y subjetivan. En esta etapa, el trabajo de campo estará orientado a responder al objetivo de comprender los sentidos y significados que cobra la dimensión logopática de la educación para los adscriptos en docencia. En la cuarta y última etapa, retomaré y profundizaré la interpretación de los materiales y finalizaré la redacción de la tesis.

Con respecto al contexto de la investigación, he elegido el espacio de Filosofía de la Educación, asignatura del primer año, que se dicta durante el segundo cuatrimestre, de las carreras Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades, de la UNMdP. Lo he escogido porque, a partir de mi situacionalidad como estudiante, y luego como adscripta, experimenté que se generan espacios de diálogo en los cuales se da un entramado entre el logos (lo racional y discursivo) y el pathos (lo afectivo), aspectos de mutua interferencia que no pueden ser considerados opuestos (Flores, 2016). Allí, los agentes educadores invitan a la construcción de vínculos pedagógicos de manera logopática. Si bien la propuesta está pensada para focalizar en los adscriptos, me interesa recuperar las voces de los docentes porque pedagógicamente los acompañan. Con respecto a la figura de los adscriptos, los he elegido como participantes de esta investigación porque considero que se trata de sujetos en la educación que no han sido lo suficientemente visibilizados en los trabajos académicos.

Palabras finales

Este trabajo me ha permitido volver sobre el recorrido de inicio de la formulación del plan de tesis, desde la cursada de la asignatura “Seminario de Investigación” hasta el día de hoy. Si bien se observa que surgieron dificultades que llevaron a pausar el desarrollo de la tesis, estas son circunstanciales y se tiene previsto retomar las labores el próximo año. De todos modos, gracias a los intercambios realizados con mi directora de tesis y con mis compañeras de la carrera, he comprendido la importancia de los pequeños pasos que se han dado tanto en el análisis documental, como en las observaciones realizadas. Por último, me parece importante resaltar que, aunque elaborar una tesis de grado parezca una tarea solitaria, afortunadamente las personas que transitan las carreras y la propuesta

del Departamento de Ciencias de la Educación siempre están dispuestas a dar una mano. La construcción de lazos afectivos y académicos contribuye a sostener nuestros recorridos, a pesar de las adversidades que podamos enfrentar.

Referencias

- Aguirre, J. & Porta, L. (2019). Sentidos y potencialidades del registro (auto) etnográfico en la investigación biográfico-narrativa. *Revista Linhas Críticas*, 25(1), 1-18.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., & Sabelli, M. J. (2012). Experiencias de formación en la docencia. En *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategia*. Buenos Aires: Paidós.
- Bénard Calva, S. M. (2019). *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*. (Comp.) Bénard Calva, S., Adams St. Pierre, E., Adams, T., Bochner, A., Burns, M., DeMarrais, K., Ellis, C., Jerz, D. Preissle, J., Rambo Ronai, C., Richardson, L. & Tullis, J. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoques y metodología*. Madrid. La Muralla.
- Camilloni, A. (2010). *Herramientas para la educación experiencial en el currículo universitario*. Notas sobre la inclusión de aprendizaje-servicio en el currículo universitario. Seminario dictado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Cullen, C. (2015). La ética docente entre la hospitalidad y el acontecimiento. En Ramírez Hernández, I.: *Voces de la Filosofía de la Educación*. México: Ediciones del Lirio.
- De los Ríos, A. (2011). Corrientes pedagógicas, tradiciones pedagógicas y Educación Especial: pensando históricamente la Educación Especial en América Latina. *Revista RUEDES. Red universitaria de Educación Especial*, 1(1), 3-21.
- De Sousa Santos, B. (2015). *La Universidad en el siglo XXI*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa*. Vol. IV. Barcelona: Gedisa.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2011). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. I. Barcelona: Gedisa.
- Dulzaides Iglesias, M. E., & Molina Gómez, A. M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *Acimed*, 12(2), 1-1.
- Escobar, M. (2018). Intérprete. El acto, la imagen, la palabra. *Actas de Seminario-Taller: Enseñar, formarse y teorizar*. Facultad de la Cultura. Universidad Centro Latinoamericano de Economía Humana. Disponible en:
<https://universidad.claeh.edu.uy/educacion/wpcontent/uploads/sites/2/2020/08/D6-Mariana-Escobar.pdf>

- Ezcurra, A. (2011). Deserción en educación superior y desigualdad social. *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires: Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires: IEC-CONADU.
- Ferreiro, J., & Lynch, I. (2015). El valor formativo de la experiencia de adscripción a docencia en los profesorados universitarios: Relatos de una experiencia de aproximación a las prácticas profesionales docentes en la cátedra política organización y gestión educativa del departamento de educación científica FCEYN UNMDP. *Actas de Congreso de VIII Jornadas Nacionales y 1er Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado*. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Disponible en: <https://docplayer.es/44376917-Palabras-clave-adscripcion-practicas-profesionales-docentes-profesorado-universitario-ensenanza-superior.html>
- Flores, G. (2021). Aportes de la Ética Convergente para el estudio de la dimensión ética de la enseñanza. *Mérito. Revista de Educación*, 3(9), 179-192.
- Flores, G., & Porta, L. (2021). La enseñanza en el ámbito universitario: Condiciones de su memorabilidad a partir del enfoque biográfico-narrativo. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 6(1), 1-13.
- Flores, G. & Bustamante Salvatierra, S. (2020). Filosofía de la educación: Enfoque de su enseñanza. *Revista Entramados. Educación y Sociedad*. 7(8), 186-196. Disponible en: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/4489/4822>
- Flores, G. (2016). La enseñanza apasionada-apasionante en el aula universitaria según la narrativa de los estudiantes. *Actas de III Jornadas de Investigación en Educación*. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Flores, G., & Porta, L. (2013). Urdimbre ética en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes: conjunción de intelecto y afecto en los profesores memorables. *REDEX. Revista de Educación de Extremadura*, 5(1), 29-49.
- Guba, E. & Lincoln. Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. Cap. 8, pp.3878. En Denzin, N. & Lincoln, Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. II. Barcelona: Gedisa.
- Guber, R. (2005). La reflexividad en la observación con participación. *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Haraway, D. J. (1997). *Modest_Witness@*. New York, London: Routledge.
- Kincheloe, J. & McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En Denzin, N. y Lincoln, Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. II. Barcelona: Gedisa.
- Kuby, C. & Christ, R. (2018). Productive Aporias and Inten(t/s)ionalities of Paradigming: Spacetime-matterings in an Introductory Qualitative Research Course. *Qualitative Inquiry*, Vol. 24 (4), 293-304.
- Lizaraso, D. (Productor). (2017). Orlando Fals Borda: la verdad sentipensante. [Youtube].

- Canal22. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ObBk5lxYSok>
- Maliandi, R. (2010). *Ética convergente. Tomo I. Fenomenología de la conflictividad*. Buenos Aires: Las Cuarenta.
- Pacenza, M. I., & Echeverría, J. (2017). Sentidos del trabajo académico: Sobre la participación ad honorem de estudiantes en actividades académicas. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 14(1), 40-50.
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía y política de la universidad*. Universidad Nacional de General Sarmiento. IEC-CONADU.
- Salazar, S. F., & Sánchez, P. M. (2010). Hacia La Construcción Del Saber Pedagógico En Las Comunidades Académicas: Un Estudio Desde La Opinión De Docentes Universitarios. *Revista Electrónica «Actualidades Investigativas en Educación»*, 10(2), 1-29.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.
- Solberg, V., Droblas, M., Rodríguez, G., Ulloa, G., & Viñas, W. (2007). El adscripto, quien? conceptualizaciones sobre un rol poco abordado. *Actas de Congreso de V Encuentro Nacional y II Latinoamericano: La Universidad como objeto de investigación*.
- Suárez, D. (2017). Docentes, relatos de experiencia y saberes pedagógicos: La documentación narrativa de experiencias en la escuela. *Investigación Cualitativa*, 2(1), 48-60.
- Vega Román, E.A. (2018). ¿Pedagogía o Ciencias de la Educación? Una lucha epistemológica. *Revista Boletín REDIPE*, 7(9), 56-62.
- Vicente, M. E. (2016). Ciencias de la Educación: nuevas definiciones profesionales desde la historia reciente. *Trabajo y Sociedad*, (27), 155-176. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=387346190010>
- Yuni, J. & Urbano, C. (2005). La etnografía educativa. En *Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica e investigación-acción*. Córdoba: Brujas.

Documento oficial

Ley de Educación Nacional, N° 26.206, 2006.

Notas

Cronograma

Actividades	Duración: 12 meses											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Análisis documental	x	x	x	x								
Relevamiento bibliográfico	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Lectura y análisis de bibliografía	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Construcción del marco teórico-conceptual	x	x	x	x								
Confección e implementación de los instrumentos			x	x	x	x						
Realización y desgrabación de las entrevistas, relatos y observaciones de clases							x	x				
Análisis e interpretación de los materiales							x	x	x	x		
Reelaboración del marco teórico-conceptual									x	x		
Elaboración del informe final											x	x
Difusión y publicaciones											x	x

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN: UNA REFLEXIÓN POLÍTICA SOBRE EL ROL DOCENTE EN LAS AULAS

Elías Tello²⁴

UNMdP

La pregunta por la propia filosofía de la educación implica un ejercicio metacognitivo de identificación de las teorías educativas heredadas, de las propias, de nuestro ideal respecto al correcto ejercicio de la enseñanza, de la reflexión sobre sus posibilidades concretas, de las dificultades de dicho proceso y de nuestras consideraciones sobre aquello que se enseña. Esto último, la consideración respecto al contenido, destaca por su particularidad en el ámbito de la enseñanza de la filosofía, dado que nuestra disciplina no puede caracterizarse por la mera transmisión de contenidos históricos, de técnicas, instrucciones o pensamientos instituidos.

La enseñanza filosófica debe superar cualquiera de las reducciones nombradas. En su lugar, dentro del aula, la filosofía puede presentarse como una invitación al ejercicio de filosofar, practicable por todas las personas. Es en este sentido que Cerletti (2008) afirma que “enseñar filosofía y enseñar a filosofar conforman una misma tarea de despliegue filosófico” (p. 20) y que “el objetivo final de todo profesor de filosofía deberá ser hacer de sus alumnos, en alguna medida, *filósofos*” (p. 50). Como entendemos, esta concepción de la enseñanza filosófica se aleja de aquellas propuestas que hacen foco en facilitar a la clase un contenido canónico, acabado, histórico, desinteresado y unívoco.

En contra de una educación reproductora de un punto de vista único y acabado, Mèlich (2006) sostiene que la educación de nuestro tiempo debe abandonar su intención de formar de acuerdo a un modelo preestablecido, en contraste, considera que “es la ética lo que distingue la acción educativa de la adoctrinadora” (p.21) y, por ello, debemos adoptar nuevas formas de enseñanza, atentas a la palabra del otro.

Siguiendo estas ideas, los objetivos de la enseñanza, y de la enseñanza filosófica en particular, pierden su definición concreta y comienzan a proyectarse como un horizonte

²⁴ Estudiante de Profesorado en Filosofía, UNMdP.

abierto hacia el cual dirigirse. En este sentido, Mèlich (2006) se opone a los rumbos fijos, sosteniendo que “toda verdad es una verdad contextualizada” (p.22) y que por ello, el rol de la educación es el de “la formación de una razón imaginativa, que sea capaz de narrar sentidos, de inventar sentidos, en plural” (p.25). Comparte así con Žižek, Butler y Kohan la preocupación por oponerse a la razón instrumental vigente. A este respecto, Žižek (en Giuliano, 2017) denuncia el predominio de una educación tecnocrática, centrada en resolver los problemas de las sectores dominantes de la sociedad, y sostiene que “el rol principal de la filosofía es negativo, en el sentido de disipar ilusiones, denunciar malas formas de hacer preguntas” (p. 114) para que, de esta forma, podamos formar un pensamiento más radical y que “el resultado de la educación sea una persona realmente libre” (p.111).

Como podemos ver, Žižek (en Giuliano, 2017) habla de manera abierta, hasta ambigua si admitimos que no queda claro a qué se refiere él al hablarnos de un pensamiento “radical” o de la idea de una persona “realmente libre”. Pero esto no es solamente una característica de su forma de expresarse sino que se vincula estrechamente con la naturaleza de una educación que no se entiende a sí misma como “conformación”, es decir, de acuerdo a un modelo, a un original que debe ser reproducido (Mèlich, 2006, p. 34). Al alejarnos de una verdad única, de un modelo objetivo de estudiante, de formación y de sujeto, comenzamos a preocuparnos, junto a Kohan (1996), por la posibilidad de que “de nuestra práctica educacional puedan emerger nuevas formas de subjetividad” (p. 150) y de permitarnos “un espacio de posibilidades para pensar *otra* educación que contribuya a construir *otros* sujetos” (p. 151).

Una construcción de nuevos sujetos que escape a la razón instrumental dominante requiere alejarse de una educación que se suponga productora de resultados para convertirse en una educación que asuma los riesgos necesarios para “producir un pensamiento que no necesariamente será popular o que no será recompensado” (Butler en Giuliano, 2017, p. 165). Manteniéndonos en una lógica productivista de sujetos objetivos, la educación “impele hacia un *curriculum* ‘oculto’ que inculca los valores morales, sociales y políticos predominantes” (Carr, 2002, p.83) y, en este proceso, se vuelve tan adoctrinadora como cruel, puesto que, al pretenderse verdadera respecto a *una* realidad, se asume representativa y, como tal, ejerce un “borramiento” como expresa Butler (en Giuliano 2017, p.182).

Contra este borramiento, contra este atropello que comete la razón instrumental a la singularidad de las personas, Mèlich (2006) propone lo que él llama una “educación desde el punto de vista literario”, esto es una educación de “apertura a la incesante *transformación*, una transformación ambigua, transgresora, sin verdades absolutas o intemporales” (p.22), encargada de posibilitar la configuración de sentidos que “nos orienten en las travesías y en los trayectos de la vida cotidiana” (p. 75).

En relación a esta oportunidad de darnos nuestros propios sentidos, y de buscar que en la enseñanza filosófica esta iniciativa pueda contagiarse, es que, en tanto docentes filósofos, debemos volvernos filósofos de la educación, capaces de un “filosofar *en* la educación” (Kohan, 1996, p. 147). Respecto a esto, Carr (2002) advierte que “si no protegen sus filosofía de la educación, los docentes se convierten pronto en instrumentos de presión no profesional y no educativa” (p. 85). Es por esto que surge como urgencia recurrente pensar por qué y para qué enseñar filosofía a un grupo determinado de personas, considerando al estudiantado como agente activo en ese aprendizaje filosófico.

Respecto al por qué enseñar filosofía, en consonancia con la apertura hacia nuevos sentidos provisionales que orienten nuestras vidas, Fornet-Betancourt (en Giuliano, 2017) propone una educación que cuestione “la idea moderna capitalista de que el mejor saber o conocimiento es justamente aquel que nos permite *industrializar* el mundo” (p. 193). En su lugar, el filósofo cuestiona la monoculturalidad moderna (relacionada al “borramiento” que nombrábamos con Butler), afirmando que es importante no quedarse solamente “en una experiencia abstracta de abertura cognitiva sino que se tiene que concretar en la repartición justa de la realidad histórica” (p.196). En este sentido, la filosofía no debe acotarse a la reproducción de un canon estandarizado, sino que debe impulsar una mirada crítica sobre la actualidad, sobre nuestra historia, sobre nuestro rol ciudadano e interpelarnos para hacernos identificar cuáles son las preguntas correctas, alejadas de la instrumentalidad impuesta, que rompan con la internalización de los “valores” de la sociedad dominante y nos lleven a “educar para la convivencia, no para la competencia” (Fornet-Betancourt en Giuliano, 2017, p. 190).

Al preguntarnos sobre el para qué de la educación, y ya con gran parte de la pregunta respondida hasta aquí, nos estamos preguntando, junto a Kohan (1996) “¿cuál es el sujeto que las instituciones educativas de nuestros días coadyuvan a conformar?” (p. 150). Desde esta pregunta debemos volver a hablar de la invención de sentidos provisionales

propuesta por Mèlich.

Desde una postura situada, de un mundo nuestro y actual, compartimos con Cerletti (2008) que “la tarea de la filosofía será llevar al concepto lo que ese mundo representa” (p. 27). Pero esto no debe significar el develamiento de un mundo objetivo. En la enseñanza, este carácter situado debe guiar los sentidos de vida de los estudiantes para que logren narrarse y narrarnos sus expectativas, comprensión del mundo, necesidades, dudas y convicciones, manteniendo una disposición abierta al conocimiento y a la comprensión e inclusión de otras narrativas. Será el rol docente en dicha situación el de guiar tanto para, como dijimos con Žižek, evitar las malas formulaciones de preguntas, como para presentar perspectivas diferentes a las asumidas y enriquecer los sentidos inventados o adoptados por los estudiantes.

Personalmente, sostengo que la reflexión sobre la propia filosofía de la educación debe mejorarnos, a la vez, tanto en nuestro carácter docente como en nuestra facultad de filosofar. Las distintas propuestas tratadas aquí expresan múltiples preocupaciones respecto al rol institucional de la educación y a la forma en que la filosofía (y también la literatura) se presentan, principalmente, en las aulas de los sistemas educativos. Por ello intentan advertir sobre una razón instrumental que nos perjudica, al menos, en dos aspectos: uno ético y otro epistémico.

Frente al perjuicio epistémico que significa una educación colonial, al servicio de los países imperialistas (siguiendo a Fornet-Betancourt); una educación tecnocrática, al servicio de los sectores dominantes de la sociedad (siguiendo a Žižek); y una educación basada en modelos objetivos y realidades únicas (siguiendo a Mèlich); coincido con Cerletti (2008) al afirmar que el rol de la enseñanza filosófica deberá ser el de aspirar “a un saber sin supuestos” (p. 24). Este saber debe, entonces, resistirse a admitir (o a reproducir) acríticamente los axiomas y valores predominantes, dejando siempre un lugar para nuevas perspectivas y sentidos que guíen nuestras preguntas sobre el mundo y nuestra forma de habitarlo.

Sabemos, evidentemente, que esta reflexión sobre el rol que debe tener la enseñanza filosófica en el aula se encuentra en plena contradicción con muchas de las prácticas, costumbres y objetivos propuestos dentro del sistema educativo (el cual sigue promoviendo una perspectiva disciplinaria, colonial y tecnocrática). Sin embargo, lejos de fomentar mediante la enseñanza filosófica la imposición de *un* sentido (distinto del

sentido dominante, pero aun así unívoco), o de promover una queja constante sobre las condiciones a las cuales debemos ajustarnos para enseñar dentro del sistema educativo, creo en la posibilidad de promover un pensamiento crítico que permita a los estudiantes encontrar diversas direcciones hacia sentidos propios, que se hallen sobre alguna base argumentativa consistente.

Frente al perjuicio ético que significa una educación tan colonial como disciplinaria y tan instrumental como excluyente, me parecen pertinentes las preocupaciones expresadas por Butler en su entrevista con Giuliano (2017) sobre la forma en que las prácticas predominantes en los sistemas educativos afectan a la subjetividad y suprimen la singularidad. Especialmente, considero un acierto su énfasis al afirmar que “existen condiciones sociales para el florecimiento de la vida y [que] ese desarrollo es interesante como término porque nunca sabremos a ciencia cierta el resultado final del desarrollo de un sujeto” (p. 181). Esta postura debería instarnos a reflexionar acerca de la forma en que interpelamos al estudiantado, el cual, especialmente cuando se conforma de niños o adolescentes, no se encuentra en un rumbo fijo y determinado hacia un fin futuro, ni debe tenerlo. En caso de que presupongamos que sí existe dicha direccionalidad, probablemente estemos asumiendo que sobre dicha singularidad caen responsabilidades, tradiciones, mandatos, obligaciones y roles que se presentan ante ella como imposiciones externas; probablemente, por supuesto, dichas imposiciones correspondan a una moral vigente (en terminología dusseliana), que condicione nuestro accionar, o a las demandas de los sectores dominantes, o de los países imperiales, mediante una razón instrumental que ya hemos destacado en profundidad previamente.

Al hablar de “florecimiento de la vida”, Butler (en Giuliano 2017) se enfrenta a la “inercia” que nos hace creer que una vida regida por las imposiciones externas mencionadas sea una vida deseada y denuncia que una vida regida externamente comienza la supresión de su singularidad en la escuela, mediante el disciplinamiento del cuerpo, de normas de subjetivación internalizadas mediante dispositivos como los exámenes, y de la estandarización de la excelencia, por mencionar algunos factores institucionales. Una reflexión sobre nuestra propia filosofía de la educación debe hacernos notar qué dispositivos operan institucionalmente y en nuestras prácticas imposibilitando dicho florecimiento e impulsarnos entonces, para evitar dicha crueldad, a ejercer éticamente la enseñanza filosófica.

En términos concretos, creo que el primer enfoque a asumir en el aula, para intentar ejercer una enseñanza ética, es el de la hospitalidad levinasiana. Esta postura se opone tanto a la supresión de la singularidad que la racionalidad instrumental ejerce institucionalmente, como a la invisibilización sobre las personas que podemos ejercer (con o sin intención) mediante nuestras categorías conceptuales, esquemas de pensamiento adquiridos y prejuicios. Así, considerando este llamado de atención constante sobre nuestros comportamientos, decir que, por ejemplo, “debemos adoptar nuevas formas de enseñanza, atentas a la palabra del otro”, es un decir que se aleja de la abstracción y de la mera buena voluntad de nuestra acción. Mediante esta perspectiva cada una de las interacciones con la clase es susceptible a ser repensada, intentando buscar qué mecanismos de invisibilización del otro se encuentran en ellas y acercándonos a cada una de las personas que conforman la clase y no meramente a su carácter de buen o mal estudiante; o, para enfatizar la crueldad: alumnos de 10 y de 4.

Definitivamente, nuestro rol docente debe ser atravesado por este tipo de reflexiones y preocupaciones. El aula debe ser un lugar de encuentro, de construcción colectiva y cuestionamiento crítico del conocimiento y prácticas vigentes, en búsqueda de la formación de personas que puedan decidir de manera autónoma y colectiva de qué manera plantearse las preguntas adecuadas para resolver problemas futuros. En dicho marco, es tarea de la filosofía brindar perspectivas de contraste e instar a la adopción de una actitud reflexiva busque evitar que nuestras certezas se conviertan en verdades inmutables, necesariamente admitibles por otros.

Referencias

- Carr, W. (2002). *La adopción de una filosofía de la educación en Una teoría para la ed.* Ediciones Morata: Madrid. pp. 75- 85
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico.* Libros del Zorzal: Buenos Aires.
- Giuliano, F. (2017). “(Re)pensando la educación con Judith Butler. Una cita necesaria entre Filosofía y Educación” en *Rebeliones éticas, palabras comunes. Conversaciones (filosóficas, políticas, educativas).* Buenos Aires: Miño y Dávila. pp. 161-188
- Giuliano, F. (2017). “La educación como práctica de convivencia. Una conversación con Fernet-Betancourt”, en *Rebeliones éticas, palabras comunes. Conversaciones (filosóficas, políticas, educativas).* Buenos Aires: Miño y Dávila. pp. 189-209
- Giuliano, F. (2017). “Lecciones disruptivas de un maestro irreverente, Un encuentro con

- Slavoj Žižek”, en *Rebeliones éticas, palabras comunes. Conversaciones (filosóficas, políticas, educativas)*. Buenos Aires: Miño y Dávila. pp. 103-130
- Kohan, W. (1996). “Filosofía de la Educación. Algunas perspectivas actuales”, en *Revista Aula*, 8, Ediciones de la Universidad de Salamanca. pp. 141-151
- Mèlich, J. C. (2006). *Transformaciones: tres ensayos de filosofía de la educación*. Miño y Dávila: Buenos Aires.

LO VALIOSO: CUANDO LA FILOSOFÍA Y LA EDUCACIÓN SE ENCUENTRAN

Agostina Risiglione²⁵

UNMdP

Resumen

En este trabajo busco darle cuerpo a mi posicionamiento filosófico/pedagógico como futura profesora de Filosofía a partir del recorrido realizado en la asignatura Didáctica Especial y práctica docente en la Universidad Nacional de Mar del Plata. La metáfora que utilizo para ilustrar este proceso es imaginarme armando un collar de perlas, donde cada perla representa una idea central de los autores que me resultaron más significativos y de los que quiero llevarme algo para conformar mi propia Filosofía de la educación la cual será el hilo conductor donde se enhebrarán las perlas. Entre las perlas que elegí se encuentran: la práctica y la enseñanza filosófica como partes de un mismo entramado; el aula como un lugar seguro donde los valores se construyen entre todos y todas y se abre un espacio común donde se problematiza y reflexiona sobre los contenidos filosóficos; una educación que promueve la convivencia y no la competitividad, y el reconocimiento de la alteridad como un ejercicio que nos hace más humanos y mejores personas.

A través de este trabajo buscaré darle estructura a mi posicionamiento filosófico/pedagógico como futura profesora de Filosofía a partir del recorrido que fuimos haciendo en la primera parte de la asignatura Didáctica especial y Práctica docente en Filosofía. Para comenzar a trazar este camino, pensé que podía resultarme útil usar una metáfora, la metáfora que elegí es la de imaginarme armando un collar de perlas, en donde cada perla conformará una idea central de los autores que me han resultado más significativos y de los que quiero llevarme algo para darle forma a mi propia “Filosofía de la educación”, la cual sería ese hilo conductor o hilo que en este caso va a enhebrar todas las perlas para constituir el collar.

Para comenzar, quiero traer un idea de Cerletti (2008) que me resultó muy interesante, la cual sostiene que “uno aprende a ser profesor desde el momento en que se empieza a ser alumno”, esto me hizo pensar que la forma que fue adquiriendo mi filosofía de la educación no se reduce solamente a la cursada de esta materia o a lo que pude recoger del

²⁵ Estudiante de Profesorado en Filosofía, UNMdP.

tramo pedagógico sino que se remonta al inicio de mi propio trayecto escolar. De lo que fui tomando y dejando de cada uno de los/as docentes con los que me crucé a lo de largo de toda la vida tanto desde el nivel inicial como universitario.

En relación a esto considero que mi pasión por la filosofía tampoco nació el día que me inscribí a la carrera allá por 2016, sino que hay todo un trayecto vital que sustenta esa elección y que tiene que ver con mi forma de ser, pensar y accionar en el mundo. Ya de niña, reconozco en mí esa inclinación por hacerme preguntas, sobre la vida y la muerte, los seres y el mundo, identifico esa tendencia de por ir un poco más allá de aquello que se mostraba como “dado” o “naturalizado”, y por intentar profundizar tanto en mi propio pensamiento como en el de otros.

Me gustaría ahora comenzar a armar el collar y para la primera perla elijo la idea de Cerletti (2008) de que tanto la práctica de la filosofía como su enseñanza conforman una misma tarea de despliegue filosófico en el que profesores y alumnos/as conforman un espacio común de pensamiento. Me parece sumamente enriquecedora esa representación de imaginarme con mis alumnos y alumnas, haciendo filosofía, y construyendo un espacio de forma colectiva. Creo que es importante rescatar lo que menciona el autor al respecto cuando dice: “El profesor será filósofo en tanto mostrará y se mostrará en una actividad en donde se muestra el filosofar. No quiere decir esto que deba enseñar una filosofía propia, sino que desde una posición filosófica -la suya o la que adopte- filosofará junto a sus alumnos”. (Cerletti, 2008, p.11).

Me resulta muy nutritivo pensar como esa tendencia o naturaleza de hacerme preguntas que tengo desde niña, fue madurando y ahora pasa a ser una de las herramientas para mi práctica como docente, en esa capacidad de hacer “intervenciones filosóficas” ya sea sobre textos propios de la historia de la filosofía así como sobre problemáticas actuales. Es relevante destacar que estas intervenciones estarán guiadas por una forma de preguntar particular que es el preguntar o interrogarse de forma filosófica que da cuenta de una intencionalidad específica y que tiene ver con un posicionamiento ante el mundo y un situarse subjetivamente en él. Tal como lo plantea Cerletti (2018) la aspiración al saber es lo que guía cada pregunta pero el saber al que se llega es un saber sin supuestos por lo tanto este preguntar o interrogarse no acaba nunca.

Como segunda perla y en línea con el planteo de Cerletti, rescato el aporte de Kohan (1996) de concebir que la existencia del pensar filosófico exige problematización,

reflexión e interioridad. Como docente aspiro a no traspasar la filosofía como una cosa acabada, como un paquete cerrado que simplemente se presenta a los estudiantes, sino poder “desmenuzar” el contenido de ese paquete, reconocer junto con los alumno/as filósofos/as cada uno de los materiales, elementos de los que está constituido ese paquete y problematizar su existencia. En relación a lo que plantea este autor, decimos que enseñar filosofía es practicarla y esa práctica es colectiva. Quiero destacar que el término “interioridad” que propone Kohan me resuena profundamente. Me considero una persona que ejercita cotidianamente “su mirada interior”, intento atender diariamente a mis sensaciones, al registro de mis emociones y la calidad de pensamientos, y es una práctica que me gustaría de alguna manera compartir con los estudiantes. Considero que es importante tener cierto dominio y conocimiento de uno mismo, reconocer el lugar que ocupamos en mundo para dar lugar a la reflexión, y que esa mirada interna de cada uno se enriquezca con la del otro en una experiencia compartida a la hora de hacer filosofía. La tercera perla que me gustaría hilvanar es la de idea de Butler, que aparece en el texto de Giuliano (2017) de acercarse a la vida humana desde una estructuración de futuro, entendiendo a la vida como “vivable y valorada”. Es el sentimiento que me gustaría que los estudiantes puedan experimentar y el clima que anhelo que se respire en mis clases. Generar esas condiciones para que ellos perciban el aula como un lugar seguro, que se sientan respaldados a la hora de desplegar su pensamiento. Citando a la filósofa: “El aula es el lugar donde los valores se construyen y así también las posibilidades de pensar de otra manera, lo que necesariamente lleva a un conflicto generador” (Butler en Giuliano, 2017, p.172). Me parece que es fundamental que un docente puede guiar a sus estudiantes en un diálogo filosófico que se construye colectivamente, donde cada uno pueda expresar su voz y donde puedan evidenciar tanto los puntos de contacto como las diferencias y que sin embargo eso no opaque la posibilidad de detectar “valor” en cada una de esas apreciaciones y formas de pararse y recorrer la vida. Pienso que es esencial que los estudiantes vayan tejiendo de forma conjunta esa red que conforman lo “privado” y lo “público” como una trama que los sostendrá en sus diferentes recorridos vitales. Pero que se forjará y se sedimentará en ese espacio y ese tiempo que los encontrará en el aula. Tal como menciona Butler, creo es crucial tanto para el profesor/a filósofo/a como para los alumnos/as filósofos/as “escuchar otras historias y permitirles que nos interrumpan, que interrumpan lo que vemos”, historias que nos alejen por un rato, de nuestro entorno y

lugar en la sociedad (crianza, estatus socio-económico, vínculos cercanos etc.), y en esa interrupción, en ese espacio, en esa distancia que se abre aparezca la pregunta filosófica. Pregunta que dará lugar a una transformación como sujetos, tanto desde lo individual, en el sentido de que ya nos seremos los mismos, pero también desde lo comunitario, ya que lo que devolvemos al grupo será novedoso.

Esta vida “vivable y valorada” que Butler nos propone, nos abre directamente el camino para introducir la cuarta “perla” que vendrá de la mano de Raúl Fonet-Betancourt a través del texto de Giuliano (2017) que nos habla de “convertir la convivencia fáctica en una experiencia de convivialidad”. Antes de profundizar en lo que el autor nos quiere decir con esto, opino que es muy interesante el diagnóstico y la crítica que hace en cuanto al rol de la educación y la sociedad en los últimos dos siglos, dice Fonet-Betancourt:

Creo que se trata también, y acaso fundamentalmente, de una adversidad que es ya parte de lo que somos, pues se nos ha educado, se nos educa y educamos en gran parte para la apropiación e internalización de valores de la sociedad dominante: autonomía individualista, posesión privada de los bienes, incluido los cognitivos, la combatividad competitiva, la aceleración de los ritmos de la vida y el consecuente olvido de las memorias que somos, etc. (Fonet-Betancourt en Giuliano 2017, p.190)

Fonet-Betancourt plantea así una apreciación en cuanto a la escuela tradicional en tanto ha sido funcional a un sistema que se volvió cada vez más individualista, privado, productivista y que en ese afán se alejó de los valores fundamentales de la vida que la escuela debe promover que tienen que ver con educar y “formar para la convivialidad y no para la competitividad”. Respetando los tiempos de cada uno, apelando a las memorias de la bondad para así subsanar el daño antropológico sufrido.

Me parece central este concepto que trae el autor de “convertir la convivencia fáctica en una experiencia de convivialidad” como una práctica cotidiana que tiene como trasfondo a una “filosofía intercultural”, que estimulará y respaldará un ambiente de paz y amistad en nuestras relaciones, sociales, políticas y culturales, tanto en el aula como fuera de ella. Llegamos así a la quinta perla, que entiendo tiene relación directa con el concepto de “convivialidad” de Fonet-Betancourt, y es la idea de Levinas de que el reconocimiento de mi propia humanidad me viene del otro. Estimo que es primordial el aporte de este filósofo a la hora de pensar la otredad y resalto que es un elemento clave que me quiero llevar como precepto que guíe mi labor y como una huella que me gustaría dejar en otros. Como sostiene Forster (2011), Levinas nos propone correr de esa visión única del “yo

moderno” que echó raíces en el principio lógico de identidad de Aristóteles, para correr la mirada y descubrir así al oprimido, a los olvidados de la historia, a los marginados, desplegando así una filosofía de la alteridad y por reconocerse en los ojos de ese otro, notar como su presencia rompe con mi autorreferencialidad.

Interpreto que romper con esa autorreferencialidad, es dar muerte de alguna manera a nuestro propio ego, para abrir un espacio de escucha y receptividad a lo que el otro tiene para contarme, ya sea explícita o implícitamente. Como docentes me parece que es muy importante estar preparados para las múltiples realidades con las que nos encontraremos al estar frente a un aula, que en este momento no podemos ni siquiera imaginar, e interpreto que es el punto de partida para ejercitar la empatía y el reconocimiento de la alteridad.

A modo de conclusión, puedo decir que a través de este recorrido hice consciente el deseo de que mi práctica docente se despliegue en un entramado en donde la práctica y la enseñanza filosófica se vuelvan una. Que los estudiantes con los que me toque trabajar puedan sentir el aula como un lugar seguro donde los valores se construyen entre todos y todas. Que ese espacio común tenga lugar a partir de la problematización y la reflexión sobre los contenidos filosóficos, siempre promoviendo la convivencia y no la competitividad, donde el reconocimiento de la alteridad nos haga más humanos y mejores personas. Mi intención es que se sumen muchas perlas más y pueda honrar esta tarea que hoy me toca comenzar a desarrollar.

Referencias

- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Giuliano, F. (2017). “(Re)pensando la educación con Judith Butler. Una cita necesaria entre Filosofía y Educación” en *Rebeliones éticas, palabras comunes. Conversaciones (filosóficas, políticas, educativas)*. Buenos Aires: Miño y Dávila. (pp. 161-188)
- Giuliano, F. (2017). “La educación como práctica de convivencia. Una conversación con Fernet-Betancourt” en *Rebeliones éticas, palabras comunes. Conversaciones (filosóficas, políticas, educativas)*. Buenos Aires: Miño y Dávila. (pp. 189-209)
- Forster, R. (2011). “Los rostros de la alteridad”, en Skliar, C. y Larrosa, J. (comps.) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens. (pp. 97-120)
- Kohan, W. (1996). “Filosofía de la Educación. Algunas perspectivas actuales”, en *Revista Aula*, 8, Ediciones de la Universidad de Salamanca. (pp. 141-151)

**"PROYECTO CULTURAL CELDA ITINERANTE".
DILEMAS FILOSÓFICOS Y ANTROPOLÓGICOS DE UNA PROPUESTA
EDUCATIVA CORPORIZADA Y AFECTIVA EN LA CIUDAD DE MAR DEL
PLATA**

Catalina Pepi ²⁶

UNMdP

catapepi@gmail.com

Resumen

El presente trabajo es una breve reflexión antropológica y filosófica acerca del Proyecto Cultural Celda Itinerante que se lleva a cabo en la ciudad de Mar del Plata desde el año 2013. El análisis reúne aportes de la investigación realizada entre los años 2018 y 2020 en el marco de la Tesis de Licenciatura en Ciencias Antropológicas titulada “La Memoria Tiene Cuerpo” y lo expuesto en el cierre de una actividad de extensión en Octubre 2023 en la Universidad Nacional de Mar del Plata: “La relevancia de la agenda de DDHH para la filosofía y el derecho”. Se abordan fundamentos filosóficos del proyecto en vinculación con la corporalidad, el encierro y los DDHH así como las propuestas educativas del mismo en torno a la antropología del cuerpo y una propuesta sensorial, afectiva y corporizada.

Palabras clave: Antropología - Filosofía- DDHH - Encierro - Corporalidad

Breve introducción

El Proyecto Cultural Celda Itinerante se lleva a cabo en la ciudad de Mar del Plata desde el año 2013. Se dedica a la promoción de los DDHH²⁷ en contextos de encierro y se

²⁶ Profesora de enseñanza media y superior en Ciencias Antropológicas y Licenciada de la misma carrera realizada en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (FFYL,UBA). Docente en la Universidad Nacional de Mar del Plata, tanto en la Facultad de Humanidades como en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Miembro del Programa de Inspecciones en Contextos de Encierro, Comité contra la Tortura de la Comisión Provincial por la Memoria. Docente de Antropología del Cuerpo en el Instituto de Profesorados de Arte (IPA) de Mar del Plata tanto en el Profesorado de Danza Contemporánea como en el de Expresión Corporal. Diplomada en Corporeidad y Tecnonarrativas.

²⁷ Derechos Humanos (DDHH), de ahora en más DDHH, refiere según la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) a derechos y libertades fundamentales que tenemos todas las personas por el mero hecho de existir. Respetarlos permite crear las condiciones indispensables para que los seres humanos vivamos dignamente en un entorno de libertad, justicia y paz. El derecho a la vida, a la libertad de expresión, a la libertad de opinión y de conciencia, a la educación, a la vivienda, a la participación política o de acceso a la información son algunos de ellos. <https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/temas/derechos-humanos/declaracion-universal-derechos-humanos/>

encuentra en el Faro de la Memoria²⁸ desde el año 2014 cuando este se inauguró formalmente. El análisis que aquí se presenta reúne aportes de la investigación llevada a cabo entre los años 2018-2020 en el marco de la Tesis de Licenciatura en Ciencias Antropológicas titulada “La Memoria Tiene Cuerpo”: Un abordaje antropológico de los procesos de construcción de memoria en tanto práctica corporizada en el Faro de la Memoria de la ciudad de Mar del Plata. La investigación tuvo por objetivo comprender y reflexionar sobre dichos procesos en el Espacio para la Memoria y la promoción de Derechos Humanos (DDHH) ex Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio (CCDTyE)²⁹ “Escuela de Suboficiales de Infantería de Marina (ESIM)³⁰”, también conocido como “Faro de la Memoria” (FM) , ubicado en la ciudad de Mar del Plata. En ese contexto uno de los proyectos analizados en relación a las discusiones sobre cuerpo-trauma, encierro y memoria fue el Proyecto Cultural Celda Itinerante que funcionaba allí hasta principio del 2023 cuando comenzaron las obras de puesta en valor del espacio y se cerró el ingreso de visitantes al FM. La propuesta actual de Celda Itinerante cuenta con el respaldo de la Comisión Provincial por la Memoria, el Colectivo Faro de la Memoria y el Ministerio Público de la Defensa de la Nación.

Por otro lado se presentan algunos fundamentos filosóficos presentados y debatidos en el cierre de una actividad de extensión en Octubre 2023 en la Universidad Nacional de Mar del Plata: “La relevancia de la agenda de DDHH para la filosofía y el derecho”. Esta actividad se realizó en el de un ciclo de breves conferencias que tenían el objetivo de problematizar las diversas relaciones entre DDHH, filosofía y derecho con el fin de incorporar la agenda de DDHH a los ámbitos específicos de reflexión filosófica. Se llevó a cabo el día miércoles 25 de Octubre de 2023 en el marco de la asignatura Introducción a la Filosofía de la Facultad de Humanidades de la UNMDP y fue organizado por el Grupo de Filosofía de la Historia y Epistemología Semiótica (FHES), el Departamento de Filosofía de la Facultad de Humanidades y el Centro de Estudios para el Desarrollo y la Integración Regional (CEDIR).

²⁸ Faro de la Memoria, de ahora en más FM para facilitar la lectura.

²⁹ Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio (CCDTyE), de ahora en más CCDTyE o ex CCDTyE cuando corresponda.

³⁰ Escuela de Suboficiales de Infantería de Marina, de ahora en más ESIM.

Proyecto Cultural Celda Itinerante. Inicios como réplica arquitectónica. (2013-2015)

En el marco del proyecto “Los Derechos Humanos ante la violencia institucional” se dio comienzo a la experiencia de “Celda Itinerante” que funcionó como anexo a la Feria del Libro de Mar del Plata en la Plaza Mitre. Se trata de un proyecto de intervención comunitaria que nació en el año 2013, entre cuyos principales propósitos figura la creación de un ámbito de reflexión y debate respecto de la violencia institucional, con énfasis en aquella que se ejerce en el ámbito carcelario.

El proyecto impulsado entre otros por el defensor oficial Ricardo Mendoza, tiene como objetivo principal visibilizar y concientizar acerca de las condiciones materiales de los lugares de encierro en la provincia de Buenos Aires, Argentina y la vulneración sistemática de los derechos de los detenidos. La propuesta tiene el objetivo de *abrir la cárcel a la sociedad* para que ésta conozca, reflexione y se haga preguntas sobre las condiciones del castigo y el encierro en las cárceles de la provincia. Al considerar que uno de los problemas del encierro en las cárceles es el desconocimiento público de lo que esto significa, se decidió crear una réplica arquitectónica de una celda de la Unidad Penitenciaria N°15 de Batán y situarla en tamaño real y condiciones extremadamente semejantes, pero al alcance de todos. La celda tiene las mismas dimensiones que una celda de aislamiento real –dos metros por lado, aproximadamente-.

Este proyecto fue modificando sus lugares de presentación, todos en la ciudad de Mar del Plata; pasando por la Feria del Libro en primera instancia, luego en la Plaza del Agua, en el Festival de Cine; y finalmente en el sitio “Faro de la Memoria” donde se encuentra actualmente. En el marco de un Espacio para la Memoria y la promoción de los DDHH, el proyecto tiene por objetivo problematizar la violencia institucional tanto en dictadura como en democracia y tender puentes entre éstas a partir de la existencia de violaciones sistemáticas a los derechos humanos. Durante los años en que estuvo ubicado en el faro, el proyecto “Celda Itinerante” recibió la visita de estudiantes de escuelas secundarias, públicas y privadas, como así también del público en general que se acercó al Faro para conocer la propuesta o simplemente por curiosidad o visita turística y se encontraron con un Espacio de Memoria y sus diferentes propuestas para reflexionar las condiciones en las que se dieron y se dan la vulneración a los derechos fundamentales de toda la sociedad. Algunas de las cuestiones que se mencionan durante las visitas y en todas las actividades de este proyecto refieren a nuestro posicionamiento frente a la situación carcelaria actual.

En primer lugar respecto al derecho de las personas privadas de la libertad, donde según nuestra Constitución y Ley de Ejecución Penal, las cárceles no deben ser para el castigo de los detenidos y toda persona detenida debería encontrarse privada únicamente de su derecho a la libertad ambulatoria. Sólo pierden este derecho a la libertad, pero deben garantizarse todos los demás derechos (salud, educación, trabajo, condiciones dignas de habitabilidad, alimentación etc.).

Artículo 18- Ningún habitante de la Nación puede ser penado sin juicio previo fundado en ley anterior al hecho del proceso, ni juzgado por comisiones especiales, o sacado de los jueces designados por la ley antes del hecho de la causa. Nadie puede ser obligado a declarar contra sí mismo; ni arrestado sino en virtud de orden escrita de autoridad competente. Es inviolable la defensa en juicio de la persona y de los derechos. El domicilio es inviolable, como también la correspondencia epistolar y los papeles privados; y una ley determinará en qué casos y con qué justificativos podrá procederse a su allanamiento y ocupación. Quedan abolidos para siempre la pena de muerte por causas políticas, toda especie de tormento y los azotes. Las cárceles de la Nación serán sanas y limpias, para seguridad y no para castigo de los reos detenidos en ellas, y toda medida que a pretexto de precaución conduzca a mortificarlos más allá de lo que aquella exija, hará responsable al juez que la autorice. (Art. 18 de la Constitución Nacional Argentina)

La ejecución de la pena privativa de libertad, en todas sus modalidades, tiene por finalidad lograr que el condenado adquiera la capacidad de respetar y comprender la ley, así como también la gravedad de sus actos y de la sanción impuesta, procurando su adecuada reinserción social, promoviendo la comprensión y el apoyo de la sociedad, que será parte de la rehabilitación mediante el control directo e indirecto. El régimen penitenciario a través del sistema penitenciario, deberá utilizar, de acuerdo con las circunstancias de cada caso, todos los medios de tratamiento interdisciplinario que resulten apropiados para la finalidad enunciada. (Artículo sustituido por art. 1° de la Ley N° 27.375 B.O. 28/07/2017)

Existe una preocupación por el cuerpo desde la propuesta educativa institucional ya que se establecen continuidades y rupturas respecto al encierro y al castigo en sí mismo, a las torturas y otros tormentos pensados y deliberadamente orientados hacia los cuerpos de los detenidos, en dictadura y democracia. Un ejemplo de esto, son los talleres brindados por parte de quienes somos miembros del proyecto acerca de la construcción de estereotipos o las herramientas contra la violencia institucional, que apuntan a reflexionar acerca de aquellas marcas culturales y simbólicas que se construyen sobre nuestros cuerpos y establecen criterios de valoración de la diferencia, es decir, desigualdad.

Dilemas filosóficos del Proyecto: políticas de crueldad y una ética de la venganza.

Por su parte la filosofía como disciplina nos brinda, en tanto miembros del proyecto, el sustento para pensar en el castigo como práctica social y vinculada a la construcción moral del bien y el mal. Este proyecto se sostiene en lo que Friedrich Nietzsche en “Genealogía de la Moral” (1887) señala como una crítica a la moral tradicional donde se advierten concepciones fijas entre lo bueno y lo malo y por lo tanto se establecen modelos de *justicia* asociados a estas formas inmutables herederas de la filosofía platónica. Además, sostiene que el concepto de justicia está vinculado al concepto moral de la culpa y de las relaciones entre acreedor y deudor principalmente referidas al orden contractual. El deudor no cumple con los *requerimientos* del acreedor y por lo tanto siento culpa y una *obligación* de compensación. Nietzsche, ya en 1887 señalaba que en nuestra sociedad existe una naturalización de la pena, asociada a una necesidad de equivalencia entre el daño o perjuicio causado y el dolor infringido. A su vez, indica que existe un trasfondo cultural asociado a la necesidad del castigo o la pena como forma de manifestación de la crueldad humana, no necesariamente asociada a una compensación por el daño causado. Para este filósofo el interés por la justicia surge de una *ética de la venganza*.

En nuestro caso consideramos que esto no se da de la misma forma en todos los ámbitos de la justicia y por lo tanto hacemos nuestras salvedades al respecto, pero sostenemos que en el ámbito carcelario proliferan algunas formas que podrían acercarse a esta caracterización y es por tal motivo que proponemos este proyecto como forma de advertir sobre los peligros de pensarnos por fuera de estas lógicas de crueldad. La propuesta nos involucra como sujetos partícipes de las dinámicas de exclusión aunque no necesariamente de una forma deliberada. Tomando algunos aportes de la filosofía nos proponemos reflexionar sobre nuestras propias subjetividades en relación a la problemática carcelaria como problemática social que, en tal sentido nos atañe a todos ya que somos parte del orden que legitima el accionar institucional en estos lugares.

Por otro lado, como miembros del proyecto nos interesan los aportes de Judith Butler cuando recupera algunas ideas de Nietzsche y señala que lo que está en juego no es sólo la lógica de la crueldad sino la construcción de uno mismo en relación al otro y al *acto* cometido. En su artículo *Dar cuenta de sí mismo* sostiene que “la institución del castigo me ata a mi acto” (2009:26) y es ahí donde surgimos como sujetos de conciencia y sujetos reflexivos. En este proyecto nos interesa principalmente el punto de la reflexión respecto

de nosotros mismos como sujetos, respecto de la institución del castigo en relación con el derecho, con la justicia y con las instituciones de disciplinamiento.

Volviendo a nuestro objetivo de visibilizar la problemática carcelaria actual, nos parece importante hacer énfasis en la moralización de las costumbres a la que la filosofía le pone atención a la hora de pensarnos como sujetos en relación. En este sentido nos parece importante pensar en la cárcel como un dispositivo de control social, tanto de los cuerpos individuales como de la totalidad de la sociedad que se vincula de alguna forma con la cárcel, incluso desde los discursos que la ubican en la periferia del pensamiento y hasta espacialmente se encargan de establecer operaciones de rechazo y separación como diría Foucault en el *Orden del Discurso* cuando da cuenta de las formas de construcción de nuestros discursos en función con las relaciones de poder que establecemos con el otro.

A su vez y en estrecha vinculación con lo que postula Sara Ahmed sobre la política afectiva del miedo (2015), entendemos el rol del estado y el derecho como dispositivos de control, ordenamiento y normativas que regulan las conductas de las personas y definen que es lo que nos asusta, que es lo que nos *debe dar miedo* y en relación a esto, que es lo que opera en nosotros como sujetos a la hora de pensar en lo justo e injusto, lo bueno y lo malo. Propone analizar la política cultural de las emociones y cómo estas constituyen una herramienta de sometimiento y alienación de los sujetos respecto de sus propias problemáticas y esos *otros* invisibilizados. Resulta central tener en cuenta las formas en las que el miedo se construye como tecnología o técnica en términos de Foucault para alejarnos y alienarnos de esos “otros” que son objeto de la crueldad legitimada por nosotros mismos

Dilemas antropológicos del proyecto: propuesta sensorial, una invitación a poner el cuerpo

Respecto a la propuesta corporizada del proyecto, el impulsor del mismo, Ricardo “Caio” Mendoza destaca el potencial crítico que reviste respecto del castigo y la vulneración a los DDHH.

Este proyecto sostiene y se presenta como una crítica en sí misma a la existencia de la cárcel como dispositivo de castigo. La cárcel tal como la conocemos, a lo largo de sus más de 200 años de existencia ha demostrado ser una herramienta de poder selectivo, donde quienes son privados/as de la libertad ambulatoria son en su gran mayoría las personas más vulnerables en términos de acceso desigual

a todos los derechos fundamentales (R.L. Mendoza comunicación personal, 2019 y 2020).

El Proyecto Celda Itinerante, de ahora en más PCCI, consta de tres fases o etapas que implican diferentes formas corporizadas de participación: en primer lugar, una muestra fotográfica y otros registros audiovisuales referidos a las condiciones de encierro, a la infraestructura de la cárcel, de los espacios comunes, pabellones, pasillos etc. En segundo lugar, la réplica arquitectónica ya mencionada de una celda de la Unidad Penal N° 15, y por último un mural del artista plástico marplatense Felipe Giménez acompañado por otras intervenciones artísticas como cuadros, videos y testimonios directos de personas que estuvieron detenidas.

A partir de la interpelación corporal, sensorial y espacial se constituye en una estrategia educativa. El recorrido por el PCCI tiene distintas etapas distinguidas analíticamente en base al énfasis en lo corporal/sensorial de ciertos momentos como por ejemplo durante la invitación a ingresar a una réplica de una celda. Propongo un abordaje dialéctico desde la Antropología del Cuerpo para analizar la construcción social del cuerpo específica de cada cultura en los términos de Silvia Citro (2004). Combinando la fenomenología, el estructuralismo y post estructuralismo, Citro desarrolla una teoría que “busca describir la experiencia práctica del cuerpo en la vida social, la materialidad del cuerpo y su capacidad pre-reflexiva de vincularse con el mundo (Citro, 2004. p.6)”. En este sentido su planteo acerca de que el cuerpo es construido y a la vez constituyente cobra relevancia para la apuesta a la corporalidad como dimensión central para el estudio de toda problemática social. En efecto, como señala Le Breton “La condición humana es corporal, materia de identidad en el plano individual y colectivo” (2017, p.5) y el lazo entre corporalidad y memoria social resulta esencial.

La antropología del cuerpo como disciplina demuestra la imposibilidad de separar analíticamente el cuerpo de todo proceso vital ya que este es simultáneamente el lugar de su inscripción, el medio de representación, experimentación y senso-percepción tanto individual y colectiva. Los aportes de estos estudios discurren en torno al cuerpo como territorio cargado de sentidos que a través de estrategias performáticas y prácticas rituales se constituyen como medios de comunicación para reponer, visibilizar y reiterar desde los cuerpos y las experiencias vividas, las discusiones respecto al trauma y el encierro. Estos estudios sostienen que el valor analítico del cuerpo radica en su carácter relacional,

performativo e interactivo con otras dimensiones de la vida social. Algunos estudios sobre memoria por ejemplo, haciendo alusión a la tesis de grado mencionada, han puntualizado acerca de la importancia de la corporalidad como el registro ineludible y medio de expresión de aspectos no discursivos de la memoria social (Citro, 2009).

En concomitancia con lo previamente expuesto entonces, la cuestión carcelaria, el encierro y el castigo, están profundamente vinculadas con las configuraciones del cuerpo a lo largo del tiempo. Uno de los pioneros en trabajar las imbricaciones entre cuerpo, encierro y castigo es Michel Foucault a partir de su análisis de las *instituciones totales*, entre ellas la institución carcelaria. En una de sus conferencias, El Cuerpo Utópico³¹ hace referencia al cuerpo como “el lugar irremediable al que estoy condenado” (Foucault, 1966, p.2). Entiende el cuerpo como cárcel y territorio del que uno no puede huir y desde el cual se atraviesan y experimentan las condenas, castigos, torturas y otros traumas en el ámbito carcelario. En sus indagaciones, Foucault resalta el cuerpo imbuido en relaciones de poder y de dominación, subordinado a minuciosos dispositivos y disciplinas que lo cercan, lo marcan, le imponen unos signos, se ve sometido a una sociedad disciplinaria la cual, emplea técnicas y procedimientos para formar individuos. Tenemos pues que el poder no está en ningún momento por fuera del cuerpo, por fuera del hombre, es más, es responsabilidad ineludible del hombre en el ejercicio del poder (Foucault, 1966).

El cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone. Una "anatomía política", que es igualmente una "mecánica del poder" está naciendo; define cómo se puede hacer presa en el cuerpo de los demás, no simplemente para que ellos hagan lo que se desea, sino para que operen como quiere, con las técnicas, según la rapidez y la eficacia que se determina. La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos dóciles (Foucault 1987, p.141).

La cárcel y el cuerpo están, desde mi punto de vista, relacionados en tanto ambos pueden ser concebidos desde paradigmas totalizantes o bien pueden adoptar formas propias, cambiantes, en movimiento, producto del accionar de los sujetos y de sus corporalidades en tensión, y como presencias en resistencia. Con la temática carcelaria sucede lo mismo.

³¹ En el marco de una serie de emisiones dedicada a la relación entre utopía y literatura fueron traducidas dos conferencias radiofónicas pronunciadas por Michel Foucault el 7 y el 21 de diciembre de 1966, en France-Culture.

Los cuerpos encarcelados por momentos son aquellos que no están o que no existen, que incluso son invisibilizados o representados por fuera de la sociedad y en ciertos momentos en donde la coyuntura necesita de esa presencia para poner de relieve problemáticas o demandas sociales, esos cuerpos aparecen y de repente se ausentan. Un ejemplo concreto de estas ausencias/presencias repentinas y dependientes de las demandas coyunturales son los motines y reclamos por parte de las personas privadas de su libertad, y la difusión estigmatizante que realizan los medios masivos de comunicación.

El proyecto Cultural Celda Itinerante se propone hacer presente esas corporalidades invisibilizadas, detenidas y ubicadas en las periferias de las ciudades, llamando a reflexionar como sociedad sobre las condiciones de encierro actual. Este llamado o invitación a debatir y preguntarnos sobre estas cuestiones, se hace desde la corporalidad, proponiendo una experiencia sensorial de entrar a una réplica de una celda carcelaria mientras también se presentan pintadas en las paredes y fotos de las condiciones de las celdas para experimentar por unos instantes, estar privado del derecho a la libertad ambulatoria.

Ahora bien, específicamente a partir de la experiencia de PCCI en las dos primeras etapas, el recorrido por la muestra fotográfica como la instalación de una réplica arquitectónica de una celda, apelan a una participación desde el cuerpo como materialidad afectante (Citro y Rodríguez, 2020) teniendo en cuenta aquello que trastoca, afecta y conmueve a quienes acuden el espacio. Esta propuesta busca producir, subjetividades y sentidos (otros) que permitan repensar la cárcel, el encierro y el castigo desde el prisma de la promoción de DDHH. Si bien el PCCI aborda la problemática enfatizando las relaciones entre trauma/encierro, esto no significa que la propuesta se agote en el dolor o haga hincapié en los aspectos morbosos en términos de espectacularización del horror, sino que tiene que ver con disponer el cuerpo e imaginar desde éste, las condiciones de encierro paupérrimas que, desde el proyecto, buscamos visibilizar y problematizar.

Nosotros lo que queremos hacer es generar un espacio de reflexión sobre la violencia institucional que le dé lugar a las personas a modificar su percepción y su sensibilidad respecto de este tema. Si nosotros queremos hacer eso de propiciar ese cambio de percepción, esa sensibilidad, y transformar la manera de ver al otro y en definitiva la construcción de otredad, el primer paso para hacerlo es a través del amor y del arte. Si yo no miro con amor no hay posibilidad de transformación y ahí está el vínculo con nuestro objetivo de trabajo. (R.L. Mendoza comunicación personal, 2019 y 2020).

En primer lugar, la decisión de exponer una serie de fotografías tomadas dentro de la cárcel de Batán apunta a una interpelación de la mirada. En los términos de Didi-Huberman esas imágenes arden en tanto “tocan lo real” donde las “cenizas no se han enfriado” (2018, p.8). Estas imágenes muestran recortes de experiencias vividas por los detenidos en las cárceles.

En estas fotos expuestas en el PCCI hay un énfasis en el espacio y en la articulación de los cuerpos de los detenidos/as con este. Se exponen los cuerpos de las personas detenidas, las manos que salen por las aberturas, las caras con los cachetes hinchados por infecciones en las muelas que no están siendo asistidos, otro que tiene el pie lastimado, las condiciones de la salita en la unidad de mujeres con la camilla quemada etc.

Por otra parte, me interesa destacar la segunda etapa del PCCI: la instalación de una réplica arquitectónica de una celda. En este caso, la propuesta no solo implica poner el cuerpo para mirar las imágenes y quedarse, situarse e imaginar las experiencias vividas por las personas detenidas, sino que además supone una invitación a entrar en una celda y registrar, percibir y sentir sus dimensiones reales. Durante el recorrido, al igual que nuestros compañeros que hacen la visita al ex CCDTYE, vamos narrando, orientando y *organizando el andar* apelando a los sentidos. Por ejemplo, en la mayoría de las oportunidades hacemos una invitación a imaginar los olores que podría haber en un lugar de esas dimensiones compartido por cuatro personas, donde no hay ventilación alguna y *el baño* se encuentra dentro de la celda en forma de letrina sin separación alguna en la mayoría de los casos. También hacemos mención a la falta de intimidad y a la evidente falta de higiene que se traduce en olores inimaginables. El sentido de la vista y la escucha también son recuperados al referirnos a la falta de luz solar y la ausencia de un registro certero sobre lo que sucede en los pasillos o por fuera de las celdas cuando se les prohíbe salir.

De mi experiencia, resulta extraño que las personas que visitan el PCCI ingresen a la réplica de forma decidida y rápida. Al principio se da como un *juego* con la reja de ingreso, una suerte de burla en algunos casos con comentarios a algún familiar del estilo *acá tendrías que estar vos*, o se sacan fotos posando sonrientes como si estuvieran en condiciones de encierro. El cambio sensorial se da, generalmente cuando empiezan a meterse y escuchan nuestros comentarios o logran imaginar alguno de los escenarios que proponemos en relación a las condiciones de encierro. En la mayoría de los casos, cuando

se piensan en esa convivencia incómoda con tantas personas, cuando dan cuenta de la sobrepoblación que existe en las cárceles de la provincia de Buenos Aires y de las condiciones de vida de las personas allí detenidas, sus gestos cambian, sus chistes o burlas merman y hasta evitan continuar sacando fotos en tonos de burla.

Finalmente, en la última etapa pasamos a una sala contigua a la réplica de la celda en donde se encuentra un mural realizado por un artista marplatense, una pantalla que proyecta el contenido audiovisual del proyecto³², un banner colgado frente al mural y al costado algunos testimonios y estadísticas de la cárcel de Batán relevados por la Comisión Provincial por la Memoria.

Recapitulando, esta propuesta alude a educar desde el cuerpo en el espacio, a la necesidad de imaginar lo ocurrido en una *tarea arqueológica*. El recorrido por el PCCI, supone una experiencia de la corporalidad de situarse en el *frío* de estos espacios, de imaginar lo que allí sucedió a partir de los testimonios recuperados, de los relatos de quienes trabajamos en el espacio, de las imágenes “montadas” allí con el fin de “desmaquillar lo real” y poder “ver sabiéndose mirado, concernido, implicado” (Didi-Huberman, 2018). Si bien la arquitectura y los espacios físicos conducen a quiebres o rupturas que simbolizan heridas, no necesariamente implican revivir un dolor sino como señala Walter Benjamin: una “advertencia de incendios por venir” (1940, p.132).

Reflexiones Finales

Teniendo en cuenta el interjuego presencias/ausencias que se da a la hora de pensar en la categoría desaparecidos, incluso de detenidos en democracia y que se encuentran *por fuera* de la sociedad, las prácticas memoriales de ambos focos suponen esa acción correctiva, reparadora y de aceptación para volver a dar cuerpo por unos instantes, a aquellos que fueron y son deliberadamente “borrados”. La referencia a volver a dar cuerpo o hacer cuerpo a las prácticas de dolor y transformarlas en “otra cosa” alude a los aportes registrados durante el trabajo de campo.

³² Videos confeccionados por los voluntarios del PCCI. Todos los videos proyectados y las propuestas audiovisuales están unificadas y presentadas en el canal de YouTube del Proyecto y en las redes sociales en el marco de este trabajo de investigación. Ver video de presentación del proyecto: <https://youtu.be/kmLVPNNYgkA>, LA RÉPLICA ARQUITECTÓNICA DE LA UNIDAD PENITENCIARIA N°15 DE BATÁN: <https://youtu.be/XJvRn-5P93c>. INAUGURACIÓN Y NOTAS PERIODÍSTICAS: https://youtu.be/d_37ecFS_Z4

El proyecto Cultural Celda Itinerante permite reflexionar sobre el castigo y las lógicas de crueldad nos invita a reflexionar y dar cuenta de nosotros mismos en términos de Judith Butler. Además nos invita a repensar los vínculos intercorporales e intersubjetivos que construye la sociedad argentina con el horror, el dolor y el trauma así como también revisar la potencia del arte como medio para hacer real lo imaginario a través de imágenes, sonidos, y otras propuestas con especial énfasis en el enfoque teórico de Didi Huberman (2018) respecto a las imágenes y su dimensión estético-política, en el enfoque acustemológico de Victoria Polti respecto al sonido como producción de conocimiento y el enfoque dialéctico de Silvia Citro respecto del cuerpo y las re-existencias.

Referencias

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. (pp. 105-132)
- Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Benjamin, W. «Sur le concept d'histoire» (1940), trad. M. de Gandillac revue par P. Rusch, OEuvres, III, París, Gallimard, 2000, p.431 (cf. M. Löwy, Walter Benjamin: avertissement d'incendie. Une lecture des thèses «Sur le concept d'histoire», Paris, PUF, 2001).
- Citro, S. y Rodríguez, M. (2020). Materialidades afectantes, memorias reflexivas y ensayos performáticos. *Movilización de saberes encarnados en la universidad, Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 23-56. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a2>
- Citro, S. (2011) "La antropología del cuerpo y los cuerpos en-el-mundo. Indicios para una genealogía (in)disciplinar". En: Citro, Silvia (coordinadora) *Cuerpos Plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Colección Culturalia. pp. 17-58. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Citro, S. 2009. "Variaciones sobre la corporalidad". En: *Cuerpos significantes. Travesías de una etnografía dialéctica*. Buenos Aires: Biblos.
- Didi-Huberman, G., Chéroux, C., Arnaldo, J., Santamaría, A. y Bértolo, I. (2018). *Cuando las imágenes tocan lo real*. Madrid: Círculo de Bellas Artes.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Foucault, M. (1992). *Cuerpo-poder. Microfísica del poder*.
- Foucault, M. (1996) [1982] *Hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires, Altamira.
- Foucault, M. 1987 (1975). "Los cuerpos dóciles". En: *Vigilar y castigar*, pp. 139 a 174. Bs. As.: Siglo XXI. 1995 (1976).
- Nietzsche, F. (1974) 1887. *La genealogía de la moral* (Vol. 356). NoBooks Editorial.

- Polti, V. (2014) Memoria sonora, cuerpo y bio-poder. Un acercamiento a la experiencia concentracionaria en la Argentina durante la última dictadura cívico-militar. XI Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario.
- Polti, V. (2012) Ponencia: Epistemología de la escucha: la memoria sonora en contextos concentracionarios. ALA 2012. SIMPOSIO: Etnografía de la relación entre la memoria social y el archivo. <https://es.scribd.com/document/455509918/POLTI-2012-Epistemologias-dela-escucha-ALA>

IN OMNIA PARATUS: A FAVOR DE UNA FILOSOFÍA ECLÉCTICA DE LA EDUCACIÓN

Marco Yago Muñoz Rossi³³

UNMdP

Resumen

La intención de este escrito pretende sentar las bases de una propuesta filosófico-pedagógica que encuentre sus fundamentos en un abordaje filosófico de corte ecléctico, esto es, una corriente del pensamiento y de la acción, de la teorización y de la puesta en práctica que se sirva de reunir los elementos que le sean más significativos entre las diversas escuelas de la filosofía universal, mediante la conciliación de las vertientes más diversas, en la búsqueda por impulsar una innovadora forma educativa pluralista donde se promulgue la elección (del griego *eklégo*=ecléctico, esto es, “escogido”) y se plasme todo ello en la concreción, como resultado de la actividad (-ismo) de la combinación. La filosofía ecléctica que se postula encuentra su núcleo más fundamental en la idea del “tomar prestado”: así, todo educador, desde su creatividad, puede permitirse servirse de las innumerables herramientas de las distintas propuestas filosóficas que colaboren en la particular propuesta que desee abordar, sin la necesidad de encasillarse en un determinado lineamiento, bajo la premisa de la “reinterpretación” en todo proceso didáctico-pedagógico como horizonte necesario para la recuperación de los distintos pensadores filosóficos.

Palabras clave: Filosofía de la Educación - Eclecticismo - Pluralismo - Creatividad - Reinterpretación

Introducción

En el presente documento se pretende poner de manifiesto un pensamiento/enfoque filosófico-pedagógico, mediante la ponderación del valor intrínseco de una propuesta educativa que rescate la importancia del eclecticismo como sistema filosófico: de esta manera, se procura conciliar los diversos paradigmas de la filosofía toda, mediante la armonización de sus distintas teorías, en la intención por alcanzar una nueva propuesta

³³ Estudiante de Profesorado en Filosofía, UNMdP

pluralista mediante el ejercicio de la elección (del griego *eklégo*=eclecto, esto es, “escogido”) y la actividad (ismo) de la combinación.

Así, se promulga un pragmatismo del “tomar prestado”, donde uno se permita echar mano a todos aquellos elementos de la teorización de la filosofía que puedan colaborar en el impulso de nuestra particular propuesta: en la historia del pensamiento, encontraremos los orígenes de esta peculiar idea en figuras tales como la del retórico y estilista de la prosa latina, Marco Tulio Cicerón y por ello, la expresión en latín que le da título al presente texto. Cabe aclarar que *In Omnia Paratus* en el ámbito de la literatura, refiere a aquellos viajeros que se encuentran dispuestos a adaptarse a cualquier adversidad en su camino. Su posible traducción podría ser: “estar listo para todo”.

Reinterpretar, crear, enseñar

Incluyendo el poder de la *reinterpretación* en el proceso didáctico-pedagógico, recuperamos el valor de los pensadores filosóficos, sumado a los aportes novedosos que podamos hacer desde nuestra creatividad, con el fin de dar siempre mejor sustento a nuestras prácticas educativas desde nuestra particular óptica filosófica/educativa, debido a que “si los profesores no percibiesen ningún fin intrínseco de la educación, es decir, si no emplearan ningún criterio educativo característico, no serían capaces de identificar siquiera una práctica educativa diferente de la de adoctrinar o lavar el cerebro a los alumnos” (Carr, 2002, p. 81).

Evitar el anclaje en el pensamiento único, promulga una filosofía de la educación como forma de relacionarse con todos los saberes disponibles, para combatir la cristalización del conocimiento hegemónico *per se*, lo que estimula una constante e inmediata revisión de los contenidos, ya que “la enseñanza de la filosofía implica una actualización cotidiana de múltiples elementos, que involucra, de manera singular, a sus protagonistas (profesores y estudiantes)” (Cerletti, 2008, p.3).

La postura propuesta comprende a la convivencia de las filosofías como el *factum* para lograr enriquecer aquel espíritu democrático que debe imperar en toda aula, amparado en símbolos de paz y armonización social, política y cultural, evitando alimentar el totalitarismo que implica el Yo idéntico, esto es, la imposibilidad del otro, el extranjero, el distinto (Forster, 2011, p.107).

Los tiempos de la pedagogía ecléctica

Para llevar adelante semejante empresa, resulta necesario atender a la posibilidad de una pluralidad beneficiosa, que no incurra en sin sentidos, suponiendo la mera virtud del exceso: ejemplo de ello es la observación de los tiempos propios de la filosofía.

Sobre esto último, resulta necesario tener a mano todo aquello que nos pueda significar mejorar la dinámica de nuestras propuestas didácticas sin caer, con ello, en la velocidad desmedida propia del imperativo que exige no aburrir a los estudiantes (Cerletti, 2008, p. 30): que nuestras clases sean *espectaculares* no debe depender del hecho de acudir, necesariamente, al lenguaje propio del espectáculo.

Ello no debe significar que no podamos hacer uso de las nuevas tecnologías o de los medios masivos como potenciales herramientas para nuestras clases; muy por el contrario, debemos tener presente que dichos recursos se encuentran sumamente emparentados con los lenguajes imperantes en la actualidad, lo cual nos permite conseguir un inigualable acercamiento a nuestros estudiantes.

Sin embargo, el excesivo uso de las formas que nos remiten a estos nos pondría conducir a una banalización de los contenidos que deban abordarse, aún más si dicha excedencia se manifiesta en altas velocidades utilizadas al momento de afrontar el pensamiento filosófico en el aula: debemos entender que la reflexión exige que su ritmo se vaya desacelerando progresivamente, en contraposición a lo vertiginoso del mundo moderno de las pantallas, propio de la imagen hiper estimulante (Cerletti, 2008, p. 30).

El valor de la multiplicidad rizomática

Qué metodología debemos poner en práctica para llevar adelante una empresa ecléctica de la enseñanza resulta ser una interpelación significativa para poder plasmar pragmáticamente lo hasta aquí presupuestado.

Definitivamente, una propuesta rizomática nos colaborará en dicho proceso, en la aventura por quebrar con la lógica clásica del pensamiento único e inequívoco: acercarnos a las enseñanzas que nos brinda la naturaleza, nos permite recorrer los caminos de la pluralidad de una manera activa, accesible, flexible, no trivial.

Aquel pensamiento atado a las pomposas formas de la filosofía moderna, donde se presenta imperante el espíritu racionalista por sobre todas las cuestiones, se encuentra retrasado respecto al mundo natural (Deleuze y Guattari, 1997, p.11), en dicho

pensamiento, jamás se ha previsto la multiplicidad que presenta la dialéctica natural, y con ello, la posibilidad de exceder activamente el concepto de unidad que esto conlleva. Y sobre esto último debemos hacer especial hincapié, ya que no debemos resguardarnos en el simple hecho de la teorización, ya que:

Verdaderamente no basta con decir ¡Viva lo múltiple!, aunque ya sea muy difícil lanzar ese grito... Lo múltiple hay que hacerlo, pero no añadiendo constantemente una dimensión superior, sino, al contrario, de la forma más simple, a fuerza de sobriedad, al nivel de las dimensiones de que se dispone, siempre $n-1$ (sólo así, sustrayéndolo, lo Uno forma parte de lo múltiple). Sustraer lo único de la multiplicidad a constituir: escribir a $n-1$. (Deleuze y Guattari, 1997, p. 14).

Es aquí que la propuesta rizomática adquiere especial valor, ya que se presupuesta directamente en la sustracción del punto de partida clásico, el de la unidad, para involucrarse desde ya, y en cualquier momento, con la pluralidad, en concordancia con espíritu ecléctico que este texto pretende estimular.

La imposición del modo de ser, objeto protagonista en los sistemas educativos añejos, constituye un desafío interesante para la enseñanza rizomática (Flores y Porta, 2018, p. 14) a favor de una pedagogía actualizada y con miras al futuro: es por todo lo hasta aquí expuesto en este apartado, que resulta abundantemente demostrado cómo el pensamiento rizomático promueve el conocimiento múltiple, democrático y pluralista.

Referencias

- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Tercera Edición. Madrid: Ed. Morata.
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1980). Rizoma. Introducción, en *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos. pp. 9-32 Valencia: Ed. Pre-textos, 1997.
- Flores, G. y Porta, L. (2018). La enseñanza rizomática. Un estudio interpretativo sobre la docencia en la universidad, en *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. Vol XV N°15. pp. 1-28
- Forster, R. (2011). “Los rostros de la alteridad”, en Skliar, C. y Larrosa, J. (comps.) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens. pp. 97-120

DEVELANDO DINÁMICAS Y PRACTICANDO RESISTENCIAS

Marcela Quevedo³⁴

UNMdP

marcelayael@hotmail.com

Resumen

Como futura profesora en Ciencias de la Educación, en este trabajo abordaré la necesidad de nombrar a la salud mental dentro del aula. Por un lado desarrollaré la relación de alteridad que se puede establecer entre docente y estudiante, la cual se encuentra íntimamente relacionada con la disponibilidad afectiva, emocional y social al momento de producirse el encuentro. A su vez, me ocuparé de los distintos mecanismos internos del discurso que establecen a la salud mental dentro del aula como una problemática. Por último me referiré al papel que juega la formación docente dentro de estas dinámicas.

Palabras clave: Salud mental - alteridad - discurso - formación - devenir menor

En este trabajo me gustaría abordar una problemática que en muchas oportunidades se encuentra invisibilizada o es abordada desde una mirada generalizadora, ya sea por desconocimiento o por un pensamiento estanco que considera que la escuela sólo debe abordar cuestiones pedagógicas. Me refiero a la importancia de alojar dentro de ella, además de los aspectos relacionados con lo educativo, a la salud mental de todas las personas que la componen. Haciendo foco específicamente en los estudiantes quienes por estar en proceso de desarrollo, son quienes menos herramientas cuentan para poder afrontar dichas situaciones. Dentro de las instituciones educativas encontramos diversas formas de interrelación que se pueden producir entre directivos, profesores, estudiantes, personal no docente, entre otros. Pero no todas tienen el mismo nivel de intimidad, ya sea porque sólo comparten tareas administrativas o por estar abocados a sus propias actividades, por esto, la relación más próspera es la que se da entre profesor y estudiante como consecuencia del tiempo compartido dentro del aula. Este vínculo podría

³⁴ Técnica Superior en acompañamiento terapéutico - Estudiante del Profesorado de Ciencias de la Educación. UNMdP. Cohorte 2022

potencialmente generar relaciones interpersonales significativas, que si son bien dirigidas pueden influenciar positivamente en el proceso de aprendizaje. Pero como desarrollaré más adelante, es necesario que se den determinadas circunstancias para que esto se convierta en un verdadero aprendizaje ético.

Luego de este breve análisis, me surgen las siguientes preguntas: ¿Es importante el estado emocional, psicológico y social que dichos actores cuentan al momento de aplicar estas acciones? Es decir, cuánto de la disponibilidad afectiva de las personas es necesario para que el proceso de aprendizaje sea realmente transformador. Y en un segundo momento ¿Es necesaria una formación específica para poder enfrentar estas situaciones? Teniendo en cuenta que es muy frecuente escuchar de quienes integran las instituciones educativas, que su rol se encuentra relacionado con cuestiones de aprendizaje y que no tienen formación sobre casos de salud mental.

La intención de este ensayo no es dar una respuesta concreta a estas preguntas, sino reflexionar junto a distintos autores en torno a estas problemáticas. Como sugiere Deleuze, es urgente pensar la cuestión educativa en otras dimensiones de espacio - tiempo, más allá de la idea de formación como transmisora de conocimiento a los estudiantes, por esto es necesario crear nuevos conceptos que hagan frente a los problemas que vivimos, donde ya no tiene mucho sentido criticar conceptos viejos si ellos ya no responden a las problemáticas que los suscitaron (Gallo, 2015).

En cuanto a la relación docente-estudiante, Mélich (2006) sostiene que ésta debe ser una relación de alteridad, una relación sensible al sufrimiento del otro, de responsabilidad y de compasión. Donde por medio del tacto nos volvemos sensibles de lo que le sucede al otro, receptivos de sus palabras y de sus silencios. Este cuidado de sí abre un espacio para que surjan nuevas individualidades, necesarias para producir un encuentro genuino entre docente y estudiante. (Mélich 2006). El problema surge cuando tanto docente como estudiantes, se encuentran atravesados emocional, afectiva y socialmente por distintas circunstancias, provocando que ese encuentro no pueda producirse. ¿Qué sucede en estos casos? Una posibilidad podría ser esperar, como sostiene Butler, para crear un espacio donde la búsqueda de lo inesperado sea valorado. Generar un lugar que habilite duelar la vida de esos estudiantes, vidas que importan ser “dueladas”, abriendo así un espacio de afectividad ética dentro del aula (Butler en Giuliano, 2017). Pero otra vez me pregunto ¿Qué pasa cuando esperar tampoco alcanza para generar ese espacio? Con frecuencia los

tiempos dentro del aula, no son los tiempos suficientes para poder generar ese vínculo significativo y esto no es sinónimo de fracaso, por el contrario, lo que devela esta situación es la diversidad de variables que pueden influenciar para que un encuentro pueda o no producirse.

Volviendo al concepto de salud mental me pregunto:

¿Por qué se constituye como una problemática dentro del aula? Es decir ¿Cuáles son los mecanismos internos del discurso que convierten a la salud mental en algo no nombrado? Como sugiere Foucault, la producción de discurso en una sociedad está controlada, seleccionada y distribuida por relaciones de poder que buscan dominar acontecimientos aleatorios, en este caso convirtiendo a todo lo relacionado con salud mental en algo prohibido, en algo que no es posible de ser dicho. A su vez, son rechazadas las palabras de los adolescentes, donde lo que dicen, sienten y piensan es considerado sin valor, por lo cual sin verdad de saber. Esto está reforzado por un respaldo institucional que lo legítima y avala, al sostener que la adolescencia es una etapa de rebeldía y pensamientos sin sentido, en contraposición al saber que posee la palabra adulta y sobre todo, si esa palabra se encuentra acreditada por una formación oficial. (Foucault, 1992).

Ahora bien ¿de dónde surge esta necesidad de formación que requieren quienes están frente al aula para poder abordar los temas relacionados con la salud mental? Como recupera Gallo (2015), el origen del proyecto educativo de la modernidad, se basó en buscar un método que permitiera el acceso al conocimiento verdadero y en construir sociedades democráticas que garanticen la efectiva participación de todos; donde el pensamiento es una representación del mundo y la verdad está relacionada con eso que se representa. (Gallo 2015). Esta postura sostiene que solo el conocimiento verdadero, el cual es adquirido por medio de una formación, va a ser suficiente para intervenir dentro del aula, dejando por fuera todas esas situaciones aleatorias que la formación docente no incluyó como válidas.

Al contrario a la postura anterior, Nietzsche se refiere a ir más allá de la formación, piensa al proceso educativo como aquel que permita el cultivo de sí, una formación que no impida que las genialidades se manifiesten sino que las estimula, donde la cuestión central es la superación, ir más allá de sí mismo, como expresa Gallo (2015).

Como sostienen Deleuze y Guattari, cultivarse a sí mismo, es un devenir menor que invierte la lógica kantiana de alcanzar la mayoría de la razón por medio de un proceso de

formación, de esta manera, el proceso educativo implica un devenir-otro distinguiendo entre lo que somos y lo que estamos a punto de devenir, así educar es el abandonar identidades fijas, pero no para asumir nuevas sino para interactuar entre esos dos nuevos modos de ser (Gallo 2015). Comprender estos postulados, implica despojarnos de viejos discursos, y para ello una vez más tomo los aportes de Foucault, pero esta vez entendido al discurso, no como algo que excluye sino como algo que intenta dominar lo que acontece, en este caso es la falta de formación. Acá los comentarios operan como un modo de repetición de lo ya dicho, construyen verdades y consolidan el control del discurso (Foucault, 1992) Así, es común escuchar que salud y educación son categorías separadas y que para poder hacerle frente desde el ámbito educativo hay que convocar personal con formación específica. Para entender esta resistencia es interesante destacar los distintos momentos que una persona transita para volverse "lo que se es" desarrollados por Larrosa. El primero de ellos, es un momento negativo que desestabiliza aquello que está cómodamente instituido. Luego, un segundo momento donde para volver a "lo que es" es necesario ser creador, es decir crearse a sí mismo. Este momento es entendido como la travesía, aquí surge la singularidad de la persona. Y por último el tercer momento es el presente, donde la formación es el "venir a ser" el sujeto ha llegado a inventarse a sí mismo (Gallo 2015).

Por todo lo expuesto la salud mental no es un concepto que deba incluirse dentro del aula, ya que ello supondría que antes no estaba presente. Se trata entonces de visibilizarla, de darle la entidad suficiente para que tenga el tratamiento que requiere. Como sugiere Cubillos Almendra (2015), definir cuáles son los discursos que pueden asumirse como válidos y desarmar aquellas dinámicas de poder que silencian discursos subalternos que podrían plantear alternativas al discurso hegemónico. Para ello es necesario habilitar espacios de debate donde circule la palabra, pero no en un sentido confesionario, que revele aquello no dicho para luego poder ser controlado, sino abriendo espacios de reflexión donde podamos develar estas relaciones de poder que operan detrás de ellas. Generando espacios de diálogos entre sujeto-sujeto, donde surjan las prácticas de resistencia que habitan en estos espacios de opresión, como señala Cubillos Almendra (2015).

Para finalizar me pregunto ¿cuál es el rol de la Filosofía de la educación en este tipo de problemáticas? Para ello retomaré los aportes de Foucault en su libro *El orden del*

discurso, cuando al hacer referencia al origen de la filosofía se pregunta: “¿Está ya secretamente presente en lo que no es ella, comenzando a formularse a media-voz en el murmullo de las cosas?” (Foucault 1992, p. 48) Considero que esta es la riqueza de sus aportes, nos invita a bucear dentro de las distintas mecánicas que tienen lugar dentro del aula; donde por medio de la reflexión y el cuestionamiento, podamos develar relaciones de poder que violentan y silencian las distintas dinámicas educativas.

Referencias

- Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Buenos Aires: Amorrortu. (pp. 13-42).
- Cubillos Almendra, J. (2015). “La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista” en *Oxímora Revista Internacional de Ética y Política*, N°7. (pp. 119-137)
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Gallo, S. (2015). “Educación, devenir y acontecimiento: más allá de la utopía formativa” en Ramírez Hernández, I.: *Voces de la Filosofía de la Educación*. México: Ediciones del Lirio. (pp. 173-204).
- Giuliano, F. (2017). “(Re)pensando la educación con Judith Butler. Una cita necesaria entre Filosofía y Educación” en *Rebeliones éticas, palabras comunes. Conversaciones (filosóficas, políticas, educativas)*. Buenos Aires: Miño y Dávila. (pp. 161-188)
- Mèlich, J. C. (2006). *Transformaciones. Tres ensayos de Filosofía de la Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

(RE)PENSANDO EN CRISIS: SUPERANDO LA HERENCIA TRADICIONAL

Agustina Soledad Molteni³⁵

UNMdP

agusmolteni2@gmail.com

Resumen

En este estudio crítico se examina la prevalencia de opiniones unidireccionales en el sistema educativo contemporáneo, que no fomenta la expresión auténtica. Se explora esta problemática a través de diversas perspectivas filosóficas, el análisis se centra en la reproducción de ciudadanos homogéneos dentro del entorno educativo, evidenciando una crisis cultural y antropológica generada por la uniformidad del pensamiento que coarta la autonomía individual. Se subraya el interrogante recurrente sobre si es necesario desgarrarse, doblarse y desfigurarse para encajar en el contexto académico de élite. Se reflexiona sobre la necesidad de una educación que fomente el pensamiento crítico y la libertad de expresión como medios para desafiar las limitaciones inherentes al sistema educativo tradicional. Se recalca la importancia de considerar la inclusión, la sensibilidad emocional y corporalidades en el proceso educativo para reconocer y valorar la diversidad de experiencias individuales donde hay una potencialidad no reconocida. Se propone una transformación del sistema educativo hacia uno más inclusivo y adaptable, que reconozca la individualidad, promueva la equidad y prepare a los individuos para enfrentar los desafíos cambiantes del mundo actual.

Palabras clave: Sistema educativo contemporáneo - educación elitista - crisis cultural- Reproducción de ciudadanos homogéneos- sensibilidad emocional - Potencialidades - Corporalidad

La reflexión sobre las experiencias educativas se vuelve crucial en entornos altamente censurados. En lugar de aprovechar estos espacios para fortalecer y expresar nuestras vivencias internas, a menudo los utilizamos para difundir información y opiniones unidireccionales, lejos de promover la escucha mutua. Surge la pregunta: ¿Cómo podemos cuestionar la percepción de nosotros mismos dentro del sistema escolar tradicional?

³⁵ Estudiante de Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación. UNMdP. Cohorte 2022.

Gallo (2015) nos proporciona una valiosa perspectiva al afirmar que el sujeto moderno se compone de dos partes: el sujeto del conocimiento y el sujeto político, donde la autonomía adquiere relevancia en la búsqueda de emancipación a través de la formación educativa. No obstante, el modelo educativo moderno se enfoca en la reproducción de ciudadanos homogéneos, compartiendo un sistema de pensamiento sin cuestionar su funcionamiento interno. En este contexto, la crisis actual expone las expectativas hegemónicas monoculturales, como señala Bentacourt en el texto de Giuliano, poniendo de manifiesto el dominio cultural y la brecha con otras civilizaciones. Esta crisis, en consonancia con la perspectiva de Fornet sobre la crisis antropológica, está ligada al consumo uniforme que sofoca la autonomía del pensamiento (Giuliano, 2017).

Kant nos plantea que la educación es la clave para alcanzar la plenitud y la autonomía. ¿Pero nos encontramos realmente en busca de la autonomía, o estamos siendo conducidos pasivamente? En muchas ocasiones, nos vemos confundidos, agobiados y exigidos, lo que nos lleva a cuestionar la teoría platónica, donde el valor radica en el conocimiento y la formación de un individuo depende de ello.

Deleuze (2002) ofrece una perspectiva fascinante al considerar el pensamiento como un acto creativo en lugar de una mera representación del mundo. Para Deleuze y Guattari, el pensamiento es un acto de creación. Su discusión sobre la representación se relaciona con la manera en que la razón ha sido concebida, especialmente durante la modernidad europea, como la única forma posible de pensamiento. Mientras que en el texto de Ametrano (2017), la autora, define al conocimiento como ese conjunto de habilidades y saberes que permiten que el sujeto no sólo opere en el mundo, sino que pueda transformarlo, es una intención en contraposición a lo que plantea Deleuze, sin embargo ¿la educación tiene este objetivo, o cuál? Esto me lleva a preguntar si tememos a los pensadores debido a su potencial para transformar el mundo. Deleuze y Guattari, al hablar de aprender como un encuentro de cuerpos, resaltan que el lugar geográfico ya no debe ser una barrera en la educación. Es imperativo que tengamos en cuenta los contextos socioeconómicos para fomentar la reflexión, que representa la posibilidad de iniciar la interculturalidad. Superar la disparidad cultural no siempre radica en lo tangible, sino en las oportunidades de acceso a la educación superior, lamentablemente todavía caracterizada por su naturaleza elitista. La conexión entre la formación ciudadana, la justicia social y el acceso a una educación de calidad destaca la importancia de abordar

las desigualdades inherentes al sistema educativo. Las limitaciones económicas y sociales en los hogares de estudiantes empobrecidos no sólo restringen su acceso a una educación completa, sino que también colocan a la escuela en el papel de proveedor de servicios que deben ser responsabilidad del Estado. Este fenómeno revela una brecha significativa entre la intención inclusiva de la educación y su implementación efectiva. Además, la educación superior refuerza estas desigualdades mediante la ausencia de apoyo emocional en un espacio donde la corporalidad se ve registrada en la jerarquización y el distanciamiento constante entre estudiante-docente. Este enfoque excluyente también puede dejar de lado a grupos específicos, como minorías étnicas, géneros no binarios o personas con discapacidades, aquí aparece la pedagogía cuir como práctica radical de deconstrucción de la normalidad (Luhmann, 2018)

Por el contrario, lo cuir apunta a arruinar y transgredir las configuraciones de género coherentes (y esenciales) y el deseo de una configuración prolija de la diferencia sexual y de género dicotómica, que es central tanto a las identidades heterosexuales como a las homosexuales. Pero más allá de sugerir la fluidez del género, la teoría cuir también insiste en las complicaciones de ambos: sin género, la sexualidad no es nada. La teoría queer destruye las esperanzas asociadas con la inclusión representacional de lesbianas y cuir en los currículos como una estrategia viable contra la homofobia, o como una estrategia de subversión. (Luhman, 2018, p. 7)

Cuando hablamos de inclusión, ¿realmente queremos co-existir? La *pedagogía de sálvese quien pueda* de Korol (2007) refleja la situación de desamparo, lo esencial, es pensar en cómo aprovechar la innovación y las políticas neoliberales desplegaron una auténtica guerra cultural destinada a ganar las mentes y los corazones de los pueblos. Korol refiere a la importancia de la memoria histórica y cómo actúa en la construcción de sujetos colectivos. Como dice la autora, “si la historia la escriben los que ganan, eso quiere decir que hay *otras historias*” (Korol, 2007, p. 18). La memoria recrea el presente de las identidades desgarradas por la cultura hegemónica del capitalismo; no necesariamente esas historias no contadas son las verdaderas, sino que existe un abanico de historias contrahegemónicas de nuestra memoria social. La persistente naturaleza elitista de la educación superior requiere una revisión crítica de sus prácticas y políticas para avanzar hacia un sistema que realmente promueva la igualdad de oportunidades mediante el pensamiento crítico que desde la pedagogía decolonial busca cuestionar las estructuras de poder y conocimiento para transformar la educación desde una perspectiva crítica y

desafiante (Adicchie, 2009), la idea de autonomía, como plantea Kant, también aboga a un entorno educativo que fomente el pensamiento crítico y la libre expresión, desafiando así las limitaciones del sistema escolar tradicional y promoviendo un camino hacia la plenitud como seres humanos.

Desgarrarme, dobllegarme y desfigurarme

En el umbral de la reflexión, la formación se revela como una deformación necesaria, un arte sutil que nos conduce hacia un fin específico, tal como lo vislumbra Kafka en *Informe para una academia*. En este contexto, surge el interrogante inevitable: ¿debo desgarrarme, dobllegarme y desfigurarme para adentrarme en un reino de pertenencia? Pero ¿qué significa pertenecer a este cosmos académico?

Gallo (2015), nos comunica acerca de las dualidades que trajo consigo la filosofía moderna: universalización e individualización (p. 180). En esta dualidad, emerge la interrogante, ¿poseemos una identidad genuina en este intrincado tejido de conceptos? El deseo de reimaginar la educación, en su esencia, nos lleva a pensar en otras maneras de la educación, donde se busca trascender las fronteras de la descomposición subjetiva del sujeto: me desintegro, desconozco y me rechazo.

Buscar aquellas que no descomponen al individuo en su esencia, sino que lo elevan. Aquí se cierra el enigma, ¿cómo podemos alcanzar tal trascendencia?

Siguiendo el eco de las voces sabias, Gallo nos guía con las palabras de Nietzsche, quien proclamó que educarse es un acto de cultivo y superación. Pero la incógnita permanece: ¿cómo tejemos el tapiz de esta transformación?

La filosofía está constantemente en crisis, y la educación atraviesa esta misma situación. Si comprendemos la enseñanza como la contribución a la formación de opiniones, según lo expresado por Kohan (2015), su práctica se relaciona intrínsecamente con la crisis educativa. Vivir y convivir con esta crisis es un acto de pensamiento crítico necesario para dar cabida a la confrontación de ideas y generar un espacio de debate, que debe ser liderado por los docentes y protagonizado por los estudiantes. La formación de opiniones se sirve de la filosofía como medio, como también apunta Butler en Giuliano (2017). La noción de "opinión" o *doxa* en la filosofía antigua, especialmente abordada por Platón, ha sido considerada un conocimiento inferior o menos fiable en comparación con el conocimiento genuino o *episteme*. Platón, en sus diálogos, mostró una clara distinción

entre la *doxa*, que se basa en creencias y percepciones subjetivas, y el conocimiento verdadero, fundamentado en la razón y la comprensión objetiva de las ideas universales. Esta perspectiva platónica resalta la importancia de superar la mera opinión para acceder a una comprensión más profunda y sólida de la realidad.

Todo el proceso filosófico está en crisis. Así que, en la emergencia de estos nuevos criterios para la evaluación de la educación o las instituciones, la filosofía atraviesa tiempos difíciles justificándose a sí misma. ¿Es útil la filosofía? ¿Tiene un impacto real? ¿Son sus resultados cuantificables? Todas estas respuestas asumen una medida de valor y es por supuesto difícil porque en lo educacional la tarea de la filosofía es indagar cuáles son las medidas correctas de valor o, más aún, si el valor en sí puede ser medido. (Butler en Giuliano, 2017 p. 162)

El vínculo entre esta concepción platónica y la crisis actual en la educación y la filosofía radica en la relevancia de la formación de opiniones en el proceso educativo. La crisis educativa actual, como menciona Kohan, implica la formación de opiniones y cómo estas se relacionan con la enseñanza. Sin embargo, la opinión, según la visión platónica, puede ser vulnerable a errores y subjetividades, lo que conlleva a la necesidad de un pensamiento crítico para trascenderla. Los docentes, al liderar el espacio de debate y confrontación de ideas, pueden aplicar el enfoque filosófico de Platón al desafiar la mera opinión y fomentar un análisis más profundo y reflexivo en sus estudiantes, buscando así alcanzar un nivel más elevado de conocimiento y comprensión.

Según Larrosa (2011), el navegante del sentir nos ancla en el territorio de la experiencia y la travesía. En su mirada perspicaz, nos muestra que el aula es un escenario donde el sentir puede desplegarse en su devenir, un viaje que parte de un punto definido, pero no busca un destino fijo, pero aún me sigo preguntando si este sentir tiene lugar al menos en el aula.

Como lo destaca Ametrano en su texto de 2010, la razón ha sido considerada durante mucho tiempo como la brújula que guía la búsqueda de verdades universales en el conocimiento. Sin embargo, este enfoque plantea interrogantes importantes. ¿Qué sucede con lo particular en esta ecuación? ¿Pueden los contextos y las experiencias individuales influir en las verdades universales, o estas últimas se mantienen inmutables e inmunes a la influencia de lo situado y lo emocional? Además, surge la cuestión de si los aspectos emocionales, corpóreos y el pensamiento autónomo desempeñan un papel significativo en el proceso de razonamiento, o si se consideran meramente excusas o elementos

periféricos. “La razón como guía del conocimiento permite descubrir las verdades universales” (Ametrano, 2010, p, 17)

El texto también plantea la cuestión de cómo los acontecimientos que marcan una sociedad se reflejan en los planes de estudio educativos. ¿De qué manera se incorporan estos eventos en el currículo? La autora aboga por una transformación de la sociedad a través de la crítica, dejando atrás la mirada positivista de la observación y tomando medidas concretas para abordar la realidad social. Esto nos lleva a reflexionar sobre no sólo qué y por qué se enseña y se aprende, sino también sobre cómo se abordan estos procesos. ¿Dependen de las herramientas y enfoques de investigación que se utilicen, o se basan en procesos más amplios y en la participación activa en las luchas por el cambio social?

En este sentido, considerar el cuerpo no solo como un vehículo para la razón, sino como una entidad que interactúa con el mundo de manera única, nos lleva a cuestionar si los aspectos emocionales y corporales son elementos periféricos o esenciales en el proceso de razonamiento. La corporalidad y las emociones pueden ser fuentes de conocimiento y comprensión que aportan matices y particularidades a la búsqueda de verdades universales. Además, la discusión sobre cómo los acontecimientos que marcan una sociedad se reflejan en el currículo educativa resalta la importancia de considerar la conexión entre el cuerpo y la experiencia social. Los eventos históricos y sociales tienen un impacto directo en la experiencia corporal y emocional de las personas. La inclusión de estos eventos en la educación no solo implica un análisis intelectual, sino también una comprensión emocional y corporal de cómo afectan a las vidas de las personas.

Desde el poder disciplinario hasta la sensibilidad como fortaleza

La relación entre el cuerpo y las reflexiones sobre las experiencias educativas se manifiesta en la sensación de aprisionamiento que a menudo se experimenta en el contexto de un sistema educativo tradicional. El aula, en lugar de ser un espacio de desarrollo personal, puede convertirse en un lugar donde se reprime la individualidad y la autonomía. La noción de "desgarrarse, doblarse y desfigurarse" para encajar en este sistema académico tradicional puede llevar a una sensación de alienación y desconexión del propio cuerpo, ya que se percibe como un lugar de conformidad en lugar de autorreflexión y crecimiento personal, entonces esta tradición radica en cómo el sistema

educativo puede influir en la percepción de uno mismo y en la sensación de estar atrapado o restringido, lo que a menudo se refleja en la experiencia del cuerpo y la mente. Aquí es donde entran en juego los conceptos foucaultianos.

Michel Foucault, en su análisis sobre el poder y el conocimiento, sostiene que el poder se ejerce a través de discursos y prácticas institucionales. En el contexto educativo, este poder se manifiesta a través de políticas, reglas y sistemas de control que regulan lo que es válido y legítimo en el proceso educativo. El poder disciplinario, según Foucault, se enfoca en la normalización y la regulación de las conductas, lo que se traduce en la represión de la individualidad y la autonomía en el aula.

[...] No es necesario imaginar, recorriendo el mundo y enlazando con todas sus formas y todos sus acontecimientos, algo no dicho o impensado, que se trataría de articular o de pensar finalmente. Los discursos deben ser tratados como prácticas discontinuas que se cruzan, a veces se yuxtaponen, pero que también se ignoran o se excluyen. (Foucault, 1992, p, 33)

Por otro lado, la democracia y la filosofía de la educación no tradicional ofrecen un enfoque diferente. La democracia, según Judith Butler, contrarresta el reproductivismo y aboga por la inclusión de sectores sociales históricamente marginados. Este enfoque democrático promueve la colaboración y la lucha agonística en lugar de la imposición de verdades universales excluyentes.

En el análisis foucaultiano, esta perspectiva democrática se alinea con su crítica a la relación entre poder y conocimiento. En un entorno democrático, se cuestiona la autoridad monolítica del discurso educativo, y se fomenta la diversidad de voces y perspectivas. El lenguaje, que solía crear identidades binarias y excluyentes, se vuelve más inclusivo y consciente de la fragmentación interna de la sociedad, esto tiene un impacto directo en la interculturalidad en el entorno universitario, así como en la permanencia y la reproducción de las instituciones educativas (Butler, 2009).

La filosofía de la educación no tradicional valora la autonomía, la individualidad y el pensamiento opinante. A través de este enfoque, se busca liberar a los estudiantes de las restricciones impuestas por un sistema educativo rígido y uniforme. Esto se relaciona directamente con la crítica foucaultiana al poder disciplinario, que busca la normalización y la regulación de las conductas.

Desde la perspectiva de Michel Foucault, el cuerpo se convierte en un problema en el sistema educativo al ser tratado como una herramienta susceptible de control. En este

contexto, el poder se ejerce sobre el cuerpo, reduciendo su singularidad a un mero instrumento. Esta dinámica genera malestar, manifestado en demandas de cambio dentro del ámbito educativo.

Si los discursos deben tratarse primeramente como conjuntos de acontecimientos discursivos, ¿qué estatuto es necesario conceder a esta noción de acontecimiento que tan raramente fue tomada en consideración por los filósofos? Claro está que el acontecimiento no es ni sustancia, ni accidente, ni calidad, ni proceso; el acontecimiento no pertenece al orden de los cuerpos. Y sin embargo no es inmaterial; es al nivel de la materialidad cómo cobra siempre efecto y, como es efecto, tiene su sitio, y consiste en la relación, la coexistencia, la dispersión, la intersección, la acumulación, la selección de elementos materiales; no es el acto ni la propiedad de un cuerpo; se produce como efecto de y en una dispersión material. Digamos que la filosofía del acontecimiento debería avanzar en la dirección paradójica, a primera vista, de un materialismo de lo incorporal. (Foucault, 1992, p. 36)

Estas manifestaciones son indicativas de la creciente insatisfacción con prácticas educativas que tienden a ser sobreexigentes y fomentan la hipersensibilidad, referida a una sobreestimulación o reacción excesiva a ciertos estímulos, lo cual puede ser perjudicial si no se maneja adecuadamente.

En el entorno educativo, es esencial crear un espacio donde la sensibilidad sea valorada y donde los estudiantes se sientan cómodos para expresar sus emociones y percepciones. La capacidad de sentir y ser sensible puede ser una fortaleza, permitiendo una conexión más profunda con el aprendizaje y fomentando la empatía y la comprensión. Por tanto, el objetivo sería encontrar un equilibrio entre fomentar la sensibilidad y asegurarse de que no interfiera de manera negativa en el proceso de aprendizaje. El aula debe ser un lugar donde se reconozca la diversidad emocional y se brinde apoyo para gestionar y comprender esas emociones en un ambiente seguro y de aceptación.

La sensibilidad como motor y barrera ante la resistencia al cambio

Siendo consciente de que planteé más interrogantes que análisis, hago mis últimas preguntas: ¿Qué señales adicionales deben manifestarse o qué nuevos fenómenos deben presentarse para propiciar un cambio en las prácticas educativas? No solo es evidente la exclusión de individuos en el ámbito educativo debido a su carácter elitista, sino que

también es patente la persistencia de demandas excesivas y un malestar constante que amenazan con socavar la sostenibilidad del sistema educativo.

¿Es posible que la educación opte por mantener el conocimiento y la experiencia confinados al aula solo para un selecto grupo, en aras de mantener y ejercer el poder? ¿O acaso se encuentra la educación superada por un mundo en constante cambio y carácter impulsivo, al mismo tiempo que resiste el cambio debido a las implicaciones de sacrificio, incomodidad y caos que podrían derivar de la reconfiguración de las metodologías de enseñanza?

“Para transformar la sociedad debe criticarla. No se puede únicamente con lo que se observa, como el positivismo, sino que debe atender a la realidad social que se está viviendo, comprender su presente para proyectar el futuro.” (Ametrano, 2010, p, 23)

En resumen, mis dudas revelan un sistema educativo en un punto de inflexión. Las tensiones y la resistencia que emergen en respuesta a las prácticas educativas convencionales indican la necesidad apremiante de una transformación. El desafío radica en encontrar una armonía entre la tradición y la innovación, considerando las necesidades individuales de los estudiantes y adaptándose a un mundo en constante evolución. La educación tiene la capacidad de metamorfosear y abrazar nuevas perspectivas que promuevan la equidad y el bienestar de todos los involucrados.

La decisión de abrazar el cambio, de escuchar las voces que demandan bienestar, y de preparar a los estudiantes para los retos y las oportunidades del futuro reside en aquellos que pueden dar forma al camino de la educación. El poder de transmutar está al alcance, entonces mi pregunta ya no es si queremos o debemos co-existir, sino quienes quedarán por su cualidad sensible donde definirán el futuro de la educación de la mano con la potencialidad que ya no puede ser negada, sino resistida.

Según la pluma de Ahmed (2019), el sendero hacia la sabiduría se transforma en una interrogante, un punto de partida que nos invita a indagar y cuestionar incesantemente. Y es un motivo de regocijo personal el constatar que tanto los educandos como los educadores se ven inundados por el flujo de interrogantes, pues esto denota la existencia de un pensamiento crítico que yace latente. Sin embargo, despierta aún mayor entusiasmo el hecho de que podamos erigir espacios propicios para experimentar la sensibilidad en el entorno académico, aspirando a un día en el cual podamos aprender tomando en consideración las vivencias, desechando las prácticas automáticas y mecánicas que nos

coartan, y dejando atrás a los cuerpos gobernados, dando lugar a corporalidades sin patrones (Contreras, 2016).

Referencias

- Addiechi, N. (2009). *Los peligros de la Historia única* (TED Talks).
- Ahmed, S. (2019). *Fenomenología queer: orientaciones, objetos, otros* (J. Sáez del Álamo, Trad.). Barcelona, España: Ediciones Bellaterra.
- Ametrano, L. (2017). La ciencia como tipo particular de conocimiento. Técnicas de Investigación social, Cuaderno de cátedra, Facultad de Periodismo y Comunicación social, UNLP, 10
- Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Buenos Aires: Amorrortu. (pp. 13-42).
- Contreras, L. & Cuello, N. (2016). *Cuerpos sin patrones: Resistencias desde las geografías desmesuradas de la carne*. Editorial Madreselva.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (2000). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pretextos.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Foucault, M. (1998). El sujeto y el poder. En H. Dreyfus y P. Rabinow *Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México: UNAM. (pp. 232-244).
- Foucault, M. (2006). *La hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta.
- Gallo, S. (2015). Educación, devenir y acontecimiento: más allá de la utopía formativa. En I. Ramírez Hernández. *Voces de la Filosofía de la Educación*. México: Ediciones del Lirio. (pp. 173-204).
- Giuliano, F. (2017). “(Re)pensando la educación con Judith Butler. Una cita necesaria entre Filosofía y Educación” en *Rebeliones éticas, palabras comunes. Conversaciones (filosóficas, políticas, educativas)*. Buenos Aires: Miño y Dávila. (pp. 161-188)
- Giuliano, F. (2017). “La educación como práctica de convivialidad. Una conversación con Forner-Betancourt”, en *Rebeliones éticas, palabras comunes. Conversaciones (filosóficas, políticas, educativas)*. Buenos Aires: Miño y Dávila. (pp. 189-209)
- Kafka, F. (1917). *Informe para una Academia*.
- Kohan, W. (2015). “¿El pedagogo y/o el filósofo? Un ejercicio: pensar juntos (con Jan Masschelein)”, en Kohan, W.: *Viajar para vivir: ensayar. La vida como escuela de viaje*. Buenos Aires: Miño y Dávila. (pp. 15-50).
- Korol, C. (2007) “La educación como práctica de la libertad: Nuevas lecturas posibles”, en *Hacia una pedagogía feminista*. Buenos Aires, El Colectivo, América Libre.
- Luhmann, S. (2018). ¿Cuirizar/cuestionar la pedagogía? O, la pedagogía es una cosa bastante cuir. Herczeg, G y Adelstein, G (traductoras). *Pedagogías transgresoras*. Santa Fé: Bocavulvaria.

- Larrosa, J. (2011). “Experiencia y alteridad en educación”, en Skliar, C. y Larrosa, J. (comps.) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens. (pp. 13-44)
- Simondon, G. (2018).”Introducción” en *Sobre la Filosofía: 1950-1980*. Buenos Aires: Cactus. (pp. 23-28)

“EL AQUÍ Y AHORA DEL AULA”: REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE EN ESCENARIOS EDUCATIVOS DE INTERSECCIONALIDAD ÉTICA

María Lucía Espina³⁶

UNMdP

espinamlclases@gmail.com

Resumen

El siguiente trabajo parte de una inquietud respecto de mi propia práctica docente como profesora de Inglés en escuelas secundarias. Ante un constante viraje de las clases de Inglés a clases de ESI, me pregunto qué se hace con las planificaciones de las clases en cuanto a las prescripciones curriculares y las necesidades que genuinamente nacen en los grupos de estudiantes. Abordaré principalmente tres cuestiones que son: mi posicionamiento ético filosófico como docente, mi concepción de la alteridad y mi relación con lo normativo dentro de la institución escolar. El trabajo es atravesado por el concepto ética/s, e intenta dar cuenta de la necesidad de asumir un posicionamiento ético-filosófico a la hora de ejercer la tarea educativa.

Palabras clave: situacionalidad - hospitalidad - ética - ESI

En el mismo año que comenzó la pandemia por el Covid-19, me puse a estudiar el Profesorado de Inglés en la UNMdP. Si bien no completé los estudios e incluso me cambié de carrera, esos años me dieron la posibilidad de ingresar al sistema educativo provincial como profesora de Inglés. Hace unos meses hice mis primeras suplencias en escuelas primarias y actualmente en secundarias. En las clases se produjo una situación en reiteradas ocasiones: las clases de Inglés viraban clases de Educación Sexual Integral (ESI). ¿Cómo era -y es- posible que, con una planificación previa, la clase tomara un rumbo hacia ese otro lugar? Siempre el mismo lugar. Y, ¿qué sucede con la tarea sustantiva de la escuela de enseñar contenidos prescriptos en diseños curriculares si finalmente no son enseñados? He llegado a pensar que como profesora de Inglés estoy

³⁶ Estudiante de Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMdP. Adscripta a la asignatura Filosofía de la Educación

estafando a lxs³⁷ jóvenes con mis rondas reflexivas (en español) hablando sobre derechos humanos, respeto, bullying, identidad de género y orientación sexual, entre otras temáticas. El hecho de no enseñar Inglés en las clases de Inglés, como profesora de Inglés, me genera un cierto conflicto en cuanto a la moral, sin embargo, es parte de mi posicionamiento ético-filosófico el hecho de estar presente en el aquí y ahora y dejar devenir los acontecimientos, de estar disponible y a la escucha de lo que realmente sucede en las aulas. En estas escuelas, el contexto pareciera más complicado que en otras y esto se debe a que la mayoría de lxs estudiantes provienen de sectores empobrecidos, en algunos casos sin necesidades básicas cubiertas, en contextos de violencia y vulneración de derechos.

La constante es, entro al curso y entre gritos y objetos que vuelan por el aire, escucho insultos, palabras discriminatorias y en alguna ocasión agresiones físicas. Ante este panorama, provocho una acción educativa (Garay, 2005) que ponga el foco en el sentido de estar todxs ahí reunidos en esa aula, aunque el Inglés tenga que ser dejado de lado o poco retomado.

Como futura cientista de la educación y docente retomo la pregunta que se hace Kohan (1996): ¿Cuál es el sujeto que las instituciones educativas en nuestros días coadyuvan a conformar? En un intento de dar respuesta a esta pregunta, es que escribiré este trabajo teniendo en cuenta principalmente tres cuestiones: mi posicionamiento como docente, la concepción de la alteridad y mi relación con lo normativo dentro de la institución escolar. Para la reflexión de esta situación me resulta indispensable aclarar que mi posicionamiento a lo largo de este trabajo será desde una perspectiva narrativa antropológica de la situación (Mèlich, 2011). Siguiendo a este autor sostengo que los seres humanos somos corpóreos, es decir, efímeros, finitos. *Somos y tenemos* un cuerpo, somos *corporeidad*: espacio y tiempo, contingencia e historia, cultura y naturaleza. Por esto, cualquier *invariante estructural* del propio modo-de-ser tiene infinitos y posibles aspectos de elección y decisión. No me entiendo como un ser acabado sino precisamente como constantemente haciéndome en las distintas situaciones que vivencio. El hecho de *ser* profesora de Inglés pareciera definirme, como si fuera una condición de mi ser, sin

³⁷ Utilizaré la letra 'x' como se usa en el lenguaje inclusivo para evitar binarismos genéricos. La utilización de la 'x' tiene como objetivo englobar y representar de manera equitativa a todas las identidades de género, reconociendo la diversidad y promoviendo la inclusión.

embargo, desde esta postura entiendo que no es posible el acceso a verdades absolutas, más bien que soy *en* un tiempo y *en* un espacio. Y que sólo en la situación en que me encuentre, podré descubrir cuáles son los ámbitos y las fronteras que me componen en ese momento. En línea con el autor afirmo que *somos* nuestras situaciones y que no hay *identidad* con independencia del contexto y la cultura, que justamente se trata de un proceso de identificación como herederos de las instituciones que transitamos y las relaciones que en ellas establecemos. Mi modo de ser en la existencia es la *situacionalidad* y el *yo* la autoexperiencia de la situación que se da y en la que me encuentro. Mi posicionamiento ético anhela un mundo mejor y de esta forma, no puedo no cambiar mi clase cuando la situación requiere otra disposición de mi parte, que desde mi perspectiva pide a gritos un trabajo profundo de ESI para fortalecer el sentido del cuidado de sí y de otros en esos estudiantes. Esta postura de la *antropología narrativa* (Mèlich, 2011), me coloca en la tensión constante de la situación con la que me encuentro y mi propio deseo: el *aquí y ahora*. Allí es cuando comienza la búsqueda del sentido que, imagino, iré transformando y deconstruyendo a lo largo de la vida.

Desde este lugar en el cual me posiciono, también me gustaría aclarar cómo concibo la alteridad, para expresar en qué sentido me relaciono con estudiantes. De Forster (2009), quien cita el *Adiós a Emmanuel Levinas* de Derrida, tomaré el concepto de hospitalidad sin reducirlo como en su sentido inicial al pensamiento judío, sino que lo usaré para lo humano en general y a modo de crítica del individualismo que estableció la filosofía occidental moderna. Porque ese proyecto filosófico cristalizó ciertas ideas de hombre, de naturaleza, de sociedad y del otro que son opuestas a las que deseo adoptar desde mis prácticas. A partir de esta idea no puedo más que concordar con Levinas con respecto a que el reconocimiento de mi propia humanidad me viene del otro. Es ante esa presencia heterónoma que cuestiona mi propia autonomía, que puedo hacer una fundación ética en ese relacionarnos. El *rostro del otro* me interpela, el de los estudiantes con sus vidas, y realmente no puedo más que hacer una lectura de estas situaciones áulicas, como la posibilidad de leer desde las experiencias de los estudiantes, las diversas formas de violencia desplegadas en la historia. En ese momento es que comienza el desmontaje de mí misma, en el sentido en que aprender será resquebrajar la coraza del yo para que penetre lo heterónimo, incurriendo casi sin darme cuenta en una educación no intencional (Mèlich en Forster 2009), a modo de una educación ética. Precisamente a esto me refiero

cuando elijo pensar desde una ética levinasiana en tanto el término *hospitalidad* es la forma que encuentro de no ejercer una violencia que niegue al otro, sino en la posibilidad de enlazar lo igual y lo distinto.

A raíz de esto último, comentaré una infidencia sobre una charla con dos estudiantes, sin antes dejar de aclarar que hace un tiempo leí el libro *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia*, de Alarcón (2003), en el cual se hace mención a una cierta ética delincuencial que se manejaba en la villa en la que transcurre la historia, y cómo en un contexto histórico de conflicto social, esta ética de desploma y la delincuencia pasa a suceder ya sin algunos códigos o valores.

Mientras repasábamos un módulo con dos estudiantes, les pregunto si deseaban estudiar algo después de la escuela. Uno de ellos me responde que quiere ser policía a lo que consulto si iba a ser un buen policía y entre risas me dice que sí, que no iba a ser corrupto. Cuando pregunto al otro compañero, el que ya había hablado me dice que su compañero es chorro. Acostumbrada a los malos tratos entre estudiantes le advierto que no se refiera así a su compañero y finalmente el chico dice: “yo soy chorro”. Entonces le pregunto qué robó, a lo que me contesta que una bici y una moto. Le repregunto si eso se lo había robado a la gente del barrio (yo sabía que él provenía de un barrio periférico con serias dificultades socio-económicas) y me contestó que sí. Sin pensar demasiado en qué contexto nos encontrábamos, le cuestioné que cómo iba a robarle a la gente que le costaba mucho conseguir una bici o una moto. Si bien no hago apología del robo, en esta situación no iba a decirle a un joven, cuyos derechos son violados sistemáticamente, que robar está mal. Sería una hipocresía desde mi lugar, juzgar a un *pibe* con una realidad tan dura sobre algo que para él es tan natural. Sentí que lo mínimo que podía hacer era intentar conservar un marco educativo rumbeando la conversación hacia un lugar de reflexión ético-política, o en este caso ético-delincuencial, considerando la huella que ha dejado en mí la lectura de Alarcón. Y la conversación con el estudiante es, desde ese momento, una huella que un otrx ha dejado en mí. Elijo posicionarme desde una Filosofía de la Educación que adhiere a una tradición filosófica que establece como condición necesaria para la elaboración de un pensamiento educativo, que el sujeto se haga presente en lo que piensa y en lo que hace. Suscribo ética y políticamente a la propuesta de una “Pedagogía de la presencia” de Bárcena (2012), quien sostiene que la forma de distancia a tomar con la realidad y el objeto de estudio, es una *distancia poética*, convirtiéndonos en sujetos de

nuestras experiencias y sometiéndonos a examen a nosotrxs mismxs. En este intento de reconocer la complejidad de lo real, me sumo a la idea de Deleuze (en Bárcena, 2012) que sostiene que la realidad se compone de acontecimientos y de cosas, que el tiempo de las cosas es el presente, y que los acontecimientos insisten en ellas, efectuándose así su tiempo de devenir. Comparto la idea de que “nunca se sabe por anticipado cómo alguien va a aprender” (Bárcena, 2012, p.40), y añado que la presencia es la llave para devenir cada unx su propia singularidad. Como educadora, en mi rol de acercar expresiones culturales a lxs jóvenes, retomo fragmentos de la cultura que me han conmovido, en este caso de *La resistencia*, de Sábato quien inspirado en la ética levinasiana escribe:

En ese tránsito, impuro y contradictorio como son los atributos del movimiento humano, me salvó un sentido intuitivo de la vida y una decisión desenfrenada ante lo que creía verdadero. (...) muchas veces me he preguntado en cuánto contribuye la educación a adulterar el alma de los niños. (...) es la cultura la que le da forma a la mirada que ellos van teniendo del mundo. (Sábato, 2000)

En mi rol de docente estoy siempre atenta a las tensiones que suceden entre los contenidos, los diseños curriculares, las expectativas (propias, de estudiantes, familias e institución) y lo que realmente sucede en el aula. Así, entre preguntas y más preguntas, trato de delimitar cuáles son los discursos que subyacen a las instituciones educativas, cuánto de esos discursos se impregna en mis prácticas, a cuánto de ellos adhiero realmente y cuáles son los que no deseo incorporar porque van en contra de alguno de mis valores. En ese ida y vuelta de ideas, retomo la propuesta de una ontología relacional de Escobar (2017), entendiendo que no existe un sujeto, una verdad, lo real o una forma de interpretar el lenguaje, sino que todo es una construcción y que nada preexiste a las relaciones que la constituyen. Así, en la desconfianza sobre algunos discursos, incluyo el carácter político del discurso y los procesos de subjetivación, por esto voy a recuperar algunas ideas de Foucault en relación a la experiencia educativa.

El término griego *épiméleia* entendido como el cuidado de sí (o inquietud de sí) tiene que ver con la forma de relacionarnos con nosotrxs mismxs, con otrxs y con el mundo (Foucault, 2006). Esta idea de “inquietud de sí” foucaultiana (Vignale, 2012) implica una actitud general, una cierta atención o mirada sobre lo que se piensa y es usada para destacar la función crítica de la misma que conduce a “desaprender” lo aprendido, necesaria para optar por una forma de relación entre sujeto y verdad en la cual el sujeto

se apropia del lenguaje como verdad, es decir que hace la suya propia (y no es apropiado por el discurso de verdad).

Advirtiendo la interseccionalidad de discursos que se produce en el aula, es que defino que la práctica docente debe ajustarse a la situación. Si bien es importante tener en cuenta el fracaso escolar (Garay, 2005), mi mirada no deja de ir hacia algo más amplio y que puede devenir en fracaso escolar: el fracaso educativo. Esto es, ya no sólo de/en la escuela, sino de las instituciones en general, y no en referencia a cuestiones curriculares y de contenidos, sino de cuestiones fundamentales que la escuela no ofrece a estudiantes como las nociones de realidad y límites, el cuidado de sí y de otrxs, entre otras, que me preocupan, y que finalmente me ocupan en el aula. Ante la duda que me genera la situación ocurrida en el aula y la mirada externa en cuanto a mi proceder, recuerdo que tanto la educación en general, como la ESI en particular, son derechos que, como docentes, debemos garantizar a lxs estudiantes. Así, amparada por la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos, elijo transformar muchas de las clases de Inglés en espacios donde trabajar en relación a afectos, emociones y respeto dentro de un marco cuidado de intercambio de palabras y reflexión grupal en cuanto surge algún incidente crítico específico.

También desde un marco normativo legal, esta práctica es defendida desde la aplicación de la Ley 26.061 de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes que se encuentren dentro del territorio argentino; entiendo que debemos velar por los derechos de estxs jóvenes porque son sujetos de derecho y su opinión debe ser escuchada y tenida en cuenta. Finalmente, lo que intento hacer es entrelazar los temas que trabajo del Inglés, abordados desde una perspectiva de género y en el marco de lo que regulan los lineamientos curriculares básicos de la ESI, sin por esto dejar de generar nuestras rondas de intercambio de ideas y reflexión en español cuando la situación lo demanda.

Referencias

- Alarcón, C., & Seijas, S. (2003). *Cuando me muera, quiero que me toquen cumbia: Vidas de pibes chorros*. Grupo Editorial Norma.
- Bárcena, F. (2012). “Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica” en *Revista Teoría de la Educación*, Vol. 24, Universidad de Salamanca (pp.25-57).

- Escobar, A. (2017). “En el trasfondo de nuestra cultura: racionalismo, dualismo ontológico y relacionalidad”, en *Autonomía y diseño. La realización de lo comunal*. CABA: Tinta Limón. (pp. 161-200).
- Forster, R. (2009). “Los rostros de la alteridad” en Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge (comps.): *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Foucault, M. (2006). *La hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta.
- Garay, L. (2005). Cuestiones institucionales de la educación y las escuelas y la educación matemática, en *Educere*, 9 (30), 391-401.
- Kohan, W. (1996). “Filosofía de la Educación. Algunas perspectivas actuales” en *Revista Aula*, 8, Ediciones de la Universidad de Salamanca. (pp. 141-151)
- Mélich, J. C. (2009). “Antropología de la situación (una perspectiva narrativa)” en Skliar, C. y Larrosa, J. (Comps.) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, FLACSO-Homo Sapiens, 79-95.
- Sábato, E. (2000). *La resistencia*. Editorial Planeta Argentina. Seix Barral.
- Vignale, S. (2012). “Cuidado de sí y cuidado del otro. Aportes desde M. Foucault para pensar relaciones entre subjetividad y educación” en *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, vol. XVII, Departamento de Filosofía, Universidad de Málaga, España. (pp. 307-324).

Documentos

Ley Nacional Argentina N°121222

Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/121222/texto>

Ley Nacional Argentina 26061-110778

Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26061-110778/texto>

LA IMPORTANCIA DEL LENGUAJE NO VERBAL EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Yanina Zucconi³⁸

UNMdP

yaninazucconi@gmail.com

Resumen

En este trabajo partimos de la siguiente hipótesis: resulta fundamental analizar el lenguaje no verbal actuado por todas las personas que forman parte de los diversos ámbitos donde surge la construcción de conocimiento y qué incidencia tiene en la práctica educativa. Así consideramos que el lenguaje y las conductas no verbales de quienes participan en este proceso, son mediadoras significativas que promueven nuevos procesos mentales. Pensar en la práctica educativa implica, entre otras cuestiones, reflexionar sobre múltiples dimensiones, por un lado, comprender aquello que denominamos enseñanza, indagar acerca de los y las protagonistas que integran este proceso; por otro lado, determinar el rol de cada uno de ellos/as y analizar los elementos que los/as acompañan, así entendemos que esta construcción está integrada por elementos que juegan un papel fundamental, como es la comunicación a través del lenguaje no verbal sobre la que muy pocas veces se reflexiona. La experiencia humana no se puede separar de la corporeidad, es decir, que no somos entidades separadas de nuestro cuerpo, sino que nuestra conciencia está intrínsecamente unida a nuestra experiencia sensorial y física, la forma en que percibimos el mundo y nos relacionamos con él está determinada en gran medida por nuestra existencia corpórea.

Palabras clave: educación - lenguaje no verbal - dramatización

A lo largo de nuestra experiencia docente, que tal vez no sea vasta pero sí intensa, pudimos observar que aquellos/as estudiantes, entre otras cuestiones, eran el resultado de su dinámica familiar y que nosotros/as como acompañantes en su aprendizaje extra familiar, podíamos sumar algo distinto a su rutina, a su vida diaria que quedaría por siempre en su memoria. Es tiempo de entender que no solo somos educadores, docentes, guías, sino que somos aquellas personas que podemos colaborar en la construcción de sus propias vivencias, proponiendo la reflexión ante cualquier circunstancia y, de esta

³⁸ Profesora en Filosofía (UNMdP). Maestranda en Educación (UNQUI). Docente en la cátedra Didáctica especial y Práctica de la enseñanza en Filosofía, carrera Profesorado en Filosofía, UNMdP.

manera, en un trabajo conjunto, convertir la escuela en un espacio de diálogo, sociabilidad, sensibilidad, descubrimiento a partir de una tarea indagadora, propiciando el cuestionamiento, la expresión y reflexión de sus propias vidas y del mundo que los rodea, siendo partícipes de esa transformación. Durante décadas se ha impartido la visión de las instituciones educativas como aquellas encargadas de conservar el saber y, para estas posturas, el/la docente es considerado/a como aquel “personaje” único capaz de transmitir el conocimiento; desde una práctica obligatoria donde quienes estudian no participan activamente, sino que se limitan a escuchar y a repetir. Dentro de este tipo de relación educativa, la prioridad suele residir en el/la docente quien, desde la concepción tradicional, ejerce un discurso expositivo e “iluminador” a la vez que el “alumno”, así llamado en la práctica acostumbrada, es quien intenta retener los saberes de manera memorística y repetitiva. En este modelo, las clases suelen contener demasiada información, pocas imágenes, cuerpos estáticos, no hay desplazamientos, ni utilización de la expresión corporal como recurso didáctico, propenden un rol pasivo por parte de los/as estudiantes (optamos por el término “estudiante” porque refiere a quien va en búsqueda del saber y realiza un esfuerzo para alcanzar dicho conocimiento) lejos queda pensar la posibilidad de aprender a través de la utilización de todo el cuerpo y la relación interdisciplinaria:

La consideración del conocimiento cinético corporal como apto para la solución de problemas puede ser menos intuitiva pero, sin embargo, utilizar el cuerpo para expresar emociones (danza) o para competir (deportes) o para crear (artes plásticas) constituye evidencias de la dimensión cognitiva del uso corporal. (Gardner, 1987, p. 6).

El/la docente suele carecer de dinamismo y, en muchos casos, de conocimiento para hacer de una clase, una experiencia significativa, un laboratorio donde surjan nuevos cuestionamientos a partir de los conocidos. De lo contrario, solo se transmite teoría y lo que tendría que ser una vivencia para ser llevada a la práctica, se transforma en mera repetición y un saber memorístico. Puede observarse durante la práctica educativa una postura estática, desde lo verbal hasta lo corporal, el/la docente no se vincula con los/as estudiantes de un modo dinámico, no percibe “como personas vivas” a quiénes, en ese momento, son parte de ese escenario.

En una de las charlas propuestas por TED (organización sin fines de lucro, cuyo principal objetivo es difundir ideas, proyectos, pensamientos que contribuyan de alguna manera

con la sociedad, sus siglas en inglés significan Technology, Entertainment, Design: Tecnología, entretenimiento y diseño) ofrecida en el año 2019, titulada “Aprender de los pies a la cabeza”, el biólogo y docente argentino, especialista en neurociencia, Hernán Aldana, expresa a través de una teatralización, nuestra actitud como docentes al momento de ingresar al aula e impartir nuestras clases: Aldana ingresa al escenario con la cabeza oculta dentro de una camisa y una maqueta en su mano que representa la cabeza del biólogo; los/as espectadores/as (en su mayoría docentes) comienzan a reír. Aldana inicia una conversación entre su cuerpo y su cabeza, esta última está por ingresar a la escuela y el cuerpo la despide diciendo: “Chau cabeza, portate bien y andá a la escuela, para qué voy a ir yo, si ni me usan”. “Esto parece exagerado”, comenta, “pero no, esto sucede hoy, un aula estática preparada con los/as niños/as sentados/as, haciendo silencio, respetando el orden, escuchando directivas”.

Es necesario pensar diversas formas de planificar nuestras clases, atendiendo a la demanda y necesidades de los/as estudiantes y reconociendo en las planificaciones una clase activa, dinámica, poniendo el cuerpo, escuchando los cuerpos. Nuestros rostros tienen que expresar lo que decimos, variar nuestro tono de voz y, por último y más importante aún, identificar las emociones de aquellos con quienes compartimos la práctica educativa, no podemos estar ajenos/as a lo que sienten, a las ganas que tienen de moverse, expresarse, para no caer en la poca participación y en la distracción.

En la actualidad existen numerosas investigaciones que hacen hincapié en la importancia de la comunicación no verbal en la práctica educativa “eficaz”, lo cual quiere decir que la estrategia para el aprendizaje es obra del docente y su propósito es promoverlo. Por lo que, el/la docente para lograr la eficiencia, tiene que ocuparse de ese quehacer, valiéndose de habilidades y recursos que lo/la lleven a realizar actividades lo mejor posible. Así, la comunicación no verbal, forma parte de estas estrategias, definida según Knapp como: “todos los acontecimientos de la comunicación humana que trascienden las palabras dichas o escritas” (Knapp, 1982, p. 41). Los/as docentes, como sostiene Del Barrio:

Pueden comenzar dirigiendo la mirada a un estudiante en particular para luego ir mirando a unos y a otros y poco a poco conectar con la mirada hasta el final de la clase. En una clase numerosa, de vez en cuando se dirigen concretamente a las personas de las esquinas más distantes del aula ¿escucháis o podéis ver esto desde allí? Observan las reacciones de los alumnos, leen en sus miradas y en su lenguaje corporal y ajustan lo que van diciendo a las interesadas, sorprendidas,

o incluso aburridas miradas que ven en el aula. (Del Barrio y Borragán, 2011, p. 19)

El autor sostiene aquí, que es posible proseguir una práctica áulica apoyándonos en una comunicación no verbal, el/la docente tendrá la misión de interpretar cada una de las intervenciones de los/as estudiantes desde lo gestual, lo corporal, tendremos que ser capaces de leerlos a la luz de sus cuerpos. Tal vez no haga falta estandarizar la práctica, sino trabajar en conjunto con quienes compartimos el espacio educativo pensando desde el modo de plantear los contenidos hasta la importancia que le otorgamos, o no, al cuerpo en este proceso de todas las personas que conforman el espacio, así la dramatización, por ejemplo, es una herramienta que podemos utilizar para desarrollar el lenguaje corporal, tal y como afirma Carola Surkamp:

Este tipo de método invita al estudiante a coordinar simultáneamente frases verbales con gestos, expresiones faciales y movimientos corporales. También cabe destacar que participar en actividades de dramatización, hace adaptar la velocidad al hablar a la situación comunicativa, así como variar el tono y la entonación para aportar al diálogo el significado específico y lograr el entendimiento. Otra ventaja de esta práctica, radica en la forma en que se integra el uso del lenguaje en una situación particular que requiere un comportamiento no verbal específico. Las distintas situaciones se llevan a cabo mediante patrones no verbales diferentes, los cuales pueden ser reconocidos, interpretados, ensayados e incluso practicados de una manera lúdica. (Surkamp, 2014, p. 36-37)

Así, vinculamos lo corporal, lo gestual con lo afectivo, en este sentido, la educación, queda ligada a nuestros sentimientos, por ende, lo que sentimos afecta al conocimiento que se desenvuelve dentro del aula. En este sentido, el accionar está vinculado con las emociones que permiten el desarrollo de esa acción, si las emociones de alguna manera definen el espacio en el que estamos y suponiendo que ese espacio sea el ámbito de aprendizaje, será relevante interpretar qué tipo de emoción posee el/la estudiante en ese momento, por ejemplo si se encuentra desanimado/a o aburrido/a, no tendrá ganas de incorporarse a la clase, por el contrario si se encuentra motivado/a o entusiasmado/a seguramente favorezca la construcción de ese aprendizaje:

Es importante la labor pedagógica afectiva en la educación ya que, si bien es cierto, creemos que esto viene con la profesión, es algo que tiene que impulsarse, mirarse, reflexionarse para que se comprenda que es uno de los pilares para desarrollar mejor la enseñanza y por ende favorecer las condiciones del aprendizaje. (Sierra Olarte, 2015, p. 110).

De este modo, la filosofía, es aquella herramienta que nos permite pensar esa realidad, entendiendo por realidad el resultado de las diferentes perspectivas sobre los diversos contextos que nos rodean y nuestra postura en relación a ellos. De esta manera, esta realidad forma parte de ese proceso que conlleva toda una visión del mundo e intenta explicarlo o interpretarlo. En este sentido, la filosofía de la educación, intenta reflexionar acerca de qué es la educación y qué importancia tiene no solo en el contexto educativo, sino también en el ámbito social (no podemos pensar un “contexto” educativo fuera de un “contexto” social), provocando la curiosidad para desarrollar conocimientos, pensamientos y habilidades de aprendizaje, como afirma Kohan:

La filosofía es una oportunidad para transformar lo que pensamos y con ello el modo en que vivimos y somos. Pero no define el sentido específico de la transformación. Simplemente, abre la oportunidad de poder pensar y vivir de otra manera. (Kohan, 2008, p. 24)

¿Qué significa comunicar?

La etimología de la palabra comunicación proviene del latín “communicare”, que significa “compartir”, “hacer común”. Esta raíz latina se compone del prefijo “com”, que indica una idea de unión o conjunción, y del verbo “munus”, que significa “oficio” o “función”. Desde una perspectiva filosófica, la palabra comunicación, sugiere un acto que implica la creación de un espacio común entre dos o más personas. En este sentido, la comunicación puede ser vista como una actividad que permite la creación de un mundo compartido, en el que se construyen significados y se establecen relaciones sociales; sugiere la idea de cierta reciprocidad o intercambio entre las partes involucradas. Compartir implica tanto dar, como recibir, lo que sugiere que la comunicación no es un acto unilateral, sino que implica la participación activa de todos los interlocutores. En este sentido, la comunicación es un acto social y colaborativo, que implica la construcción de significados compartidos y la creación de un espacio común de entendimiento y comprensión. Por lo tanto, la comunicación no existe en soledad, necesitamos de alguien para comunicarnos. Esta perspectiva enfatiza la importancia de la comunicación en la construcción de relaciones sociales; desde una perspectiva filosófica, comunicar implica adoptar un enfoque reflexivo y crítico en la forma en que se interactúa con los demás. La filosofía busca entender la naturaleza de la realidad y la existencia humana, cuestionar la naturaleza de las palabras, los conceptos, la forma en que se utilizan en la

comunicación, por ende, la comunicación desde esta perspectiva busca explorar cuestiones profundas sobre la condición humana y cómo nos relacionamos entre nosotros y con el mundo. Así la comunicación se refiere al proceso de intercambio de información, ideas, sentimientos y significados entre dos o más personas. Este proceso implica a alguien que codifica el mensaje y lo envía a través de un medio y un otro que lo decodifica. Podemos hablar así, si esto se logra, de una comunicación efectiva, es decir, aquella en la que todos los participantes tienen la oportunidad de participar en el acto comunicativo lo que significa que cada persona puede expresarse, así como escuchar y comprender, promoviendo la comprensión mutua. En línea con esto último, Freire comprende que la educación así entendida conlleva a interpretar la comunicación en igual sentido:

Si el sujeto ‘A’ no puede tener en el objeto, el término de su pensamiento, sino que éste es el mediador entre él y ‘B’, en comunicación, no puede igualmente, transformar al sujeto ‘B’ en incidencia depositaria del contenido del objeto, sobre el cual piensa. Si así fuese y cuando así es, no habría, ni hay comunicación. Simplemente, un sujeto estaría (o está) transformando al otro en paciente de sus comunicados. La comunicación implica una reciprocidad, que no puede romperse. No es posible, por lo tanto, comprender el pensamiento, fuera de su doble función; cognoscitiva y comunicativa. Esta función, a su vez, no es la mera extensión del contenido significante del significado, objeto del pensar y del conocer. Comunicar es comunicarse en torno al significado significante. De esta forma, en la comunicación, no hay sujetos pasivos. Los sujetos, co-intencionados al objeto de su pensar, se comunican su contenido. (Freire, 1984, p. 75).

Coincidimos con Freire y consideramos que comunicar no es hablar ingenuamente, sino que es un “hablar con significación”, una acción que provoca o despierta algo en el otro, comunicar en tanto verbo que necesita activamente manifestarse en el otro y, de esta forma, obtener alguna respuesta, un sacudir el cuerpo, porque hay alguien que está comunicando y produce efectos en quien escucha “activamente”. Así el docente tendrá como objetivo no solo generar un espacio de comunicación en el aula sino situaciones que faciliten la significación de saberes. Imaginemos por un momento a un docente que gestiona muy bien su especialidad, pero es incapaz de interpretar lo que les sucede a sus estudiantes, no puede ingresar al interior de lo que ocurre en el aula, estamos en presencia de una práctica educativa cuasi nula. Por ello es necesario enfatizar y poner en práctica nuestra comunicación entendida como aquella capaz de transformar. Así, parafraseando

a Freire, el aula no será simplemente un aula, en el sentido tradicional, sino un encuentro, donde se busca el conocimiento y no donde se transmite.

¿Qué elementos subyacen en el acto de comunicar?

Resulta importante para responder a este interrogante hablar no solo de comunicar con las palabras, sino comunicar con el cuerpo ¿qué sentimos cuando hablamos? ¿cuándo comunicamos? ¿qué hacemos cuando hablamos? Este último interrogante, como tantos otros, fue planteado por Agustín de Hipona en *De Magistro*, en esta obra, escrita en forma de diálogo, el pensador conversa con su hijo Adeodato y finalmente concluye:

Después, cuando yo me esforzaba en exponer la tercera palabra del verso, tú me insististe a que mostrase no otra palabra que era lo mismo, sino más bien la cosa misma significada por las palabras. Pero como dije que no podíamos conseguirlo, conversando hemos llegado a aquellas cosas que se muestra con el dedo a quienes preguntan. Por eso creía yo que eran todas las corporales, pero descubrimos que eran sólo las visibles. Y de aquí no sé cómo vinimos a parar a los sordos y a los histriones, los cuales indican con el gesto y sin voz no sólo lo que se puede ver, pero comprendimos que los mismos gestos son signos (Agustín, *De Magistro*. Cap VII)

Agustín nos muestra que enseñar comprende además la acción de aprender, la enseñanza estará vinculada al descubrimiento, a través de la pregunta. Así cuando hablamos o comunicamos, involucramos un acto educativo. Y en él intervienen no solo las palabras, es imposible que no se mueva un músculo, que no se manifieste un gesto y que ese gesto no sea percibido, interpretado, así sería conveniente llevarlo a la práctica y entrenarlo para que sea capaz de acompañar a las palabras. Como hemos escrito, una mirada, levantar la mano, abrir grandes los ojos, forman parte del maravilloso mundo de decir “algo” y que a la vez resulte significativo ¿Qué quiere decir esto último? que motive, que le llegue a aquel/lla que está participando de la comunicación, que sienta que necesita incorporarlo o salir a buscar y que pueda interpretar y transformar aquello que se comunica porque toca alguna de sus experiencias personales.

La comunicación no verbal

Vamos a dedicarnos ahora a describir uno de los tipos de comunicación que aquí, en este trabajo, nos interesa ya que lo consideramos es un elemento fundamental durante la práctica educativa, nos referimos a la comunicación no verbal. “Es así que lo que tenemos

que aprender de otra persona para entenderla no son sus palabras sino sus silencios. No son tanto nuestros sonidos los que proveen el significado, sino que nos hacemos entender mediante las pausas” (Illich, 2011, p. 180). Desde el momento en que nos presentamos a los/as estudiantes, ellos/as están analizando cada uno de nuestros movimientos y gestos: cómo nos paramos, cómo los miramos, qué gestos utilizamos en nuestra presentación al mirarlos y esto incidirá en la relación que podamos construir junto a ellos/as. A través de este tipo de lenguaje, el/la docente se manifiesta indicando aprobación o desaprobación, simpatía o antipatía, interés o desinterés, señalando algo, respondiendo, enfatizando, etc. El comportamiento no verbal, puede asumir mayor importancia que el comportamiento verbal, en cuanto “comunica” de forma más directa y muestra los auténticos sentimientos del individuo.

En la comunicación no verbal pareciera que hay cierta información que no podemos disimular, todos nuestros sentimientos pueden revelarse a través de este lenguaje, esta forma de comunicarnos es una manera de integrar la afectividad en la práctica educativa, en la didáctica. Cuando diseñamos nuestra planificación pensamos y escribimos contenidos, estrategias de aprendizaje, etc., pero nunca reflexionamos acerca de esto, que tendría que ser también parte de nuestra planificación y estrategia: la afectividad, sin ella todo lo demás es puro *Eidos*, es decir, solo parte de una estructura mental o del pensamiento, si no incorporamos en la práctica educativa nuestros sentimientos, nuestra afectividad y nuestras emociones. Los gestos y movimientos corporales que alguien realice pueden sustituir total o parcialmente al lenguaje en ciertos contextos y situaciones comunicativas. Así, por ejemplo, “cerrar los ojos” podría equivaler a decir “estoy fatigado”, “tengo sueño”, “no me importa”, “lo ignoro”, u otra interpretación acorde con la situación comunicativa.

Dramatización y desarrollo de la creatividad

La propia naturaleza de la dramatización presenta características que potencian la creatividad, ya que “la esencia natural del medio dramático es un acto de liberación de la imaginación” (O'Neill, 1995, p. 159). El drama ofrece la construcción de ambientes y de roles imaginados por el grupo, que acaban convirtiéndose en una experiencia real para los/as estudiantes, que probarán las consecuencias de diferentes comportamientos y acciones. Son éstos y otros motivos semejantes los que llevan a diferentes autores, en sus

estudios sobre la creatividad en relación a la dramatización, a resaltar el lenguaje dramático como un medio eficaz para potenciar los procesos creativos en la educación, entre ellos, encontramos a Diez, quien afirma que “las dramatizaciones escolares son, tal vez, la forma más completa de expresión creadora para el/la niño/a” (Diez, 1980, p. 83 y 84). El hecho de que la dramatización requiera constantemente un trabajo en grupo, aporta el aprendizaje cooperativo en la clase, aprendiendo a trabajar con otros, respetando sus ideas y su propia forma de expresión. La dramatización va generando un sentimiento de grupo creado por la interacción de sus componentes y una comprensión de que el trabajo creativo del grupo es siempre superador al individual. (Puig, 2016, p. 6)

La puesta en práctica del drama, además de enriquecer y favorecer la expresión y la comunicación, desarrolla la comprensión sobre las relaciones con los otros, enriqueciendo las capacidades sociales. Cuando se unen las posibilidades pedagógicas que la dramatización ofrece con los objetivos de la educación social, se produce una dinámica muy importante, encontramos allí un acto de comunicación, de relación e interrelación donde un grupo de personas comparten una realidad, un espacio y participan física y emocionalmente. No nos cabe duda de que el contexto originado desde la dramatización en un aula, tanto con niños/as como con jóvenes o mayores, construye uno de esos espacios efectivos para la socialización de los/as participantes, incluyendo la del docente. Entendemos que lo más valioso y positivo que tiene la dramatización es que todo es posible, dando lugar a la imaginación, evitando todo tipo de limitaciones, se vuelve interesante para la práctica educativa ya que nos anima a ir un poco más allá, sin temor a equivocarnos, nos invita a ser espontáneos donde el cuerpo se hace presente, movemos, nos expresamos, gesticulamos, hablamos a través de la expresión corporal.

El cuerpo

“No estoy delante de mi cuerpo, no estoy en mi cuerpo, sino que soy mi cuerpo” (Merleau-Ponty, 1993, p. 167) Esta frase corresponde al filósofo francés Maurice Merleau-Ponty, aquí el pensador describe la naturaleza de la experiencia humana y la relación entre la conciencia y el cuerpo y argumenta que la experiencia humana no se puede separar de la corporeidad, es decir, que no somos entidades separadas de nuestro cuerpo, sino que nuestra conciencia está intrínsecamente unida a nuestra experiencia sensorial y física, la forma en que percibimos el mundo y nos relacionamos con él está determinada en gran

medida por nuestra existencia corpórea. Al afirmar que “soy mi cuerpo”, está sugiriendo que no hay una división clara entre el sujeto y el objeto, entre la mente y el cuerpo. En cambio, nuestra conciencia y nuestra corporeidad están entrelazadas de tal manera que no se pueden separar. Para Merleau-Ponty, el cuerpo es una parte integral de nuestra identidad y nuestra existencia en el mundo, es un fenómeno complejo e inseparable de la conciencia y la experiencia vivida, no es una cosa que tenemos, sino que es la manera en que estamos en el mundo y nos relacionamos con él, una entidad viviente, dotada de capacidad de percepción, sensibilidad y acción, es la forma en que experimentamos el mundo y nos relacionamos con él. Un concepto importante que plantea el filósofo es el de sujeto encarnado:

Me comprometo con mi cuerpo entre las cosas, éstas coexisten conmigo como sujeto encarnado, y esta vida dentro de las cosas nada tiene en común con la construcción de los objetos científicos. De igual manera, no comprendo los gestos del otro por un acto de interpretación intelectual, la comunicación de las consciencias no se funda en el sentido común de sus experiencias, por más que ella lo funde igualmente bien: hay que reconocer como irreductible el movimiento por el que me presto al espectáculo, me uno a él en una especie de reconocimiento ciego que precede la definición y la elaboración intelectual del sentido. (Merleau- Ponty, 1993, p.202)

Para este filósofo la palabra y el cuerpo parecen inseparables, hay una relación inherente, que da lugar al acto comunicativo, en la cual al mundo se lo vive y lleva en sí. Algunas acepciones actuales de educación olvidan el cuerpo. En principio será necesario como punto de partida no considerar una perspectiva dualista de la realidad, en términos de Merleau Ponty, como una consciencia desencarnada, lo cual implica obviar el hecho de que toda experiencia, incluso la más cotidiana, es posible por un cuerpo que percibe gracias al trabajo conjunto de sus sentidos. Es sólo a través del cuerpo que las distintas experiencias sensoriales (tacto, gusto, olfato, etc.) son integradas en una experiencia, es decir, es el cuerpo el que efectúa tal integración e, inversamente, el cuerpo se constituye como tal a través de esta integración sensorial. De aquí que todo conocimiento sea un conocimiento encarnado.

Nuestro cuerpo no se queda quieto ante algo que nos mueve, que nos conmueve, cuando sentimos, amamos, nuestro cuerpo responde y se manifiesta, nos empuja a movernos. ¿Qué relación podemos establecer entre nuestro cuerpo, su movimiento y la educación? Nuestra expresión corporal es vital para manifestarnos, soltarnos y expresar lo que

sentimos, resulta fundamental al momento de querer vincularnos y comunicarnos, sea la modalidad que sea, nos vinculamos a través de dispositivos pero también de modo presencial y el cuerpo no deja de ser importante, de igual modo afloran las expresiones y podemos leerlas, interpretarlas, así las emociones forman parte vital en esta nueva manera de relacionarnos.

Si analizamos los diseños curriculares, los contenidos refieren a lo cognitivo, nada se lee respecto de la emocionalidad del estudiante, o la afectividad o la danza o la gimnasia o la expresión corporal. Se recorre velozmente cada una de las unidades que se ofrecen en las asignaturas y tal vez, lo que haga falta para aprehender esos contenidos, sea enfatizar y puntualizar en el proceso por el cual los/as estudiantes y docentes atraviesan para llegar a construir esos conocimientos, aquí las emociones están inmersas, sin embargo, nada se habla de ellas. Consideramos la actuación como uno de los elementos a tener en cuenta para llevar a cabo en la práctica educativa, el ideario de aquello que queremos compartir a través de la actuación. Esta herramienta servirá también para aprender a desplazarnos en el aula o detrás de una pantalla y no quedarnos quietos/as porque el estatismo aburre. La actividad artística permite expresarnos desde otro lugar, introduciendo el juego, la dramatización, cambio de roles; despertando otros intereses y apropiación de saberes. Decimos que permite expresarnos desde otro lugar ya que, al jugar y actuar, aplicamos y empleamos otro lenguaje, otro registro discursivo, es necesario para ello utilizar todos los recursos posibles, provocamos interés no solo con nuestras ideas o planteos, sino con nuestra expresión corporal.

Referencias

- Agustín de Hipona. (2003). *El maestro o sobre el lenguaje*. Edición y traducción de Atilano Domínguez. Madrid: Trotta,
- Borragán, A. y Barrio J. A. (2011). *Cómo atraer la atención hablando. Un reto para la enseñanza*. Madrid: Ministerio de Educación
- Davis, Flora (1989). *El Lenguaje de los Gestos: La comunicación no verbal*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Díaz Bordenave, J. (2011). Modelos de comunicación y modelos de educación. En: http://estrategiadidactica.files.wordpress.com/2011/12/kaplunmario_modelosdeducacic3b3n-y-comunicacic3b3n.pdf
- Freire, P. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente. La teoría de las múltiples inteligencias*. México: Fondo de Cultura económica.
- Ilich, I. (2011). *La sociedad desescolarizada*. Buenos Aires. Godot.
- Kohan, W. (2009). *Infancia y filosofía. Pregunto, dialogo, aprendo*. México: Editorial Progreso S.A. de C.V.
- Merleau-Ponty, M. (1993). El fenómeno del cuerpo. En *Fenomenología de la percepción*. Barcelona. Planeta.
- Sierra Olarte, A. (2015). La comunicación pedagógica no verbal. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia.
- Surkamp, C. (2014). Non- Verbal Communication: Why We Need It in Foreign Language Teaching and How We Can Foster It With Drama Activities. *Scenario*, Volume VIII, Issue 2, 16-28

DEVENIR EGRESADX EN UNA ESCUELA PÚBLICA

Asael Yemha³⁹

UNMdP

holasoyasa.yemha@gmail.com

Resumen

Al pensar en problemáticas identificadas en la actualidad educativa, me parece interesante mencionar algunas observaciones a través del proyecto de extensión Atrapados en las Redes de la UNMDP en el que participaba al momento de realizar el siguiente escrito. Algunas de las ideas propuestas por los autores que se presentan de la cátedra de Filosofía de la Educación de la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación, aparecen en el siguiente análisis acompañando el proceso de identificar esas problemáticas en el contexto de una Escuela pública de Mar del Plata y la mención de una reunión con la Orientadora de una escuela de Batán. A través del recorrido en este trabajo iré articulando situaciones que emergen de las problemáticas elegidas con la filosofía de manera contextual, al tiempo que se van encontrando algunas en el mismo cruce de ideas donde el último año de la escuela secundaria es un aparente puente liberador de un proceso que ya no es relevante acompañar.

Palabras clave: escuela - acompañamiento - problemáticas

El proyecto de extensión ubica su problemática con les estudiantes de escuelas secundarias públicas de la ciudad, los efectos de las redes digitales sobre sus configuraciones subjetivas y relacionales; en el marco de un taller las estudiantes hicieron luz a problemáticas vinculares dentro del aula. Inicialmente al ingresar a la escuela nos informan que solo había siete estudiantes entre los dos sextos, ante la exclamación de “así se manejan los de sexto” y ofrecieron la posibilidad de sumar a quinto año, propuesta que

³⁹ Estudiante de Ciencias de la Educación, UNMdP.

se rechazó ya que el taller estaba organizado en relación a las demandas de les estudiantes de sexto en el encuentro anterior. Ante la escasa asistencia, decidimos reducir nuestro equipo a cuatro coordinadoras, nos encontramos con siete chicas de dos cursos diferentes, docentes del curso y mi rol de observadora. Aquí principalmente dado el contexto se sucede lo mencionado por Butler como “práctica de lo inesperado” (Butler en Giuliano, 2017), cuando al consultar a las estudiantes por qué eran tan pocas, nos comentaron que el resto de les estudiantes se complotaron para faltar y a ellas no les avisaron, sucediendo lo mismo en ambos cursos. Ante esta información comenzamos a indagar según lo que necesitaban expresar y allí es cuando develaron la situación que para ellas era evidente dentro del aula, siendo la separación de los grupos del curso y en tanto el otro sexto de hecho estaba dividido por una fila de bancos. En esta charla, además de poder interiorizarnos en esa problemática surgió la clara posición de las docentes ante esta situación a partir de la sorpresa, ellas exclamaban no haberse dado cuenta de lo que sucedía, pero considerando algunas situaciones explícitas que daban lugar a la sospecha de algo que luego se evidenció era más grave.

Considero relevante indagar en la práctica educativa que tiene fuerte enfoque en el entrenamiento de género, intencionado a civilizar a los estudiantes futuros adultos funcionales a la tradición hegemónica, que Butler al mencionar el disciplinamiento de los cuerpos nos detiene a pensar cuánto dolor pueden estar sosteniendo a través de este tipo de enseñanza y se expresa ante “la práctica de lo inesperado” (Butler en Giuliano, 2017) en el contexto de un taller donde la prioridad de la palabra la tienen las estudiantes. Esta posibilidad de expresión también tuvo lugar cuando una docente incentivó a las alumnas a compartir luego de la observación del disparador, dándoles pie con amorosidad a poder compartir lo que habían estado debatiendo en su clase de ESI, que cabe mencionar no es ofrecida desde la gestión escolar sino que lo comparte desde su materia.

A partir de ello, propongo detenernos en este punto donde las estudiantes tuvieron la oportunidad de expresarse desde el espacio ofrecido por la ESI. La ESI es una práctica pedagógica que pretende distanciarse del entrenamiento de género que fue trabajado en este taller, y que permite a las docentes conocer sobre la separación de las estudiantes.

Al emerger esto inesperado, y siguiendo a Butler nos encontramos pensando cómo hacemos con nuestros cuerpos, con nuestros sentidos, para percibir desde el espacio vincular del aula y poder expresarse, así como también, pensar si es que las estudiantes

están siendo tan solo las únicas estudiantes cumpliendo su rol de asistencia a clases, sin importar el impulso de inasistencia del resto de la clase y que es todo eso que sucede pero que no ven y que además a estas estudiantes les afecta dado que ellas están excluidas de eso que sucede.

Otra de las problemáticas identificadas, primero en esta escuela y luego la misma en una escuela de Batán, es la falta de incentivo y proyección hacia les estudiantes de sexto. Poniendo en contexto lo dicho paso a relatar la segunda situación dentro del taller en cuestión, fue el momento en que interfiere un preceptor que pasaba a tomar lista del día anterior y de ese día. Mientras esto sucedía las estudiantes nos comentan que el día anterior, habían ido a la UNMDP para conocerla y es cuando mencionan a un estudiante que había ido a la visita pero no estaba presente ese día del taller, es entonces cuando el preceptor dice acerca del estudiante “¡para qué había ido si es un vago que no va a seguir estudiando!”, la profesora continúa exclamando que era un “caradura” y ahí afirma a modo confesión que ella solo le da clase a les tres que la escuchan y el resto que se arregle. Ante este tipo de lógica evaluadora dominante, Butler (en Giuliano, 2017) nos remarca que los resultados de la medición a través de la enseñanza nos lleva al devenir de lo que se piensa de uno, si esto conforma valores también promesas y si nos va bien tendremos una buena vida y caso contrario no, entonces ¿Qué pasa cuando son los docentes y directivos quienes incentivan esa norma internalizada? ¿Cómo se les acerca a los estudiantes prácticas de resistencia ante situaciones de desigualdad, cuando de manera constante se fomenta la lógica de los resultados como única salida potable?

Involucrarnos en la sensibilidad de una problemática como la mencionada, y recuperando lo que expresa Fornet-Betancourt (en Giuliano, 2017), no puede no haber una filosofía que no nos involucre y si lo hace nos está afectando. Entonces, al visionar una situación donde los estudiantes de sexto son señalados como los que menos importan por que el año que viene no van a estar en la escuela, en referencia a lo que también fue expresado por la orientadora de una escuela de Batán al reunirnos por medio de su solicitud, ¿En qué momento los estudiantes que ya no van a asistir a la escuela son los que menos importa, incluso ejerciendo un tipo de enseñanza dominante para ser funcional al sistema? Permanecer y avanzar dentro del sistema educativo implica competencia, quienes asumen las normas dominantes dentro de la escuela al menos parecen ser vistos, pero tan solo en el cumplimiento de su rol de asistencia y/o atención en clase.

Siguiendo con esta línea de pensamiento, una de las propuestas que podemos tomar de Fernet-Betancourt (en Giuliano, 2017) para continuar con este análisis, es tomar el desafío de la convivencia en una experiencia de convivialidad, es decir lograr un espacio amable donde se pueda generar un entorno que inspire confianza para, en este caso los adolescentes, puedan abrirse a expresar lo que les afecta, así como sus demandas las cuales hoy podemos ver no tienen lugar. En este caso, el taller y la experiencia compartida en este trabajo, da cuenta de cómo se puede llegar a generar un momento donde las estudiantes se sienten escuchadas y en un espacio seguro con personas que están ahí para guiarlas en lo que necesiten. Cabe destacar, la importancia de apartarse del “docentecentrismo”, para generar ese espacio de expresión, para ello Fernet-Betancourt indica que es necesario este espacio ya que la simultaneidad del proceso de enseñanza-aprendizaje “recorre luces y sombras” (Fernet-Betancourt en Giuliano, 2017, p. 204). Pues entonces para concluir Simondon (2018) nos trae lo siguiente, “la reflexibilidad se presenta como una situación excepcional del dinamismo de un ser” (p. 25) por lo tanto a causa de ello, se considera importante estos otros momentos y otros vínculos que puedan habilitar y acompañar esa transformación durante el acto educativo.

Permanecer y avanzar dentro del sistema educativo

Continuar con este análisis requiere otorgar la relevancia a lo mencionado previamente, y para ello prosigo seleccionando las afirmaciones por parte de una docente y una orientadora en donde expresan “que los estudiantes de sexto año, al no estar presentes el siguiente año en la escuela se les prefiere no dar el taller”, como si ya estuvieran perdidos, como si no fueran a ser en un futuro cercano sujetos adultos en proceso de formación. Así mismo en contraposición a esta referencia, por un lado Silvio Gallo (2015) nos propone cuestionarnos si la idea de formación ha quedado obsoleta, y si tiene sentido seguir preguntándonos por sujeto. Pues entonces, a través de Gallo recuperamos de su análisis lo que menciona en relación a que el sujeto es una construcción que se realiza en el proceso y el signo es el de la experiencia como travesía, el volverse el que se es como venir-a-ser, como devenir (Larrosa en Gallo, 2015, p. 185).

Al sujeto se le impone una representación, signo de reconocimiento que está mediando y traduce lo que está pasando, es allí que está la *Bildung* la matriz civilizadora de reconocimiento que lleva a la transformación (Gallo, 2015), una emancipación entendida

por Kant como la adultez de la razón y que aspira a que te formes para tener autonomía y ser individuo según el estándar propio de percepción, un modo en que lo que existe devenga. Siguiendo esta línea sujeto y formación fueron pensados en la modernidad en clave filosófica de la representación. Nos referimos a una representación del mundo donde la verdad se relaciona con la articulación de lo que ella representa, entonces el pensamiento es repetición y no creación. “La clave filosófica de la representación ha colonizado el pensamiento occidental” y por tanto se integra en la formación docente como en su praxis (Deleuze en Gallo 2015, p. 176), por ello recuperando el ejemplo que abordamos en este escrito, es donde los dispositivos de control y vigilancia del sistema educativo tienen una sobrevalorada presencia al momento de violentar por medio de representaciones instaladas en el proceso de formación. Es interesante dar cuenta que el sujeto en formación no es un sujeto a ser formado con una proyección y progresión a cumplir con un fin, sino que es el proceso, la travesía que nos va llevando a la constitución y creación (Nietzsche en Gallo, 2015).

La formación entonces, que es tomada como transformación, como devenir un proceso de experiencia de invención de sí, la preparación de un individuo para convivir con el devenir, con lo imprevisto, una educación para la superación, nos lleva a comprender que “cada uno posee su camino, no como un recorrido trazado de antemano, sino como un trayecto a ser construido, a ser inventado en su singularidad. Un devenir que es superación desde el punto de partida, un devenir que es proceso, experiencia, sin un punto de llegada” (Gallo, 2015).

Me pregunto ¿En qué instancia de la formación docente se desdibuja este proceso? o al parecer no está presente en esta serie de experiencia y transformación, “para llegar a ser lo que se es hay que combatir lo que ya se es” (Larrosa en Gallo 2015, p. 184) ¿Qué tanto de todo eso que ya se es también está instituido por el registro de la representación y la identidad colonizada por una academia que regula la formación en el conducto de una epistemología clásica? La formación para Nietzsche es el límite de la educación, que se realiza a los moldes de la educación para la cultura, no permite que el hombre superior devenga más - allá - del hombre, (Silva en Gallo, 2015, p. 189).

Durante el proceso de producción de este escrito, una situación en el taller se hizo presente para el análisis y compartida. Una estudiante, brindó su sentir en los momentos de clase en que uno de los docentes de su curso recibía burlas y falta de respeto, comentó el

malestar que le producía que sus compañeros tuvieran esta actitud con el docente, además dejaba notar su angustia al compartir ese malestar con una tesitura de extrema sensibilidad ante su narrativa de la situación del docente en relación con el aula y ella con él y sus compañeros en esa situación. Para abordar este ejemplo se acerca la propuesta del concepto de aprender de Deleuze, la cuestión de aprender como “acontecimiento y pasaje”, el proceso en que desciframos los signos, como “implica una heterogeneidad como relación” (Deleuze en Gallo, 2015, p. 192).

Los signos de violencia en tanto se imponen generan distancia y es así como esta estudiante se pronunciaba por fuera de ese grupo de estudiantes que generaban la situación, signos que producían sentido con ellos como acontecimiento, una creación a partir del encuentro con signos haciendo algo con alguien se refiere Deleuze (en Gallo, 2015) este aprender como acontecimiento es un encuentro de cuerpos, cuerpo del aprendiz y los cuerpos de los signos que afectan, que atraen por alguna razón que aunque no se sepa producen en ese encuentro un acontecimiento. Siguiendo este pensamiento, el aprender se constituye como un acto de pensamiento y es declarado como más importante que poseer un saber (Deleuze en Gallo, 2015), a esos efectos considero importante traslucir el compartir de los sentires de la estudiante en el marco de un taller dentro de su escuela donde se brinda un espacio a descubrir aquello que no se dice que guarda silencio. Siguiendo con este razonamiento, Foucault (1992) considera relevante interpelar la autoridad de lo que silencia la crítica con respecto a situaciones puestas en juego silenciando por esa autoridad lo que brota en el discurso y controlando lo que acontece en este caso en una situación de clase.

Conforme a ello en el marco del taller al emerger lo inesperado, y recuperando a Butler (en Giuliano, 2017) nos encontramos pensando cómo hacemos con nuestros cuerpos y con nuestros sentidos para percibir desde el espacio vincular del aula. Continuando con el flujo de pensamiento que nos brinda Deleuze (en Gallo, 2015), el enseñar convida la posibilidad de habitarlo como un “invitar a realizar algo juntos y aprender es hacer junto a alguien, entrando en esa vibración con los signos” (p. 192) aprender es volverse sensible a algo, ser sensible corporalmente, no se puede saber entonces como alguien aprende, si no hay algo formalmente determinado, los signos impactan de manera que todo queda en relación, lo que Deleuze llama “pedagogía relacional” ¿Es acaso este enlazamiento de signos una pedagogía relacional surgida en el devenir de lo acontecido entre docentes,

estudiantes, y participantes del proyecto de extensión en el taller?

Recuperando a Foucault y la mención de autoridad referida se hace prudente comentar la relación con el enunciado, puesto que el autor -valga la redundancia- menciona dentro del orden del discurso académico al autor en tanto se constituye como foco de su coherencia, como un principio de agrupación del discurso unidad y origen de sus significaciones; en el discurso académico, por tan solo mencionar al autor, no se discute la problemática (Foucault, 1992), considero relevante la relación de esto con la situación analizada puesto que pareciera haber una herencia en la interpretación de signos en la relación que les docentes tuvieron con la academia en su espacio de formación superior y la que tienen los estudiantes con los docentes en el acto educativo dentro de la escuela como ordenadora de los decires y los sentires que gestiona esta forma de producción discursiva. Aprender es del orden de la singularidad, la experiencia de la diferencia, por lo tanto en el acontecer del encuentro de estas singularidades, que dan base a la pedagogía relacional aparece la práctica del devenir (Gallo, 2015).

Educarse es salir de sí mismo, salirse de lo que se es, y dar cuenta de una dimensión de aquello que éramos; pensar en educación a partir de Deleuze es encontrar un aprender como acontecimiento, abierto al encuentro, creación y co-creación simultánea, componiendo desde el deseo y diferente a la conformación del sistema educativo moderno. Continuando con la línea de Foucault cuando menciona el procedimiento de control externo, hace relación a la sociedad de la producción de discursos “controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por objetivo conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad” (Foucault, 1992), con ello hace saber que no se tiene derecho a decir de todo, entonces ¿Qué discursos se legitiman para que actores educativos en la actualidad consideren que los estudiantes de sexto no deberían recibir un taller porque ya no serán parte de la vida cotidiana de la escuela? ¿Qué se ha ido desvaneciendo en el acontecer del acto educativo para que docentes consideren que no es relevante que estudiantes de sexto tomen la posibilidad de habilitar un espacio de escucha? Es probable que nunca haya estado, que solo efímeros momentos con el paso de docentes que comprenden que educarse también es salir de sí mismo salirse de lo que se es (Gallo, 2015) oportunidad para devenir otre abandonando identidades fijas ¿Cómo se comparan razonablemente la coacción de la verdad con separaciones arbitrarias desde el comienzo

sostenidas por instituciones que se ejercen con cierta violencia en educación? Para dominar lo que acontece según el procedimiento de control interno de Foucault, el autor menciona los comentarios como categoría de ese control; se refiere a la repetición de lo ya dicho, un decir que se consolida donde el sentido común se disuelve en lo que inicialmente se ha dicho, lo nuevo no está en lo que se dice sino en el acontecimiento de su retorno (Foucault, 2015). ¿Qué sucede con la repetición en discursos de este carácter en diferentes escuelas de la ciudad?

Llegando a este punto con el propósito de avanzar en el análisis se trae a colación la voluntad de verdad desarrollada por Foucault, una voluntad de producción de saber, haciendo referencia a una producción discursiva que se apoya en los soportes institucionales y se refuerza con las prácticas de esta arquitectura de legitimación de los saberes, que además apoyan de manera colateral esta voluntad de verdad que se consolida (Foucault, 2015). El discurso de les adolescentes ante un contexto “docentecentrista”, hace efecto a procedimientos de exclusión de estas voces tal es el caso del mencionado taller cuando el preceptor toma lista un día después, es decir en ese momento pasa lista de ese día en nuestra presencia y del día anterior y se le hace saber que un estudiante había ido a la visita a la facultad cuando este exclama”¿ Para qué había ido si igual era un vago? y la docente de matemáticas acompaña afirmando que era un caradura, en ese instante se quiebra en el decir de las estudiantes el flujo de comunicación y apertura que estábamos teniendo, ya que ellas también habían sido excluidas previamente por la docente en tanto estudiantes a las que ella no les daba clases por falta de atención, cuanto se silencia y se ningunea lo que las adolescentes tienen para comentar de esa experiencia puesto que la voz que se alza más fuerte es la de esas figuras de autoridad.

Como se ha mencionado previamente Foucault (2015) nos dice que esta voluntad de producción de saber es una producción discursiva y por tanto en los soportes institucionales de prácticas como la pedagogía en esta voluntad de decir en el discurso verdadero, lo que está en juego es el deseo y el poder el discurso.

En conclusión para intencionar preguntarnos cómo abordar estos gestos, circunstancias y comportamientos, a partir de lo propuesto por Foucault en relación a la atención en los rituales que definen cómo debe estar calificada la persona que habla para poder acceder al discurso emergen cuestionamientos tales como, ¿Qué rituales vemos en las instituciones educativas que fija la eficacia supuesta o impuesta de las palabras, su efecto

sobre aquellos a los cuales se dirige? ¿Dónde queda la condición de posibilidad para les estudiantes? ¿Se les enseña a les estudiantes a jugar las formas para legitimar lo que dicen? ¿Cómo se accede a los saberes sin control del discurso? La continuidad de los interrogantes traen consigo a partir de Foucault, que toda aquella “deformación del saber” va a quedar por fuera, una teratología del saber que así como aparece seduce el pensamiento de aquellos que buscaron y buscamos el entre de las palabras que legitiman el destrato en las instituciones educativas y desaparece dejando un halo de voces al momento en que de todos modos, se replican las mismas problemáticas epistémicas a partir de obtener validez en nuestras palabras y jugando el juego de la academia, uno que algunos parecen “zigzaguar” (Braidotti, 2015) para acompañar los procesos educativos.

Cuestionando a través de la interseccionalidad

En el presente recorrido para abordar la problemática que dio luz al emerger en la entrevista con la orientadora escolar mencionada, se hace referencia a que en esta institución la principal problemática que requiere intervención es la del bullying que recibe la comunidad boliviana en el aula y el ciberbullying como una rueda de acoso cotidiano. Esta mención fue realizada en la entrevista inicial con la orientadora a través del pronunciado proyecto de extensión “Atrapados en las Redes”, el abordaje a realizar propone disponer el inicio del análisis a partir del concepto “interseccionalidad”, puesto que, “La interseccionalidad estructural alude a la imbricación de sistemas de discriminación de género, raza y clase social, que tiene repercusiones específicas en la vida de las personas y los grupos sociales” (Cubillos Almendra 2015, p. 123).

Se hace relevante considerar las categorías referidas para la comprensión de situaciones de desigualdad en función de ellas, y reconocer que se suceden en simultáneo al momento de rechazar y discriminar a pares con los que se lleva adelante el proceso educativo en este caso. Esta situación no se aleja de la constitución relacional conformada por la sociedad, no es un caso aislado y no es tan solo una problemática territorial, es la consecución de un dominio hegemónico donde “estas intersecciones producen variaciones -de forma e intensidad-, en el modo en que personas y grupos experimentan la opresión” (Cubillos Almendra 2015, p. 124). Por tanto como seres que conviven en una sociedad conformada por lo pronto en el inicio del aparato del Estado, como fruto de razones productivistas de un sistema que busca oprimir para el beneficio de una minoría,

- y con esto admito que es una reducción a tanto más que estamos siendo- se pone en relación con lo siguiente:

Los hilos de la marioneta, en tanto que rizoma o multiplicidad, no remiten a la supuesta voluntad del artista o del titiritero, sino a la multiplicidad de las fibras nerviosas que forman a su vez otra marioneta según otras dimensiones conectadas con las primeras: Denominaremos trama a los hilos o las varillas que mueven las marionetas. (Deleuze y Guattari, 2002, p. 14).

Esta referencia se trae a colación del concepto de “interseccionalidad” y por tanto reconocer como dentro del sistema educativo, ya que es nuestro motivo en cuestión, estas categorías son parte de los discursos legitimados y por lo tanto la producción de contenido que luego nutre el acto pedagógico. No obstante, en los últimos años dicha problemática ha sido intervenida desde diferentes políticas educativas y sin embargo sigue instalada la condición de raza como borde separatista ante todo lo que implica su existencia, de hecho en un rango etario que tiene acceso constante a la información que presenta la peligrosidad de seguir replicando estas formas de dominio hegemónico, entonces ¿Cómo es qué siendo una de las principales campañas el antirracismo en las redes sigue estando presente en espacios tan íntimos como el aula? ¿Qué persiste en el pensamiento de quién lleva a cabo un acto de discriminación?

Al presentar estos cuestionamientos, la mirada puesta en les estudiantes contribuye a la separación que pretende el mismo sistema que genera desigualdad, es entonces cuando es prudente reconocerse como uno dentro de lo múltiple, con ello ofreciendo al análisis de que lo “múltiple hay que hacerlo, pero no añadiendo constantemente una dimensión superior, sino, al contrario, de la forma más simple, a fuerza de sobriedad, al nivel de las dimensiones de que se dispone” (Deleuze y Guattari 2002, p. 13).

Al colocar “la mirada alerta sobre lo perjudicial de concebir categorías cerradas, dicotómicas y homogeneizantes, y cómo desde ahí se contribuye a la reproducción de relaciones de dominación” (Cubillos Almendra, 2015, p. 132) se pone sobre debate, el rol fundamental de quien conforma los discursos pero también de los agentes que teniendo la posibilidad de devenir agentes de cambio, sostienen la línea legitimada que no considera lo referido hasta el momento en el supuesto espacio de crítica. Es en este apartado donde la “interseccionalidad política” según Cubillos Almendra comprende las estrategias políticas que centralizando una dimensión de desigualdad, marginan la

exclusión de sujetos y/o grupos donde los diversos sistemas de opresión se llevan a cabo reproduciendo y reforzando sin más los sistemas de poder, que no dan cuenta de la heterogeneidad interna de los grupos sociales (Cubillos Almendra, 2015), y por supuesto muchos su dolor ¿Qué importancia se le da a también hablar de ese dolor?

Aquí se realiza un recorrido para hacer presente la necesidad imperante de comprender cómo es que se sigue reproduciendo una estructura de pensamiento por el cual, “el dominio hegemónico permite validar socialmente la opresión, articulando los dominios anteriores y reproduciéndose disimuladamente en la intersubjetividad individual y colectiva mediante la extensión de creencias, prejuicios, discursos, cultura y valores, entre otras ideologías”, (Cubillos Almendra 2015, p. 124), pero poco se resalta el dolor con el que están creciendo los adolescentes de esta escuela que reciben bullying de sus pares y que muy probablemente las personas adultas lleven a cabo. Pues cabe destacar que en este escrito de carácter cualitativo, ese dolor se siente en cada letra con ánimos de intencionar lo propuesto para devenir agente de cambio. Es en esta instancia que se hace presente en el análisis el principio de “ruptura asignificante” aportado por Deleuze y Guattari (2002):

(...) hay ruptura en el rizoma cada vez que de las líneas segmentarias surge bruscamente una línea de fuga, que también forma parte del rizoma. Esas líneas remiten constantemente unas a otras. Por eso nunca debe presuponerse un dualismo o una dicotomía, ni siquiera bajo la forma rudimentaria de lo bueno y de lo malo. (Deleuze y Guattari 2002, p. 16).

En tanto se avanza en el recorrido teórico surge la pregunta si ¿Lo que abordamos a través del análisis teórico se perpetúa? ¿Cómo sería poder brindar un beneficio de conjurar palabras puestas al servicio? Pues con ello ante esta producción se hace referencia a cómo:

La colonialidad del género cruzaría el cómo se piensa y se construye la realidad social, así como las mismas investigaciones feministas. De ahí la importancia de establecer un diálogo al respecto, entre feministas “académicas” y “no-académicas”, para poner en evidencia la necesidad de integrar una mirada que sea crítica a esta matriz articulada de poder. (Cubillos Almendra 2015, p. 134).

Sopesar la forma de acercar posibilidades al aula para este abordaje, podría atender la necesidad de que sean los estudiantes quienes busquen otros caminos, sus líneas de fuga, sabiendo que como dicen Deleuze y Guattari (2002):

(...) siempre existe el riesgo de que reaparezcan en ella organizaciones que reestratifican el conjunto, formaciones que devuelven el poder a un significante, atribuciones que reconstituyen un sujeto: todo lo que se quiera, desde resurgimientos edípicos hasta concreciones fascistas. Los grupos y los individuos contienen microfascismos que siempre están dispuestos a cristalizar. (Deleuze y Guattari 2002, p. 16).

Tomar en consideración la colonialidad de género revelando la organización biológica patriarcal y heterosexual, atribuye a seguir teorizando la lógica opresiva de la modernidad colonial y su lenguaje que jerarquiza el género y la sexualidad donde se constituyen con los sistemas de opresión que se dan a través de la raza y la clase social que dan forma y poder a la consolidación de la diferencia social con la que se convive (Lugones en Cubillos Almendra, 2015).

Para concluir se busca en este apartado poder correrse del dominio que nos estructura, generar un espacio de en el que se cuestione la validez de lo socialmente instituido desde la producción académica, en tanto resituar los puntos de líneas de fuga, y para la consideración de Deleuze y Guattari (2002) “lo mismo habría que hacer con un mapa de grupo: mostrar en qué punto del rizoma se forman fenómenos de masificación” (p. 19). Y con ello reflexionar los mencionados que lastiman, matan, justifican guerras, hambre y desigualdad avalada en el cotidiano, ¿Cuál es el camino a producir contenido simple que llegue al cotidiano del acto educativo y que al mismo tiempo sea más fuerte que lo instalado en cada uno de nosotros?

Referencias

- Braidotti, R. (2015). Ciencias posthumanas: La vida más allá de la teoría. En *Lo posthumano*. Barcelona: Gedisa. (pp. 171-219)
- Cubillos Almendra, J. (2015). “La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista” en *Oxímora Revista Internacional de Ética y Política*, N°7. (pp. 119-137)
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2002). Introducción. Rizoma, en *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos. (pp. 9-32)
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Gallo, S. (2015). Educación, devenir y acontecimiento: más allá de la utopía formativa. En I. Ramírez Hernández, *Voces de la Filosofía de la Educación*. México: Ediciones del Lirio. (pp. 173-204).
- Giuliano, F. (2017). “La educación como práctica de convivialidad. Una conversación con Fernet-Betancourt”, en *Rebeliones éticas, palabras comunes. Conversaciones*

- (*filosóficas, políticas, educativas*). Buenos Aires: Miño y Dávila. (pp. 189-209)
- Giuliano, F. (2017). “(Re)pensando la educación con Judith Butler. Una cita necesaria entre Filosofía y Educación” en *Rebeliones éticas, palabras comunes. Conversaciones (filosóficas, políticas, educativas)*. Buenos Aires: Miño y Dávila. (pp. 161-188)
- Simondon, G. (2018). Introducción, en *Sobre la Filosofía: 1950-1980*. Buenos Aires: Cactus. (pp. 23-28)

DEVENIRES MENORES, ACONTECIMIENTO Y SIGNOS VEGETALES EN LA EDUCACIÓN: ACERCAMIENTOS RIZOMÁTICOS Y LÍNEAS DE FUGA PARA SOBREVIVIR AL ANTROPOCENO

Pleitavino, Mauro Gabriel⁴⁰

UNMdP

mauro.pleitavino@gmail.com

Resumen

Este trabajo surge de la necesidad de indagar acerca de la incidencia de los elementos del mundo natural dentro del aula para el abordaje de prácticas significativas de Educación Ambiental. Influenciado por el pensamiento filosófico de Baruch Spinoza, explora la relación entre lxs estudiantes y la materialidad de la Naturaleza, poniendo especial énfasis al encuentro de los cuerpos como sustento de la experiencia. El trabajo de lxs estudiantes con los signos de la Naturaleza se propone como una línea de fuga en las prácticas escolares, una mutación rizomática capaz de hacerse un lugar entre los muros de la Escuela.

Palabras clave: educación ambiental - paradigma antropocéntrico - educar en signos - experiencia

“Aprender es, pues, volverse sensible a los signos de algo que nos llama la atención. Aprender a nadar es volverse sensible a los signos del agua; se aprende carpintería cuando alguien se vuelve sensible a los signos de la madera; se aprende matemática al volverse sensible a los signos de los números”. (Gallo, 2015, p. 192)

Este trabajo surge a partir de una experiencia docente personal. La de encontrarme junto a un pizarrón explicando los peligros de la crisis climática actual. La de encontrarme conjurando mis preocupaciones sobre el tema bajo la forma de una clase expositiva. En ella me encontré intentando transmitir la forma en la que yo conecto con el tema de manera unidireccional, de manera jerarquizada: ¡Ustedes tienen que preocuparse como yo lo hago, sentir mis miedos, ver lo que yo veo! En ese momento no caí en los problemas

⁴⁰ Profesor de Teatro. Estudiante de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNMdP. Adscripto en la asignatura Filosofía de la Educación.

que implicaba mi metodología narcisista. Quizás (no) sabiéndolo, me encontraba buscando cubrir la mirada de los estudiantes bajo el filtro de mis lentes interpretantes. Esto implica varios problemas.

En primer lugar, intenté direccionar (¿o conjurar?) la experiencia. Al hacerlo la reduje. Limité el encuentro de lxs estudiantes con la crisis climática. No pude reconocer que “una experiencia es siempre singular” (Larrosa, 1995, p.29). No logré vislumbrar la riqueza en la multiplicidad de encuentros e interpretaciones. Mi primer error fue intentar forzar la mirada de manera lineal. Dictaminar aquello que debía de ser visto, y de la manera en la que debía ser visto. Este procedimiento fue ejecutado por mí, pero también se encuentra en la lógica misma del aula. El aula tiene un sentido claro. Los bancos miran hacia delante, hacia el pizarrón, hacia lxs profesorxs. Esto implica linealidad, jerarquía.

Este procedimiento fue (¿o es?) un problema estructural de mi metodología de enseñanza. Problema que adquiere una renovada preocupación siendo yo docente de Teatro. Implica que no pude reconocer (¡Ni fomentar!) la multiplicidad en las lecturas, que no permití que los estudiantes giraran la cabeza allá donde la curiosidad se los dictara. No fui capaz de reconocer que la experiencia no es transmisible, “que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos” (Larrosa, 1995, p.14). Un segundo problema de mi acercamiento a la cuestión, radica en el hecho de su despliegue únicamente visual. El sentido de la vista nos permite reconocer (o interpretar) rápidamente algunas cualidades de aquello a lo que buscamos (o no) acercarnos. Mas no habilita una experiencia completa. Los ojos no son la única forma de acercarnos, más bien implican siempre una distancia. Para poder ver, tiene que haber una distancia entre nuestros ojos y aquello que vemos. Más no ocurre lo mismo con otros sentidos. Usar el tacto implica reducir esa distancia al mínimo. El oído, el olfato y el gusto guardan una relación incluso más personal que el tacto, puesto que implican que algo de lo otro ingrese en mí. Requieren de cierta intimidad con lo otro. Durante la clase, intente advertir sobre aquello del mundo que podríamos perder, bajo el entendimiento de que “vivimos en un mundo finito, con recursos finitos” (Danowski y Viveiros de Castro, 2014, p.3). Más no traje nada de ese mundo a la clase. No pude reconocer la dificultad de conmovernos con aquello que no está presente. Con esto no quiero decir que no podamos hacerlo, sino que

es más difícil hacerlo, ya que “la experiencia es <<eso que me pasa>>” (Larrosa, 1995, p.14), no solo eso que me cuentan.

Todo el asunto entraña una lógica spinoziana, parte de la idea de que nuestras potencias se incrementan a partir de la participación de nuestro cuerpo en relaciones de composición (Deleuze, 2019). Relaciones que solo son posibles de habilitar a partir del encuentro de nuestro cuerpo con otros modos del ser. En este sentido, habilitar una experiencia implica habilitar la experimentación (como intercambio, como afectación) con esos otros modos del ser.

De esta manera, para habilitar un aprendizaje sobre aquello que podemos perder con la emergencia climática, es necesario que aquello se haga presente en el aula, que pueda ser experimentado. Para entender la pérdida de la fruta primero hay que saborear una. Para entender la pérdida de lo animal, hay que escuchar un ave. Para conmoverse con la pérdida de lo vegetal, hay que tocar una planta. Casi todos hemos experimentado (en mayor o menor medida) estas cosas. Pero la presencia de algo es condición para entender su ausencia.

El mundo occidental está marcado por una primacía de lo humano por sobre la naturaleza, visión antropocéntrica que se refleja en “la tesis de la excepcionalidad humana” (Gallo, 2015, p. 179). La misma se basa en una jerarquización del mundo natural que sitúa al Hombre en la cúspide de la jerarquía, y que por lo tanto sostiene la dominación de aquello situado debajo de él. Esto guarda una clara relación con las formas arborescentes de interpretar la realidad, lo cual no es de extrañar ya que “Occidente tiene una relación privilegiada con el bosque y con el desmonte” (Deleuze y Guattari, 2002, p.23). Es esta forma de entender la relación entre lo humano y lo no-humano la que sustenta en parte el *ecocidio* de nuestros tiempos, de la cual deriva el concepto de Antropoceno, acuñado por Paul Crutzen en una conferencia en el año 2000, para hacer referencia a los alcances que ha tenido la influencia de la Humanidad en los ecosistemas globales, llevando a interpretar nuestra era como un período o evento de índole geológica.

En este sentido, resta preguntarnos ¿De qué manera podemos desplegar una educación ambiental que rompa con el paradigma antropocéntrico, basada en una mirada integral y holística de la Naturaleza, que reconozca a la Sociedad como parte de ella y al ser humano como “partícipe de la geohistoria del planeta”? (Latour, 2017, p.126). Es menester desplegar una educación ambiental que fomente otros acuerdos y agenciamientos con la

Naturaleza, que habilite una línea de fuga que permita reencontrarnos nuevamente en un “mundo común” (Arendt, 1996).

Podemos encontrar una posible respuesta (contra)-metodológica en el concepto de devenir (Deleuze y Guattari, 2002), como categoría que nos invita a fugar de lo institucionalizado, a desplegar prácticas de desterritorialización, al “abandono de la identidad” (Gallo, 2015, p. 196). El devenir-minoritario (Deleuze y Guattari, 2002), animal, vegetal, imperceptible, se presenta como oportunidad para establecer (nuevas) líneas de fuga y (re)forjar complicidades interespecies, entendiendo que el mismo “implica alianzas, simbiosis, implicaciones de transformaciones mutuas en las distintas series”. (Gallo, 2015, p. 197).

¿Cómo precipitar entonces el devenir en una institución escolar, espacio jerarquizado, con divisiones disciplinarias estrictas, pretendidamente pulcro y sistematizado cuando el “devenir nunca se realiza en dirección a lo instituido”? (Gallo, 2015, p. 199). ¿Es posible hacer rizoma en medio de la institución privilegiada del proyecto eurocéntrico de la Modernidad?. Una posible respuesta es que sí, que es posible (con mucho esfuerzo y estrategias fluidas) generar una desterritorialización hacia el interior de la escuela, espacio marcadamente arborescente, puesto en el “corazón de un árbol, en el interior de una raíz o en la axila de una rama, puede formarse un nuevo rizoma” (Deleuze y Guattari, 2002, p.20).

Permeado en parte por la influencia de Spinoza, Deleuze concibe al aprender como acontecimiento (Gallo, 2015), como encuentro experiencial entre dos cuerpos donde se tienden relaciones de composición y descomposición (Deleuze, 2019) que incrementan las potencias de aquel que aprende. Entonces para aprender, para saber cuáles son las relaciones que me componen, necesito de la experimentación con lo otro (modos del ser), del encuentro de cuerpos: cuerpo del aprendiz con los cuerpos de los signos (Gallo, 2015). Desde este posicionamiento surge el problema presentado anteriormente. No es posible transmitir los afectos que se efectúan en uno, puesto que cada signo moviliza sensaciones y afectos completamente distintos en diferentes seres; no se puede prever lo que cada uno hace con ellos, en este sentido, no es posible direccionar la experiencia y torcer el acontecimiento, el aprender no puede ser controlado o transformado en modelo, en método (Gallo, 2015), solo puede ser estimulado.

Esto se presenta como una tarea compleja para el educador, pero también como la oportunidad de abrirnos al acontecimiento. Incrementar los posibles encuentros de los estudiantes, habilitar que construyan sus propios sentidos y alianzas, implica abandonar la falsa sensación de control que a veces se manifiesta en el rol docente. Una posible línea de fuga para sobrevivir al Antropoceno sería entonces fomentar la sensibilidad a los signos de la Naturaleza, pero entendiendo que el conmovirse con ella es una experiencia intransferible.

Referencias

- Arendt, A. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios de reflexión política*. Barcelona: Península.
- Danowski, D y Viveiros de Castro, E. (2014). “*Diálogos del fin del mundo*”, entrevista Diario El País (Brasil). 14 de septiembre de 2014.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2002). “Introducción. Rizoma” en *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos. (pp. 9-32)
- Deleuze, G. (2019). *En medio de Spinoza*. Buenos Aires: Cactus.
- Gallo, S. (2015). “Educación, devenir y acontecimiento: más allá de la utopía formativa” en Ramírez Hernández, I.: *Voces de la Filosofía de la Educación*. México: Ediciones del Lirio. (pp. 173-204).
- Larrosa, J. (1995). “Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí” en Larrosa (Ed.) *Escuela, Poder y subjetivación*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Latour, B. (2017). *Cara a cara con el planeta*. Buenos Aires: Siglo XXI.

CON LA DEMOCRACIA SE COME, SE CURA Y SE EDUCA.
ALGUNAS RELACIONES ENTRE LA DEMOCRACIA DELIBERATIVA
HABERMASIANA Y EL SEGUNDO CONGRESO PEDAGÓGICO NACIONAL

Pablo Guillermo Coronel⁴¹

pablocoronel@mdp.edu.ar

UNMdP

Resumen

La presente comunicación busca establecer relación entre las construcciones conceptuales de Jürgen Habermas, especialmente en torno a la idea de democracia deliberativa, y la experiencia histórica vivida en los inicios de la recuperación democrática en Argentina, puntualmente en el ámbito del debate educativo. El retorno democrático tuvo entre sus prioridades habilitar un proceso democratizador de la vida pública. Si bien se pueden identificar mecanismos de participación ciudadana en distintas esferas de la vida cívica, promovidas desde las esferas gubernamentales y propias del tercer sector (un ejemplo es el PRONDEC –Programa Nacional de Democratización de la Cultura-), la cuestión del sistema educativo resultaba fundamental para la consolidación del sistema democrático. Podemos constatar esta preocupación en las oportunas jornadas de trabajo desarrolladas por la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, los días 20 y 21 de Agosto de 1983, en las cuales acordaron un grupo de “Coincidencias para la educación en el gobierno constitucional”.

Palabras clave: Congreso Pedagógico Nacional - Democracia deliberativa - Alfonsín-Habermas.

Sobre la recuperación democrática en Argentina y la conformación de espacios deliberativos.

El día 10 de Diciembre de 1983 el Doctor Raúl Alfonsín asumió la Presidencia de la Nación Argentina, luego de una feroz dictadura que se perpetuó en el poder desde marzo de 1976. Ante la Asamblea Legislativa pronunció un extenso discurso en el cual abordó las múltiples facetas de la vida en sociedad y fundamentalmente de la vida en democracia. En uno de sus pasajes sostuvo lo siguiente:

⁴¹ Especialista en Docencia Universitaria, Prof. en Historia (UNMDP). Profesor Adjunto Cátedra Planeamiento y Gestión Institucional, Depto de Cs. de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMdP. Miembro de HIPOGED (Grupo de Investigación en Historia, Política y Gestión de la Educación) radicado en CIMED-ISTEC.

Vamos a vivir en libertad. De eso, no queda duda. Como tampoco debe caber duda de que esa libertad va a servir para construir, para crear, para producir, para trabajar, para reclamar justicia -toda la justicia, la de las leyes comunes y la de las leyes sociales -, para sostener ideas, para organizarse en defensa de los intereses y los derechos legítimos del pueblo todo y de cada sector en particular. En suma, para vivir mejor; porque, como dijimos muchas veces desde la tribuna política, los argentinos hemos aprendido, a la luz de las trágicas experiencias de los años recientes, que la democracia es un valor más alto que el de una mera forma de legitimidad del poder, porque con la democracia no sólo se vota, sino que también se come, se educa y se cura. (Alfonsín: 1983)

En este pasaje del discurso presidencial, como en otros tantos, podemos encontrar condensado un clima de época, según el cual se entendía como imperioso iniciar el camino de la transición democrática, de la recuperación de las libertades civiles, sociales y políticas. Según muchos analistas que abordan el período, Alfonsín logró, durante la campaña electoral, constituirse como quien mejor encarnó estas ideas, lo cual le permitió llegar hasta la Casa Rosada.

Lo hizo convocando expectativas muy diversas bajo el abarcador manto de la promesa de reparar los daños causados por el Proceso, y en un sentido más amplio, los acumulados en décadas de inestabilidad, violencia y atropellos a la Constitución. Presentó a la UCR como el “partido de la democracia” y logró atraer a un electorado que excedía con creces al suyo tradicional, a derecha e izquierda del espectro, incorporando incluso votantes populares hasta entonces fieles al peronismo. (Novaro, 2016, p. 196)

Pero esta identificación conceptual con una democracia que desborda el simple mecanismo electoral y que se comprende como una actitud profunda y un compromiso en la acción cotidiana por parte de los ciudadanos y que aquí planteamos concurrente con la democracia deliberativa propuesta por Habermas, requería de una interpelación no sólo discursiva. Luis Alberto Romero, refiere a una *apelación a la civilidad*:

El gobierno atribuyó una gran importancia, simbólica y real, a la política cultural y educativa, destinada en el largo plazo a remover el autoritarismo que anidaba en las instituciones, las prácticas y las conciencias, representado en la difundida imagen del “enano fascista”. Coincidiendo con los deseos de la sociedad de participación y de ejercicio de la libertad de expresión y de opinión, largamente postergada, las consignas generales fueron la modernización cultural, la participación amplia y sobre todo el pluralismo y el rechazo de todo dogmatismo. (Romero, 2001, p. 245)

Abonando esta idea de que la participación ciudadana en la definición de las políticas

públicas era parte de un clima de ideas, podemos recuperar, como indicador relevante en el ámbito educativo, las jornadas organizadas por la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación (AGCE), los días 20 y 21 de Agosto de 1983, las mismas tenían como nombre “Coincidencias para la educación en el gobierno constitucional”. Las exposiciones realizadas en las mismas fueron publicadas en el año 1984 por el Centro Editor de América Latina bajo el título *Propuestas para el debate educativo en 1984*. En su introducción se puede leer:

Las jornadas se organizaron teniendo en cuenta que el gobierno constitucional deberá garantizar la construcción de una democracia estable y que una de las múltiples tareas de ese proceso es generar una educación democrática para la democracia. (...) esto no podía ser tarea de acuerdos externos a los medios pedagógicos, realizados entre bambalinas y en forma acelerada, sino que sólo serían auténticos en tanto se fueran construyendo a través del intercambio de experiencias y opiniones de los especialistas en educación, los políticos, los educadores, los padres, los alumnos y todos los sectores de la comunidad. (...) A varios meses de la realización de las jornadas se las puede evaluar como una reunión histórica. Ellas marcaron la iniciación de un nuevo estilo de debate político-educativo. (Braslavsky y Riquelme 1984, p. 7-8)

Un aspecto interesante de estas jornadas, fue la organización de un panel con la presencia de referentes de los principales partidos políticos que se encontraban participando del proceso electoral en marcha. Se encontraron presentes representantes del Partido Socialista Popular; del Partido Intransigente; del Partido Federal, Partido Demócrata Cristiano, de la Confederación Socialista Argentina, del Movimiento de Integración y Desarrollo, del Partido Justicialista, del Partido Comunista y de la Unión Cívica Radical. Destacaremos aquí, solo a modo de apuntalar la argumentación, que ante la pregunta dirigida a Marcelo Stubrin (representante de la UCR en el panel) sobre la manera de pensar el planeamiento educativo respondió: “Nuestra fórmula es el planeamiento democrático en el conjunto de la sociedad.” (Braslavsky y Riquelme, 1984)

Esta idea planteada tempranamente por Marcelo Stubrin de *planeamiento democrático*, se vio plasmada concretamente en el año 1984, con la convocatoria a un Congreso Pedagógico que promoviera “la más amplia participación de todos los niveles de enseñanza, estudiantes, padres, cooperadoras escolares, gremialistas, docentes, estudiosos del quehacer educativo y el conjunto del pueblo a través de los partidos

políticos y asociaciones representativas” (Ley 23.114).

Si bien el Congreso Pedagógico es nuestro objeto de análisis en esta comunicación, podemos afirmar que no es la única iniciativa del gobierno del presidente Alfonsín que promovió la participación ciudadana, en este sentido podemos recordar el PRONDEC.¹

Sobre el concepto democracia deliberativa en la obra de Habermas

En ocasión de una reunión de coordinación de actividades por el centenario del Reforma Universitaria, en la ciudad de Rosario², tuve la oportunidad de compartir opiniones con el ex Secretario de Educación del Presidente Alfonsín, Adolfo Stubrin. Ante mis consultas sobre el Congreso Pedagógico, reflexionó que en aquella época eran habermasianos sin saberlo. Esto generó en mí la inquietud de indagar sobre la democracia deliberativa.

Una breve aclaración antes de comenzar con el abordaje conceptual. Resulta necesario aclarar que las obras centrales en las cuales Habermas aborda la cuestión de la democracia deliberativa (Guerra Palmero, 2015) o política deliberativa, fueron publicadas en castellano una década después de finalizado el Congreso Pedagógico. *Facticidad y Validez* se publica en el año 1998 y *La inclusión del otro* en 1999³. Desde ya, no creo que se incurra en una especie de anacronismo conceptual, sino que el ejercicio de pensar ciertos procesos históricos a la luz de la conceptualización teórica permite un doble proceso, de comprensión histórica por un lado y de discusión (y posible fortalecimiento o no) de las propias herramientas analíticas.

En *Facticidad y validez*, Habermas aborda la política deliberativa como un concepto procedimental de la democracia, para ello recupera el trabajo de Robert Dahl en torno a cuestiones como la participación, democracia, poliarquías, etc. A lo largo de un exhaustivo análisis podemos encontrar la siguiente crítica al discurso sociológico de Dahl:

Pues mientras la estructura social se aprehenda solamente con ayuda de características clasificatorias como son la distribución de la renta, la escolarización, los frigoríficos, falta a esta sociología un lenguaje para el tipo de descripciones bajo las que las constelaciones favorables y las tendencias facilitadoras pudieran entenderse como signos de potenciales de racionalización que ya están operando en esa sociedad y que pueden ser asumidos y desarrollados por el sistema político. (Habermas, 1998, p. 396)

Respecto a los ciudadanos que participan de una política deliberativa nos indica:

En cuanto entendemos del modo propuesto la *sociación* intencional como algo mediado comunicativamente, ya no contamos con seres sin cuerpo, inteligibles, que todo lo sepan y, por así decir, libres de contexto, sino con actores finitos, ligados a sus cuerpos, socializados en formas concretas de vida, localizados en el tiempo histórico y en el espacio social, implicados en las redes de la acción comunicativa, los cuales, al interpretar en cada caso faliblemente su propia situación, no tienen más remedio que nutrirse de los recursos de su mundo de la vida, de los que no pueden disponer a voluntad. (Habermas, 1998, p. 403).

Sobre las características del contexto en el cual se puede desenvolver una política deliberativa:

Ciertamente, los discursos y negociaciones, incluso bajo tales condiciones ideales, solo pueden desplegar su fuerza de resolver problemas en la medida en que los problemas que nos salen al paso sean percibidos con sensibilidad, descritos adecuadamente y respondidos de forma productiva a la luz de tradiciones convertidas en reflexivas, de tradiciones post convencionales. Un entendimiento discursivo garantiza, ciertamente, el tratamiento racional de temas, razones e informaciones; pero ello no podrá ser sino en los contextos de una cultura abierta al aprendizaje y de un personal capaz de aprender. (Habermas, 1998, p. 403)

A partir de *Facticidad y validez* podemos indicar entonces tres características para pensar el concepto habermasiano de democracia deliberativa: en la sociedad existen tendencias instaladas o constelaciones favorables que permiten, o no, los procesos deliberativos; a los procesos de democracia deliberativa los desarrollan actores finitos, ligados a sus cuerpos, socializados en formas concretas de vida, localizados en el tiempo histórico y en el espacio social y por último indica que estos procesos deliberativos solo pueden llevarse adelante en contextos culturalmente abiertos al aprendizaje.

En *La inclusión del otro*, Habermas describe tres modelos posibles de democracia, el modelo liberal, el modelo republicano y el modelo de democracia deliberativa. Este último, en parte síntesis de los anteriores, propone ciertas características que recuperamos aquí textualmente: “El tercer modelo de democracia que yo quisiera proponer se apoya precisamente en las condiciones comunicativas bajo las cuales el proceso político tiene para sí la presunción de producir resultados racionales porque se lleva a cabo en toda su extensión de un modo deliberativo”. (Habermas, 1999, p. 240)

“La teoría discursiva no hace depender la realización de una política deliberativa de una

ciudadanía capaz de actuar colectivamente, sino de la institucionalización de los procedimientos correspondientes”. (Habermas, 1999, p. 242)

La teoría del discurso cuenta, en cambio, con la intersubjetividad de orden superior que representan los procesos de entendimiento que se llevan a cabo, por una parte, en la forma institucionalizada de deliberaciones en las cámaras parlamentarias y, por otra parte, en la red de comunicación de la esfera política de la opinión pública. Estas comunicaciones no susceptibles de ser atribuidas a ningún sujeto, realizadas en el interior o en el exterior de las asambleas programadas para la toma de resoluciones, configuran escenarios donde pueden tener lugar una formación más o menos racional de la opinión y de la voluntad común sobre temas relevantes para el conjunto de la sociedad y sobre materias que requieren una regulación. La formación informal de la opinión desemboca en decisiones electorales institucionalizadas y en resoluciones legislativas por las que el poder producido comunicativamente se transforma en poder utilizable administrativamente. (Habermas, 1999, p. 242-243)

En resumen, podríamos indicar tres características más del modelo de política deliberativa habermasiano: la *capacidad comunicativa*, que logra mediante la deliberación resultados racionales; la *institucionalización de los procedimientos* y la *transformación del poder producido comunicativamente en poder utilizable administrativamente*.

Relación entre la democracia deliberativa *habermasiana* y el Congreso Pedagógico

A partir de ahora realizaremos un intento de vincular algunas características del modelo habermasiano de democracia deliberativa, mencionadas anteriormente, con la experiencia histórica del Congreso Pedagógico desarrollado en Argentina entre los años 1984 y 1988.

a) *tendencias instaladas o constelaciones favorables* que permiten los procesos deliberativos. Este punto de alguna manera ha sido abordado al momento de recuperar las jornadas organizadas por la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación en el mes de Agosto de 1983. Entendemos que las mismas pueden ser tenidas en cuenta como un indicador concreto de cierto interés social en pos de abordar un debate en torno a una educación democrática para la democracia. Este interés resultó convalidado mediante la presencia de representantes de todo el espectro político partidario, lo cual a posterior fue

llevado al debate legislativo, redundando en la aprobación, por unanimidad, de la Ley 23.114 de convocatoria al Congreso Pedagógico⁴.

b) *actores finitos, ligados a sus cuerpos, socializados en formas concretas de vida, localizados en el tiempo histórico y en el espacio social*. Este aspecto relacionado con los sujetos participantes, es objeto de mi investigación, en desarrollo, en el marco del Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación de la UNR⁵. Un elemento central de dicha investigación radica en recuperar testimonios de personas que participaron a nivel de la asamblea distrital en la ciudad de Mar del Plata. Se indaga sobre sus recorridos personales, su historia de militancia política y social, sus ideas sobre el proceso de recuperación democrática, las ideas que aportaron a las instancias de debate y sus impresiones sobre los resultados de las mismas.

No se podrían adelantar aquí cuestiones definitivas, pero sí asegurar que el centro medular del Congreso Pedagógico, en tanto dispositivo de política deliberativa, se encuentra íntimamente ligado a estos recorridos personales.

c) *contextos culturalmente abiertos*. En este sentido se ha recuperado la experiencia del PRONDEC, con el fin de indicar que la convocatoria al Congreso Pedagógico no era una iniciativa aislada, sino más bien una concepción profunda en línea con un clima de época, el cual se caracterizaba por la amplia participación ciudadana en los procesos de definición de política pública y en múltiples ámbitos de la civilidad (cooperadoras escolares, asociaciones intermedias, colegios profesionales, centros de estudiantes, sociedades de fomento, partidos políticos, etc.). Marcos Novaro define este fenómeno como la *primavera alfonsinista y fiesta de la democracia*. (Novaro, 2016)

d) *capacidad comunicativa, que logra mediante la deliberación resultados racionales*. En este sentido podríamos indicar no solamente las intervenciones concretas realizadas en las instancias de las asambleas distritales, para lo cual (en el caso de la ciudad de Mar del Plata) se recibían trabajos escritos; sino también una cantidad importante de publicaciones en formato libro que se dieron durante el desarrollo del Congreso.

En el primero de los casos, el diario La Capital de Mar del Plata brindó cobertura a las distintas instancias del devenir del Congreso. Una de las primeras fue una nota del día 27 de diciembre de 1985, en la cual Néstor Lofrano y Rodolfo Danza, en su calidad de miembros de la Comisión Organizadora del Congreso Pedagógico a nivel distrital, informaban que “entre el 15 de enero al 15 de febrero se recibirán los trabajos y

documentos y hasta el 28 de febrero se efectuará el análisis y se sacaran las conclusiones de todo el material recibido”. (La Capital, 27/12/1985)

En el segundo de los casos, se pueden mencionar como significativas las colecciones *Cuadernos del Congreso Pedagógico*, editada por EUDEBA y por otro lado la colección *Congreso Pedagógico Compromiso y Creatividad* publicado bajo el sello Editorial Docencia y coordinado por el Equipo Episcopal de Educación Católica. Esto sin entrar en una enumeración de libros publicados que apuntaban específicamente a aportar al debate educativo.

e) *institucionalización de los procedimientos*. En este sentido podemos indicar que la convocatoria al Congreso Pedagógico estuvo caracterizada por una importante organización e institucionalización de los procedimientos participativos. Como ya hemos señalado en el apartado anterior, las comisiones organizativas distritales se ocupaban de organizar y garantizar la participación y el debate a nivel local, a posterior las conclusiones de cada Asamblea Distrital, eran elevadas a una instancia Regional que trataba las conclusiones distritales y realizaba conclusiones mediante la participación y debate de los delegados distritales. El siguiente paso eran las Asambleas Provinciales y por último la Asamblea Nacional, la cual se desarrolló en Embalse (Córdoba) en el año 1988⁶. El debate nacional arrojó una serie de conclusiones que fueron ampliamente debatidas y posteriormente publicadas y difundidas a nivel nacional⁷.

f) *transformación del poder producido comunicativamente en poder utilizable administrativamente*. En la teoría habermasiana resulta fundamental este mecanismo por el cual el producto racional del proceso comunicativo se puede transformar, o no, en poder utilizable administrativamente, es decir a nivel del gobierno. En este sentido es necesario referirse a un período posterior al gobierno del Dr. Alfonsín y pasar a los tiempos de la reforma educativa de la década del 90 en Argentina. En ese proceso de transformación, son múltiples los análisis que vinculan algunas de las reformas con las conclusiones del Congreso Pedagógico, entre ellas podemos mencionar a Romina De Luca (De Luca, 2004)⁸, como así también se puede encontrar esta argumentación justificadora de la reforma en el debate legislativo en torno a la Ley Federal de Educación (Ley 24.195)

A modo de conclusión

Podemos aventurar que a partir de recuperar algunas características de la mirada habermasiana de la democracia deliberativa, encontramos ciertos paralelismos que responden a esa conceptualización en la experiencia vivida en torno a la convocatoria realizada por el Presidente Raúl Alfonsín a un segundo Congreso Pedagógico en los inicios de la recuperación democrática en Argentina.

Pensar en estos procesos históricos, permitirá valorizar los recorridos realizados y potenciar posibles acciones de participación democrática deliberativa, más en función de los cuarenta años de democracia ininterrumpida en la Argentina, período de tiempo nunca antes vivido en este país. A partir de la convicción de que con la democracia se puede comer, curar y educar es que se encontrarán, posiblemente, las respuestas colectivas a las deudas de la propia democracia.

Referencias

- Aguinis, M. (1990). *Memorias de una siembra. Utopía y práctica del PRONDEC*. Buenos Aires: Planeta.
- Braslavsky, C. y Riquelme, G. (1984). *Propuestas para el debate educativo en 1984*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- De Lella, C. y Krotsch, P. (comps.) (1989). *Congreso Pedagógico nacional. Evaluación y Perspectivas*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana- Instituto de Estudios y Acción Social.
- De Luca R. (2004), “La cobertura ideológica de la reforma educativa: el Congreso Pedagógico de 1984”, en *Razón y Revolución*, N° 13.
- De Vedia, M. (2005). *La Educación aún espera*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Gargarella, R (2017). Pensar sobre la democracia, discutir sobre los derechos, en *Revista Nueva Sociedad* N° 267.
- Guerra Palmero, M.J. (2015). *Habermas. La apuesta por la democracia*. Buenos Aires: EMSE EDAPP S.L.
- Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. Madrid: Trotta.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.
- Novaro, M. (2016). *Historia de la Argentina 1955-2010. Biblioteca Básica de Historia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Puigrós, A. (1997). *La Otra Reforma. Desde el menemismo al fin de siglo*. Buenos Aires: Galerna.
- Rivera, E. (2017). La democracia deliberativa según Jürgen Habermas, en *Revista Jurídica derecho*, Volumen 5. N° 6 pp. 89-105.
- Romero, L. A. (2001). *Breve historia contemporánea de la Argentina*. Buenos Aires:

Fondo de Cultura Económica.

Reunión con fomentistas

Está en marcha el congreso pedagógico

Néstor Lofrano, rector del Colegio Nacional "Arturo O'Leary" y Rodolfo Danza, representante del Partido Socialista Democrático, dieron detalles a LA CAPITAL del "II Congreso Pedagógico" que a nivel distrital, dio comienzo hoy en nuestra ciudad. Los directivos pertenecientes a la subcomisión de prensa y difusión de la comisión organizadora de General Pueyrredón.

Como se sabe, el II Congreso Pedagógico Nacional surge por ley 23114 en septiembre de 1984 y sus objetivos son que la ciudadanía toda, por medio de sus representantes, elabore un documento final con conclusiones al Congreso y donde finalmente se debatirá la modificación en el sistema educativo argentino.



Néstor Lofrano y Rodolfo Danza, representantes de la comisión organizadora del II Congreso Pedagógico Nacional, a nivel distrital.

Lofrano y Danza sostuvieron que "a nivel distrital el congreso durará 4 meses, sesionando permanentemente. La comisión organizadora lo hace los lunes a las 19 en la sede del Consejo Escolar, Falucho 4070 y está conformada por docentes, directivos escolares, asociaciones cooperadoras, padres, partidos políticos, representantes de los bloques del Consejo Deliberante, representantes del Ejecutivo, fomentistas, gremios, entidades de bien público, clubes, etc. Las subcomisiones son abiertas, por lo que cualquier ciudadano puede ir a aportar su parecer".

Indicaron que "el programa es el siguiente: del 15 de enero al 15 de febrero se recibirán los trabajos y documentos; hasta el 28 de febrero se efectuará el análisis y se sacarán las conclusiones de todo el material recibido; del 1 de marzo al 31 de ese mes se efectuará en el estadio "Ciudad de Mar del Plata" la Asamblea de Base a nivel distrital; del 1 al 30 de abril se efectuará la Asamblea Regional; también aquí; del 1 de mayo al 30 de ese mes se desarrollará la Asamblea Provincial posiblemente en La Plata y en julio, la Asamblea Nacional. Esta efectuará el documento final que será elevado al Congreso para, finalmente, elaborar la futura ley de educación".

"Será un replanteo total en la educación argentina en todos los niveles —dijo Lofrano— dado el paso de los tiempos".

Indicaron luego que "los tres grandes temas del Congreso son: 1) la importancia de la educación en la vida de la República; 2) los aspectos estructurales y técnico-pedagógicos del sistema educativo y 3) ordenamiento educativo y su desenvolvimiento".

Lofrano puntualizó que "ahora estamos en plena etapa de sensibilización para que la ciudadanía toda comprenda la importancia del congreso y se acerque a colaborar, a opinar, a discutir y aportar. Para ello reitero que las subcomisiones son abiertas y se puede participar sin problemas".

ALFOMBRAS

Alfombra, Eucalipto nylon A 6,90
Bordado lana A 4,90
187 nylon A 4,90
Módulo alfombra A 12,90

3 PAGOS SIN RECARGO
TARJETAS
UNION CARPET
ALVARADO Y LA RIOJA

LINEA CACHAREL

Sábana 2 P. - 5 piezas A 43
El Rincon de Mama
Consulte plan 3 pagos
Tarjetas de crédito
SAN LUIS 1750 Loc. 17 - 18 CREDITO PERSONAL
GALERIA DE LOS CINES

Notas

¹ Marcos Aguinis recupera la experiencia del PRONDEC en una publicación que lleva como título *Memorias de una siembra*, en ella podemos encontrar el discurso de lanzamiento del programa brindado por el propio Aguinis, en ese momento Subsecretario de Cultura de la Nación. En un pasaje se puede leer: "El Programa de Democratización de la Cultura no impondrá ni publicitará una ideología. Al contrario, ayudará a que los argentinos podamos pensar por nosotros mismos, a que fortalezcamos nuestra capacidad de observación, a que nos animemos a reconocer errores, deformaciones y carencias. Y que tampoco nos quedemos pataleando en la queja estéril, sino que seamos capaces de confeccionar soluciones y ponerlas en marcha (...) Este programa se enlaza con actividades convergentes como las del Congreso Pedagógico, el Plan Nacional de Alfabetización, el Programa Alimentario Nacional y otras reparticiones del Estado. Pero sobre todo invita a los partidos políticos, las organizaciones juveniles, los sindicatos, los clubes deportivos, las sociedades de fomento, las organizaciones vecinales, los colegios profesionales, las universidades, los periodistas, los científicos, los artistas, los docentes a colaborar con esta tarea." (Aguinis, 1990, p.27-28)

² En el año 1997 la Secretaría de Políticas Universitarias aprobó una línea de acción denominada Camino al Centenario del Reforma Universitaria promovida por la Dra. Mónica Marquina, en la cual participaron universidades nacionales de todo el país.

³ Las versiones en idioma original son de 1992 *Facticidad y validez* y 1996 *La inclusión del otro*.

⁴ Esta característica puede relacionarse también con las *e* y *f*.

⁵ El Proyecto de Tesis Doctoral fue aprobado en la UNR bajo el título “El Segundo Congreso Pedagógico Nacional: Un análisis interpretativo de las propuestas laicistas en los debates por una nueva educación en Argentina (1984 -1988)”.

⁶ Para una reconstrucción de las distintas instancias del Congreso Pedagógico puede verse el Libro de Mariano de Vedia *La Educación aún espera* (de Vedia, 2005)

⁷ Un texto de consulta inevitable para abordar las conclusiones del Congreso Pedagógico y los análisis inmediatamente posteriores sobre el mismo es la compilación de De Lella y Krotsch *Congreso Pedagógico Nacional, Evaluación y Perspectivas* (De Lella y Krotsch, 1989).

⁸ Es necesario indicar que no todos los análisis son concurrentes en este sentido, para el caso puede verse Puiggrós 1997.

HACIA UNA TEORÍA MESTIZA DEL ESTADO. HORIZONTES PARA LA FORMULACIÓN DE UN NUEVO ESTADO EDUCADOR

Ihan Trombetta Quiroz⁴²

UNMdP

ihanshoel@gmail.com

Resumen

El presente trabajo pretende poner en el centro del análisis de las políticas educativas al Estado, desde una perspectiva plural que integre lo estratégico - relacional y lo narrativo. A partir de una genealogía trazada con algunos interrogantes de época, se argumenta la necesidad de recuperar este concepto para poder ver nuevas estatalidades distintas, mestizas, impuras que rompen con la manera colonial de pensar la organización política de nuestras sociedades. De forma consecutiva, se trabaja con el concepto de Estado educador, pretendiendo realizar una defensa del mismo desde las nociones de derecho rinesiano y hospitalidad levinesiana.

Palabras clave: Estado educador - teoría del Estado - educación - mestizaje - narrativas institucionalizadas/antes

Sabemos que no vamos a heredar nada más que ruinas, porque la burguesía tratará de arruinar el mundo en la última fase de su historia. Pero a nosotros no nos dan miedo las ruinas, porque llevamos un mundo nuevo en nuestros corazones. Ese mundo está creciendo en este instante.

Buenaventura Durruti

Nota preliminar

Escribo este texto, con profundo dolor por lo sucedido el diecinueve de noviembre de 2023, por entender que nos hemos arrojado a un tiempo de oscurantismo y violencia a niveles inusitados. Lo escribo como militante alfonsinista, como estudiante universitario de Ciencias de la Educación, como bisnieto de un partisano que murió sin poder contar toda su historia por los fantasmas fascistas que quedaron inscritos en su mente, como

⁴² Estudiante de Licenciatura en Ciencias de la Educación (FH - UNMdP). Integrante del Grupo de Investigación en Políticas Educativas (GIEPE - CIMED).

apasionado de la política y por sobre todas las cosas como integrante de esa amalgama social que es el pueblo. Es en esa última condición que me identifico profundamente, y por la que entiendo que en Argentina fue el Estado el que tuvo capacidad de vehicular reclamos y garantizar derechos que han hecho de nosotros una sociedad de avanzada en esta materia. Para pensar la vanguardia, y la resistencia creo que me resulta redactar este texto, como demostración de que a pesar de todo seguimos, sigo de pie. Para recalcar que frente a la soberbia y al neoliberalismo disfrazado de militancia nacional y popular, debe haber resistencia. Que frente a las dirigencias ineptas, que sólo saben hacer discursos que propician el hermetismo y el desdén, debe haber resistencia. Que frente al negacionismo, debe haber memoria. Que frente al desgobierno, debe haber resistencia y defensa popular. Y que esa resistencia, esa memoria y esa defensa popular se efectiviza sólo mediante el control del Estado. Si en estas palabras encuentran un adversario o un enemigo político sepan que éso sólo puede inflarme el pecho.

Este ensayo es un hilo de esperanza que tengo, que mi narrativa tiene, de poder reconstituir el pacto democrático del '83 y avanzar hacia la creación del tercer movimiento histórico como forma de superación de la ultrafragmentación a la que nos hemos arrojado. Espero que en los años que sigan la modestia, la responsabilidad y el amor por la patria inunden la política para escribir una nueva canción. A su vez, entiendo que es una reivindicación de lo político de la educación y del rol que en los años venideros jugará para la constitución de una multiplicidad de sujetos políticos conscientes de su realidad y de las herramientas que tiene para su autodefensa. Sin educación no es posible nada, no existe la posibilidad de tomar el timonel de nuestro destino y avanzar hacia una libertad pensada desde la garantía de derechos.

Introducción

¿Para qué el Estado? ¿Por qué el Estado debe tener una función cultural y educativa? ¿Cuál va a ser su rol en lo que vendrá en el corto y largo plazo? En un momento histórico para la Argentina como el que estamos viviendo debemos poder responder esta pregunta con claridad y precisión. Con esta intención escribo este ensayo, con la intención de pensar el rol de *lo estatal* en el pasado, el presente y por sobre todas las cosas el futuro. Frente a estos y más interrogantes que la sociedad en su conjunto está planteando resulta fundamental una argumentación para reconstituir el patrimonio común de todos los

argentines. Más después de los procesos de desmembramiento del Estado y de la constitución de un hegemon neoliberal que hace pocos días instaló un gobierno en Balcarce 50. Es por esto que resulta oportuno la redefinición de lo estatal como ejercicio de reflexividad e introspección dirigida hacia la formación de una nueva propuesta teórico - ético - política.

De tal manera, contestar implica hacer una breve síntesis sobre los significados atribuidos al Estado en sus distintos momentos históricos. Cabe recordar que el Estado tal como lo conocemos es una creación renacentista/moderna, por lo que iniciaremos nuestro análisis en el siglo XVI. Aparecen como primeras definiciones las ofrecidas por Maquiavelo y sus dos grandes obras (*El príncipe* y los *Discursos*) desde la posibilidad de ejercer como príncipe (Estado encarnado en un Soberano) mediante la *virtù* el dominio sobre un territorio y población determinada o desde los primeros acercamientos a la *res pública* aristocrática y lo legal como consensual. Estos dos polos se sostendrán después con los contractualistas/iusnaturalistas a modo de tensión entre los distintos modelos posibles de Estado sostenidas por visiones esencialistas consecuentes a estas formulaciones. Como segundo momento, el modernismo con las definiciones de Max Weber, Durkheim y los marxistas como modelos posibles. La más conocida e incluso utilizada hoy en día es la weberiana, que nos habla de un “instituto político de actividad continuada, cuando y en la medida en que su cuadro administrativo mantenga con éxito la pretensión al monopolio legítimo de la coacción física para el mantenimiento del orden vigente” (Weber, 2002, p. 43-44). Y como tercer momento la tensión entre los análisis institucionalistas propios de la escuela italiana (cf. Bobbio et. al., 2004, Sartori, 1994) y de los trabajos provenientes del derecho (cf. Kelsen, 2009), y la negación propia del Estado en los análisis que realizaron los norteamericanos virando hacia perspectivas de lo sistemático (cf. Parsons, 1968; Easton, 1999).

Bien podemos ver que todas las definiciones momentáneas de lo estatal le otorgan cierto grado de violencia -en mayor o menor medida- y que por tanto, existe una postulación del Estado como forma preeminentemente negativa. Esto lo trabajaremos en primera instancia con el posicionamiento foucaultiano, como herencia de las corrientes posmarxistas y del mayo francés. Resulta relevante revisitar al autor para comprender la situación en América Latina proponiendo un debate/ una defensa de la estatalidad en

tiempo de capitalismo tardío neocolonial. Foucault sostendrá en su enfoque de lo estatal que:

Es probable que si el Estado es lo que es hoy, es precisamente gracias a esta gubernamentalidad que es, al mismo tiempo, tanto exterior como interior al Estado ya que es la táctica de gobierno lo que le permite la continua definición de lo que debe o no debe estar en el dominio del Estado, lo que es público y lo que es privado, lo que está y lo que no está dentro de las competencias del Estado, etc. Por tanto, si se quiere, la supervivencia y los límites del Estado deben entenderse a partir de la base de las tácticas generales de la gubernamentalidad. (Foucault, 2011, p. 137)

En la clase del primero de febrero de 1978 del seminario *Seguridad, Territorio, Población*, el autor realiza un análisis que es más que apropiado para la época, y que expresa de forma clara lo que él sostuvo con su teoría relacional del poder. Incluso podríamos sostener que existe relativa vigencia de los postulados que se sostienen, pero que en la actualidad existe un corrimiento del Estado como institución disciplinaria dada por la expansión del mercado dada desde la crisis del petróleo de 1972.

En Argentina, esto es claramente visible por los procesos de desmantelamiento del Estado dados desde la dictadura cívico-militar del '76 hasta el gobierno de De la Rúa en el inicio del milenio. Durante esos años la Argentina así como otros países de la región vivieron un proceso de desagenciamiento del Estado y de la ciudadanía signado por la ineficacia de las instituciones, la privatización de los activos estatales y el crecimiento de la pobreza y el desempleo. En estos años, el politólogo Guillermo O'Donnell labró un concepto que hoy sigue vigente y que incluso explica el surgimiento del componente outsider de la política de la región y en particular de la Argentina:

(...) el concepto de ciudadanía de baja intensidad (...) alude específicamente a la esfera política, a la teoría política de la democracia política, o poliarquía. Como se mencionó anteriormente, en las áreas marrones de las democracias nuevas por lo general se cumplen las condiciones políticas específicas para la existencia de la poliarquía. Pero los campesinos, los habitantes de los barrios pobres, los indígenas, las mujeres y demás, muchas veces no logran un trato justo de la justicia, o no pueden obtener los servicios de los organismos estatales a los que tienen derecho, o no están libres de la violencia policial, o... una larga lista de etcéteras. Esas son restricciones «extra-poliárquicas», pero todavía políticamente relevantes; ellas connotan la ineficacia del Estado como ley, la reducción de ciertas garantías y derechos que son tan constitutivos de la ciudadanía como el poder votar sin coacción. (O'Donnell, 1992, pp. 13-14)

Es en la *baja intensidad* (democracia de, ciudadanía de) que encontramos la respuesta de por qué los roles democráticos y la capacidad estatal se ven desdibujados en el período 1973-2001. Con fuerza instituyente los sectores organizados del neocolonialismo se llevaron puesta una estructura que en principio había sido concebida para la defensa de sus intereses y que hoy sólo funcionaba como limitante del desarrollo de sus negocios especulativos en América Latina. La situación se hizo caldo primigenio para los *outsiders* por la incapacidad estatal de representar los intereses concentrados de algunos sectores, sumado a la incapacidad de suplir soluciones a crisis estructurales que instalaron en la agenda política la volatilidad económica, el desempleo y la pobreza.

A partir de los noventa existe una nueva distribución de los roles represivos en nuestras sociedades porque, si bien es más que claro que el poder se sigue definiendo en las relaciones, no esté claro en esa pugna Estado - mercado quien es el principal interventor. Es evidente que existen relaciones de poder en tanto existen todavía sectores que resisten al proceso instituyente del mercado como regulador de las reglas de la sociedad, pero no está claro qué hizo o hace el Estado para sostenerse como ente regulador de la vida de los sujetos. Cuando Lewkowicz postula en su obra maestra *Pensar sin Estado* (2006) que existe una migración del soberano bien ilustra esta situación en un momento bisagra de nuestro país, por entender lo que implica al fin y al cabo la instauración del consumidor como figura normativa que posteriormente sustituirá a la figura del ciudadano. El Estado como representación discursiva ficcional del lazo social (Lewkowicz, 2006, p.29) hoy ha perdido efectividad a tal punto que el consumidor, o el proceso ontológico de mercado, refuta los postulados que sostenían al Estado como estructura. De la misma manera, Žižek en *Primero como tragedia, después como farsa* (2009) desarrolla la categoría de “capitalismo cultural” que nos servirá para el análisis:

(...) este nuevo espíritu es el del llamado "capitalismo cultural": en primer lugar, no compramos mercancías ni por su utilidad ni como símbolos de estatus; las compramos para obtener la experiencia que nos proporcionan, las consumimos para que nuestras vidas sean placenteras y tengan sentido. (...) Se supone que el consumo sostiene la calidad de vida, su tiempo debe ser "tiempo de calidad" -no el tiempo de la alienación, de la imitación de modelos impuestos por la sociedad. (Žižek, 2009, p. 36)

El ajuste no fue solamente económico sino también discursivo (Lewkowicz, 2006, p. 34) y por consiguiente las lentes foucaultianas nos demuestran hoy que el biopoder desplazó

en gran medida al poder soberano. Se agravó así el funcionamiento de los dispositivos de poder que no son intervenidos en ningún punto por el conjunto de lo social en su heterogeneidad. Las escuelas se vaciaron de sentido durante el menemismo, Lewkowicz dirá que se convirtieron en “instituciones galpón” donde se cumplen como se puede distintas funciones. Los Kirchner hicieron reformas, fundamentales para contrarrestar esto. El macrismo intentó volver al menemismo, y la gestión de Fernández intentó retomar el sendero del período 2003-2015 pero, hoy por hoy, siguen siendo enormes las deudas. Hoy por hoy es imposible pensar en que la escuela constituya un relato unificador del pueblo.

En esta estatalidad de baja intensidad, Argentina se encuentra con nuevos desafíos, cada vez más profundos. En los noventa el Estado no alcanzaba, hoy por hoy está en juego la existencia de los consensos fundantes del marco de derechos y garantías que tenemos.

A esto, le debemos sumar la cuestión geopolítica, el dónde está la Argentina. Y es más que claro que no estamos en el centro del sistema-mundo. Desde la fundación del puerto de Santa María del Buen Ayre hemos tenido una relación colonial con el mundo. Primero como dependencia directa, después como dependencia mediada por la oligarquía terrateniente y comerciante. Es más que claro que ya sea en la España colonial o en la División Internacional del Trabajo posteriormente devenida Sistema-Mundo (Wallerstein, 2007) hemos ocupado un lugar periférico y que han sido los gobiernos progresistas-peronistas los que han puesto en tensión esta forma de relacionarse con el mundo. Wallerstein sostendrá:

Esta estructura es coherente, y ha funcionado efectivamente por unos 500 años. Ahora ha alcanzado los límites de esa eficacia. Es en este punto, el punto donde no es más posible ajustar las varias contradicciones de la estructura de una manera fácil. (Wallerstein, 2007, p. 241)

Es más que claro entonces que este es un momento de defensa del Estado como fuerza de amalgama y ordenamiento social. Que frente a este momento de tensión entre la estructura económica y la superestructura donde los sectores económicos organizados ponen en amenaza la continuidad de las conquistas que se han institucionalizado, se requiere organización popular y estatal. Que es momento de que el Estado traicione a sus inventores.

Hacia una teoría mestiza del Estado

¿Por qué este ensayo se llama hacia una teoría *mestiza* del Estado? Esta pregunta se puede contestar desde muchas partes, pero es en lo mestizo que encuentro el disparador de la explicación. Lo mestizo es por definición la persona nacida de xadres de raza diferente, en especial de blanque e indie. Podemos interrogar esta definición y hablar de la mezcla, de lo impuro, e incluso de la traición. Encuentro en todos esos elementos las mismas potencialidades que puede tener el Estado: la de romper con el esquema moderno de Estado, traicionarse a sí mismo y devenir Estado y estado(S). Una teoría impura, que por autoproclamarse imperfecta pretende romper con la forma moderna de enunciar teoría es entonces una buena manera de poner en debate la manera en la que hablamos del Estado en nuestras investigaciones, saliendo del registro de la sociología política y el sentido común.

Bocetando un acercamiento de la definición de Estado utilizaremos la definición estratégico-relacional que Jessop (2019) nos proporciona:

El núcleo del aparato estatal está compuesto por un conjunto relativamente unificado de instituciones y organizaciones empotradas en la sociedad y formalizadas socialmente y que son socialmente selectivas [*Staatsgewalt*], cuya función socialmente aceptada es la de definir y aplicar decisiones colectivas vinculantes para los miembros de una sociedad [*Staatsvolk*] de una determinada área territorial [*Staatsgewalt*] en nombre del interés común o la voluntad general de una comunidad política imaginada que se identifica con ese territorio [*Staatsidee*]. (Jessop, 2019, p. 93)

(el Estado como relación social) es entendido como: (1) el ejercicio del poder del Estado (2) como la condensación mediada institucional y discursivamente (una reflexión y una refracción) (3) de un equilibrio de fuerzas que es variable, (4) y que busca influir en las formas, los propósitos y el contenido de la organización institucional, de la política y de las políticas (5) en coyunturas específicas, marcadas por una mezcla igualmente variable de oportunidades y restricciones, (6) ellas mismas a un entorno natural y social más amplio. (Jessop, 2019, p. 97)

Si sumamos a esta definición que el Estado es una “relación social descompensada” (Jessop, 2019) entenderemos porqué el Estado deja de ser eficiente para la defensa de los intereses de los capitales concentrados cuando los sectores populares asumen el poder en mayor o menor medida. Sí, el Estado es violento, pero no siempre al mismo grado ni hacia los mismos sectores. A su vez, sí, el mercado capitalista es violento, siempre que puede

al mismo grado y hacia los mismos sectores. Porque ser argentino por nacimiento u opción no está en discusión, pero ser consumidor se pone en juego todos los días para miles y millones de personas.

Para la investigación comprometida ética y políticamente con el pueblo, minimizar los mecanismos de organización social no puede ser opción en tanto comprendamos que existe en el Estado la potencia atribuible a la sumatoria de potencias del total de miembros de la sociedad más uno. Esta elección realizada para el análisis de las políticas públicas y en particular de las políticas educativas pretende resaltar los efectos de lo estatal y lo antiestatal. Porque el Estado es relacional, y el Estado se hace carne en las narrativas que institucionalizan la idea de Estado.

En definitiva es eso, el Estado son narrativas institucionalizadas, institucionalizantes e institucionales, y a su vez son instituciones narradas todos los días por el grueso de la sociedad. Es este un postulado epistémico fundamental para el fortalecimiento de las Ciencias de la Educación y por tanto del diseño de políticas educativas efectivas para el reconocimiento y reestablecimiento de nuestras culturas. Es esta postura la que nos permite hablar de Estado y estado(S), interpretar la multiplicidad de lo estatal y retratar en nuestro caso al Estado educador. Este Estado educador tiene sus propias crisis, en particular en la Argentina son de representatividad y de institucionalidad. Esta asunción significa muchas cosas, pero en particular significa que tenemos un compromiso para garantizar, desde nuestra producción académica, horizontes de mejora de las condiciones materiales y subjetivas de nuestra educación, significa un compromiso de reconocer en el análisis que hagamos del sistema educativo la multiplicidad de actores que configuran nuestra educación hablando de las instituciones de gestión privada, pública y, por sobre todo, de gestión social. Los estado(S) se encuentran en contradicción y tensión continua, de simbiosis y homeostasis. Es más que claro esto en la Argentina con cómo han actuado los distintos niveles y poderes a lo largo de los años; de la mano de eso el juego/el rol de lo educativo como multiplicidad de resistencia(s), desde distintos sectores que incluso se pueden pensar dentro del Estado. De ahí que exista en algunos estadoS la capacidad de enunciabilidad de los derechos. Rinesi lo describe de manera muy certera, como capacidad de las izquierdas populares pero yo lo reconozco a su vez en la capacidad de estatalidad. Dirá Rinesi que

(...) en general no decimos que tenemos derecho a las cosas a las que de hecho tenemos derecho. Nadie que de hecho tiene derecho a comer dos veces por día, anda dando puñetazos en la mesa diciendo: “Yo tengo derecho a comer dos veces por día”, porque de hecho tiene derecho a comer dos veces por día. Nadie que de hecho tiene derecho a venir a la universidad anda levantando el dedo índice y diciendo: “Yo tengo derecho a venir a la universidad” porque de hecho tiene derecho de venir a la universidad. El desafío que nos plantea la idea de derecho es que en general la postulamos para decir que tenemos derecho a aquellas cosas a las que, de hecho no tenemos derecho. Vivimos en un mundo injusto donde de hecho funcionan como privilegios, cosas que nos parece escandaloso que sean privilegios. Cuando decimos la palabra derecho nombramos ése escándalo. La idea de derecho es inseparable de la idea de escándalo frente a las injusticias del mundo. Y eso es lo que nos distingue de la derecha. (Rinesi, 2023)

¿Qué es entonces el escándalo político hoy más que el reclamo o la necesidad de que el Estado haga algo? Enunciar, escandalizarse, reclamar son herramientas que también son propias de la tarea de le investigadore en tanto es pueblo, en tanto escucha a sus cercanos. Resulta entonces fundamental comprender este juego de enunciaciones para poner en escena las dimensiones ética y política de la investigación, y por lo tanto para direccionar nuestra subjetividad hacia estos presupuestos a la hora de pensar, investigar y evaluar lo estatal.

El sentido de constituir teoría mestiza es recuperar la posibilidad de unas Ciencias de la Educación, en particular de una Política Educativa, pensadas como disciplina y como tecnología para la proliferación de avances en la constitución de una multiplicidad de nuevos sujetos políticos interpelados por el Estado y su sostenimiento. Es invitar a la posibilidad de recuperar en las narrativas de los sujetos al Estado, y a partir de esta recuperación des-definir al Estado en el sentido común. Formular a partir de las narrativas estatalidad, teoría, capacidad de evaluación y de establecimiento de nuevos desafíos a afrontar por las ciencias sociales. Deshacer traiciones mestizas para resurgir multiplicidad, impurezas en nuestra forma de entender una estructura organizacional importada para poder hacerla propia.

Es recuperar para el análisis el valor de la heterarquía compleja que es el Estado y ver cómo en Argentina funcionan distintas estatalidades en coordinación, educando y deseducando al mismo tiempo. Y por sobre todas las cosas es constituir vocación de servicio por parte de lxs investigadores, reconociendo como faro la posibilidad de poner voz a narrativas estatalizantes/institucionalizantes.

Fundamentos de la defensa del Estado educador

Este apartado es un complemento necesario para poder ahondar en lo que se estuvo sosteniendo en esta ponencia. Hablar y reconocer a un Estado educador hoy más que nunca es una necesidad para trazar claroscuros, ausencias y presencias en el rol que entendemos que lo estatal debe tener a la hora de garantizar el cumplimiento del derecho a la educación por un lado, y por otro lado, para pensar en cómo es a partir de esta forma de estatalidad que se puede constituir o no *Staatsidee*, componente necesario hoy en día para la supervivencia del Estado como forma de resistencia frente a los intentos de borramiento de las culturas/las naciones que integran a la Argentina, y de resistencia frente a los intentos sistematizados de socavar nuestra soberanía territorial, económica, social y por sobre todas las cosas, narrativa.

Recuperando lo que proponíamos en el apartado anterior, enunciar estatalidad es enunciar derechos, narrarnos dentro del Estado educador es narrar horizonte de cumplimiento de derechos. Es narrar hospitalidad, en tanto el Estado educador tiene la capacidad de construir relato común de pueblo y por tanto discursividad de alteridad. Si mantenemos nuestra soberanía, tendremos posibilidad de construir una síntesis colectiva de nuestros relatos. Y es necesario que así sea, porque debemos ser capaces de recoger y abrazar a la alteridad, romper los lazos coloniales de subalternidad y recomponer las relaciones que estructuran nuestra sociedad, de poner el acento de una vez por todas en lo colectivo.

Levinas dirá:

La metafísica o relación con el Otro, se cumple como servicio y como hospitalidad. En la medida en que el rostro del Otro nos relaciona con el tercero, la relación metafísica del yo con el Otro se desliza hacia la forma del Nosotros aspira a un Estado, a las instituciones, a las leyes que son la fuente de la universalidad. Pero la política librada a sí misma incuba una tiranía. Deforma el yo y el Otro que la han suscitado, porque los juzga según las reglas universales y, por ello mismo por contumacia. (Levinas, 2002, p. 301)

La educación, en tanto derecho y bien público compone Nosotros porque nos permite el reconocimiento de la alteridad como igual, postulado como regla el servicio, la hospitalidad que llevada a su máxima expresión resulta en la capacidad de organización social para el cuidado de lo alterno. He aquí el objetivo del Estado educador, socializar a los nuevos integrantes de nuestra sociedad y propugnar la preservación de nuestros alternos, porque yo soy el Otro, y en tanto yo sea el Otro tendré reconocimiento y trato

de igual entre otras alteridades. Construir entonces la *Staatsidee*, no es un capricho, es una necesidad ontológica de los pueblos para ser más que los individuos por separado, es la constitución efectiva de su potencia. Es instalar capacidad de escándalo colectivo frente a lo que *la política librada a sí misma* de Levinas (hoy, encarnada en un mercado desenfrenado) instala que es la inequidad como regla. Es proponer como bandera la paz perpetua que Bobbio propugnaba, sostenida por instituciones capaces de hacerla respetar a partir del reestablecimiento o la construcción de condiciones de libertad para todos los seres humanos y de tutela de los derechos humanos (Pasquino, 2019, p.48).

Conclusiones

Falta. Si se puede concluir algo es que falta, que este escrito sólo tiene por intención instalar la discusión sobre cómo pensamos al Estado desde Ciencias de la Educación. Está más que claro que esto está atravesado por mis lentes afectantes/vitales a las que se les deben sumar otras para poder constituir multiplicidad teórica que nos permita formular horizontes de análisis en nuestras investigaciones que tengan presentes distintos elementos de lo popular. Entiendo que se debe avanzar hacia una estatalidad que tenga en cuenta la interseccionalidad y por lo tanto, se debe hacer investigación con esto en mente. Sí, esta es una teoría militante y sí, se pueden hacer ciencias sociales militantes que pierdan por fin toda intención de neutralidad o de desconexión con el dolor de nuestros alternos.

Por lo pronto estas líneas son sólo para eso, para repensar la práctica de investigación para darle un rol más importante al Estado. Para reconocer los factores estatales que afectan las narrativas de las personas que hacen nuestras investigaciones y para detectar en todo caso potencialidades y conflictos a reconocer por nuestro Estado en sus distintos niveles. Y por último, pero no por eso menos importante, para pensar nuevas formas más amigables, más populares, de estado(S).

Estamos abriendo un melón, espero que me acompañen.

Referencias

Easton, D. (1999). *Esquema para el análisis político*. Buenos Aires: Amorrutu.
Recuperado de <https://revistanotaalpie.files.wordpress.com/2014/05/80379724-easton-esquema-para-el-analisis-politico-libro-completo.pdf>

- Foucault, M. (2011). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Jessop, B. (2019). *El Estado. Pasado, presente, futuro*. Bernal: Ediciones UNQ - Prometeo
- Kelsen, H. (2009). *Teoría Pura del Derecho*. Buenos Aires: EUDEBA. Recuperado de <https://bibliotecavirtualceug.files.wordpress.com/2017/05/libro-teoria-pura-del-derecho-hans-kelsen.pdf>
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e Infinito*. Salamanca: Sígueme. Recuperado de https://etica.uazuay.edu.ec/sites/etica.uazuay.edu.ec/files/public/levinas-1961-totalidad-e-infinito_ocr.pdf
- Lewkowicz, I. (2006). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós. Recuperado de <http://comunizar.com.ar/wp-content/uploads/Lewkowicz-Pensar-sin-Estado.pdf>
- O'Donnell, G. (1993). Estado, democratización y ciudadanía. Nueva Sociedad, (128), 62-87. Recuperado de https://static.nuso.org/media/articles/downloads/2290_1.pdf
- Parsons, T. (1968). La estructura de la Acción Social. Madrid: Guadarrama. Recuperado de <https://fundacion-rama.com/wp-content/uploads/2023/01/1559.-La-estructura-de-la-accion-social.-T.-I-%E2%80%93-Parsons.pdf>
- Pasquino, G. (2019). [Trad. De Luca, M.] Bobbio y Sartori. *Comprender y cambiar la política*. Buenos Aires: EUDEBA
- Rinesi, E. en UNITV (@unitvungs) (2023, 26 de octubre) #TEXTUALES - Los derechos [Video] Instagram. <https://www.instagram.com/reel/Cy3Vp-IsoWD/>
- Sartori, G. (1994) Ingeniería constitucional comparada. Una investigación de estructuras, incentivos y resultados. Recuperado de: <https://fundamentoscpuba.files.wordpress.com/2020/05/sartori-giovanni.-1994-1994.-ingenieria-constitucional-comparada.-una-investigacion-de-estructuras-incentivos-y-resultados-rotated-1.pdf>
- Spinoza, B. (1986). *Tratado teológico político*. Madrid: Alianza Editorial.
- Wallerstein, I. (2007). El moderno sistema-mundo y la evolución. Antiguo Oriente, 5, 231-242. Recuperado de [The Modern World-System and Evolution - El moderno sistema-mundo y la evolución \(uca.edu.ar\)](https://www.uca.edu.ar/~uca/revistas/antiguo-oriente/5/231-242-wallerstein-i-el-moderno-sistema-mundo-y-la-evolucion)
- Weber, M. (2002). Economía y Sociedad. Madrid: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de: <https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/08/max-weber-economia-y-sociedad.pdf>
- Žizek, S. (2011). Primero como tragedia, después como farsa. Madrid: Akal. Recuperado de: <https://kabarabud.files.wordpress.com/2013/10/c5beic5beek-s-primero-como-tragedia-despues-como-farsa-2011.pdf>

UN ANÁLISIS ÉTICO - EPISTEMOLÓGICO DE LA VIGENTE DISCUSIÓN EN TORNO A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA ACTUAL Y LAS ACTUANTES HUELLAS POSITIVISTAS

Daniela Sofía Suetta Rozas⁴³

UNMdP

daniela.edu.suettarozas@gmail.com

Resumen

Desde el pensar ético- político-educativo de una sociedad entendida como comunidad, hasta el factum de diferentes políticas públicas, nos hemos reconocido a lo largo de nuestra historia, a través de distintos modos de hacer educación. Un ejemplo se enmarca en los objetivos explícitos de algunos programas educativos actuales, los cuales expresan la necesidad de acompañar a sectores considerados vulnerables. Creemos que estos programas ofician además, como puentes donde transitan posibles nuevas formas de pensar el entramado político educativo general, teniendo en cuenta la multiplicidad de factores que lo atraviesan. Sin embargo y paradójicamente, hoy no logramos descentrar el análisis atomista-cuantificable cuando se trata de evaluar, juzgar, la acción educativa. De esa manera el carácter ético-ontológico de lo educativo se vuelve a reinscribir en las huellas sociológicas de un fuerte positivismo reminisciente, reivindicando el legado moderno de forma parcial y arbitraria. Revisar este persistente sentido requiere en parte, desarmar y rearmar las significaciones operantes, aquellas que instituyen una interpretación de toda práctica educativa y puntualmente las que se desarrollan en los programas político-educativos, como acciones educativas espurias, sin un soporte epistemológico potente. En este sentido analizaremos y reflexionaremos sobre el imaginario social del acto y sistema educativo actual.

Palabras clave: educación- ética- epistemología- política-historia.

El pensar ético- político-educativo de una sociedad entendida como comunidad: *hacer educación*

Cuando hablamos de educación muchas preguntas y juicios de valor emergen a través del habla, de textos escritos, de distintas producciones discursivas, públicas, de uso cotidiano, en diferentes espacios sociales y comunitarios. Estas interpretaciones pueden entenderse,

⁴³ Profesora en Filosofía (UNMdP). Doctoranda en educación (UNR-UNMdP). Docente en Didáctica especial de la Filosofía. Facultad de Humanidades. UNMdP. Formadora en Dirección de Formación Docente Permanente. DFDP. DGCyE. Adscripta Graduada en Filosofía de la Educación. FH. UNMdP

por un lado, como nociones que enriquecen las posibilidades de nuevos modos de abordar el papel de la educación y por otro lado, como la presentación de un sentido recurrente en el imaginario social en el cual se expresa que la educación debería y tendría que cumplir ciertos objetivos. Estos objetivos se plantean en directa relación con la necesidad de transformar el sistema educativo, desde su armado político institucional hasta su entramado curricular pedagógico y a su vez, ese mismo armado y entramado se configura en torno a objetivos de carácter socio político sistemáticos dependientes o condicionados por la historia de la educación en Argentina, que es la historia de Argentina. Historia que no es solo el cronograma de acciones políticas, sino la interacción e interacción de los distintos planos en que se fue dando la construcción de nuestro sistema educativo.

Es en la *educación popular*, desde donde podemos analizar nuestra historia, concepto que el mismo Sarmiento acuña, sin embargo siguiendo a Puiggrós, “Sarmiento realizó una operación de exclusión de los sectores populares” (Puiggrós 2019, p. 69). Asimismo, surgen en aquella época, planificaciones y programas político educativos en torno a la democratización de un Estado- Nación creciente. Ahora bien, desde el pensar ético-político-educativo de una sociedad entendida como comunidad dirigida al bien común, a la producción colectiva, donde se fijan las creencias (Kohan y Waksman 2000), sobre la base del siempre controvertido y objetivado principio de igualdad en una sociedad – positivizada- en la auto-optimización o auto-realización individual (Han 2018), hasta el factum de diferentes políticas públicas, se han instituido a lo largo de nuestra historia distintos modos de reconocer el *hacer* educativo, tanto como producción, como cohesión social, como inclusión, como posibilidad. Entre esas formas, ideas y sentimientos lo nuevo, la recreación de lo educativo se fija sobre los sedimentos del llamado inicio de la educación formal, donde se instituye –el cómo debería ser la educación, presionando de tal manera de instar a la necesidad de percibirnos en las posibilidades de lo distinto, de la transformación de lo educativo, sobre, paradójicamente, un tipo de añoranza de algunas tradiciones político educativas y pedagógicas que responden de manera total y a la vez arbitraria, a la concepción moderna de lo educativo. Esto puede comprenderse a partir de la metáfora del llamado *bucle histórico*, donde se muestra la dinámica de lo educativo, en donde las ideas y posibilidades de lo que entendemos por –lo- nuevo, establecidas en la misma dinámica paradójica, suscitan la permanencia y fijación de un aspecto trascendente, el conjunto de significaciones relacionadas a la posibilidad de la identidad

social en el campo educativo. En otras palabras, la dinámica infinita de lo educativo, de lo histórico, toma fuerza en aquello que retoma de una de las caras del movimiento del bucle histórico, cara que muestra y refuerza significados repetitivos acerca de lo educativo, porque precisamente unos de sus aspectos favorece identificarnos como Estado-Nación. La pregunta recurrente es ¿Cómo comprender el significado del recorrido histórico social educativo? En este sentido Paul Ricoeur en *Política, sociedad e historicidad* (Ricoeur 2012) nos invita a pensar, vinculando la pregunta: cómo entendemos la dinámica educativa, con su análisis sobre lo que llama civilización. Y dice: La civilización es:

La que abarca tres realidades: Industrias, instituciones y valores. No entraré en una discusión –tan académica como estéril– acerca de “civilización y cultura”.. Esta discusión se relaciona con el origen distinto de ambas voces. En la sociología alemana, la palabra *Kultur* tiende a adquirir un sentido restrictivo que solo cubre la tercera realidad–el campo de los valores–en tanto la voz *Zivilization* adquirió rápidamente una acepción mucho más amplia ,que cubre las tres realidades mencionadas. (Ricoeur 2012, p.17)

En el nivel de las industrias “la conservación es el primer fenómeno que hay que tomar en cuenta, la herramienta subsiste aún después de uso ocasional” (Ricoeur 20012, p.18). Hace referencia a la conservación como acumulación de experiencias, uso de la industria como forma de vida, como signo de progreso y desarrollo, como forma política de producción (Ricoeur 20012), que en términos de Puiggrós relacionamos con su análisis político- educativo en el siglo XIX en Argentina (Puiggrós 2019). Este análisis relacional nos hace pensar varias cuestiones en torno a nuestro imaginario actual sobre la educación y nos insta a preguntarnos por qué en el nivel secundario o medio, específicamente, consideramos que hay ausencia o quietud de carácter epistemológico, sin-sentidos en la formación y transformación de lo educativo, o por qué en el marco de nuestras decisiones e ideas de carácter socio-educativo, la formación y transformación beneficiosa según el ideario argentino, se plantea como un imposible, -un- imposible de carácter necesario que opera como un significante en el nudo de lo que consideramos un *bien*, una forma de idealización en este caso inoperante, como señala Ricouer (Ricoeur 2012). Un circulante de sentimientos, ideas y conceptos que dicen e instituyen lo que sería una buena educación.

Podría decirse que la industria se refiere al conjunto de los medios y mediaciones que permiten a una colectividad humana crear nuevos productos. Así el

conocimiento y las ciencias, en la medida en que no las consideramos sólo como invenciones reales sino como experiencia colectiva, pueden ser consideradas como una industria cristalizada en bienes que están a nuestra disposición. (Ricoeur 2012, p.18)

Sin duda la idea de *bienes* estaría vinculada al sentido de conservación, en primer lugar porque resuena en la noción de conservar lo que entendemos como surgimiento de nuestra identidad, identidad nacional siguiendo el hilo histórico de la modernidad y segundo porque esto incluye a nuestro *ethos político* y a la pasión entendida como impulso dirigido hacia algo *bueno*, de una comunidad y época determinada. Conceptos y sentidos que conllevan la necesidad de comprender la importancia crucial de atender la dimensión política e histórica material o de industrias, en clave instituciones y valores. Ricoeur se sirve para su análisis, de la teoría política de Max Weber y otras significaciones de la teoría política de Karl Marx, solo recuperaremos de su análisis la *ética política* y las *relaciones materiales* respectivamente, a fin de elaborar un acercamiento al fenómeno de conservación e innovación vinculado a nuestro *ethos político educativo* para comprender la posible relación con los *niveles de la civilización* en relación a la *historia de la educación argentina*. Siguiendo a Puiggrós:

El abordaje histórico que necesitamos intentar los pedagogos requiere reafirmar nuestra posición de sujetos del conocimiento. Hay que ubicarse en esa posición sin perder la identidad de transmisores, sin negar que se poseen conocimientos que aún no se han legado. Rescatar la tarea de enseñar, como aconsejaría Paulo Freire. El educador tiene que realizar una doble operación (Puiggrós 2019, p. 14).

Aquí es desde donde puede entenderse la importancia de esta tensión ética en una suerte de reconocimiento de lo posible, del sentido y acto de transformar y a la vez, la evidente *estática social* de la educación, siguiendo el concepto ricoueriano. (Ricoeur 2008). Esa doble operación es la tensión necesaria para todo acto educativo.

Decíamos, en el nivel de las industrias y en este caso refiriéndonos a la educación, dada la conservación de las experiencias que generan un sentido de identidad, vinculada a la materialización de las producciones, su sentido desplaza la materialización productiva hacia el sentido de las instituciones, segundo nivel civilizatorio. Cada grupo histórico se adueña de su propia realidad técnica y económica a través y a partir de las instituciones, nos dice el autor, pues es la vía política la que precisamente permite la conservación (Ricoeur 2019). “¿Qué entendemos por instituciones?: las formas de existencia social en

las que las relaciones entre los hombres están reguladas en modo normativo” (Ricoeur 2012, p.20). Las instituciones desde el punto de vista de la dinámica social están representadas por la política, en el ejercicio de la toma de decisiones y de la fuerza del nivel de la comunidad. Las instituciones son estrictamente de carácter político, es allí donde se albergan las decisiones, es decir el poder. Por lo que la política no es una experiencia adquirida, las mismas equivocaciones, aciertos, deseos, pasiones pueden repetirse y ser regresivas (Ricoeur 2012).

Pero ¿qué tipo de deseos y de pasiones nos abocan en la tarea educativa, en el hacer educativo, de la que nos habla Ricoeur, cuando menciona al *ethos político* de las instituciones? Estamos aquí, ya, en el tercer nivel civilizatorio, el de los valores.

El autor nos habla de valores como la relación concreta que hay en las relaciones entre las personas y estas con el poder, a partir de las identidades posibilitadas por la narrativa humana, a través de los discursos, monumentos, obras, es decir toda la experiencia humana colectiva. La pasión, el deseo, las pretensiones, objetivos, son entonces los que tensan dos éticas, la de la convicción y la de la responsabilidad. Se trata aquí de pensar que no hay acción política verdadera sino es por respeto a la política, respeto por ese nivel en el que se decide cómo y qué hacer. (Ricoeur 2012). Es en la toma de conciencia y afirmación de una *ética del poder*, síntesis de las dos señaladas éticas, donde los actores educativos en todos los sentidos y significados, deberíamos estar tensionando, entre lo que nos convence en cada producción educativa político institucional y lo que nos interpela éticamente desde la responsabilidad, llevar adelante ciertos objetivos *explícitos*, legar lo que auto- reflexivamente valoramos. Sin embargo, el sentido de los objetivos continúan funcionando como supuestos primarios condicionantes cuyo sentido deviene de los objetivos planteados en el contexto de los inicios de lo educativo, es decir en nuestra tradición moderna.

Ahora bien, esos condicionamientos responden a las huellas del positivismo que dinamizan las formas y modos tangibles de la valoración de lo educativo como institución, son las huellas del sentido de la industrialización en su relación estrictamente material, en el sentido de la máquina y herramienta dirigidas a sostener el sistema político educativo. Los antecedentes datan del siglo XIX, en una relación lineal entre convicciones y responsabilidades, que entendemos hizo posible la formación del sistema educativo con una instituyente permanencia histórica de -no tensión- o de un *conflicto ético estable*,

precisamente porque el nivel de los valores, solo logra hacerse tangible en la básica y fuerte necesidad instrumental de lo generado al nivel de las industrias dado su carácter específico de perdurabilidad. De esta manera como en un recorrido temporal imaginario, ese carácter se fija, instituyéndose y conservando sus significantes y símbolos en el nivel institucional, que hoy juegan de soporte ético y epistemológico a través de objetivos supuestamente nuevos. Los significantes y símbolos modernos de nuestra historia educativa en su carácter de perdurabilidad, tal cual el nivel de las industrias, son el núcleo de un único sentido de lo educativo, supuestos que funcionan de manera podríamos decir, a priori.

Dicha situación, parece omitir u opacar hoy, un tipo de tensión en términos actuales, vigentes, es decir existe algo como una *ética del poder* pero por fuera del marco de nuestra historia y significancias vivas, en la que entendemos, siguiendo a Ricoeur, se constituirían las posibilidades fácticas de un juego de metáforas que podrían instituir otra dinámica que nos identifique, otra forma de fundamentar el hacer educativo, otra forma de recrear nuestra historia de la educación en tanto legado social, político y cultural. Hoy parece solo visible la existencia de una ética del poder, no como síntesis de nuestras convicciones y responsabilidades, sino como consecuencia de la lectura lineal de nuestra historia e intereses, haciendo perdurar aspectos parciales del legado moderno, ya que no estaríamos recreando las significancias desde las que opera esta ética desde las propias relaciones entre las personas y el poder..

Entre la tradición y el legado educativo de la modernidad

Ahora bien, transmitir el legado cultural entendido como parte de aceptar que la humanidad es posible, es parte del legado moderno (Puiggrós 2019). Ese legado es la innovación y la relación entre la sociedad y los objetivos políticos, los símbolos y signos representativos, que sin embargo hoy aparecen, como señalaba anteriormente, en solo un lado del bucle histórico. Para revisar este persistente sentido en y sobre la educación, es también necesario desmigajar las significaciones operantes entramadas en los discursos, cuyo carácter ontico instituyen ciertos valores acerca de programas, de propuestas políticas educativas relativamente nuevas, valorándolas como acciones políticas educativas triviales y hasta banales cuando se trata de integrarlas al recorrido de formación educativa como es en el nivel secundario, en sus posibles presentaciones. Expresión de valores que

actúan como disvalores sobre y en nuestra educación en territorio. Sentido que privilegia resultados, en el marco de la mirada de lo educativo como producción material en su significado moderno y atomizante, de carácter instrumental en el que yace el ideario del progreso y desarrollo en términos economicistas, cuestión que se expresa y comprende desde el mencionado concepto de *estática social* (Ricoeur 2019)

Se expresa, por ejemplo, que algunos de los programas educativos actuales, por su carácter popular, y la educación secundaria principalmente la de gestión pública, propician una enseñanza y aprendizajes fugaces que deterioran los aprendizajes y enseñanza y en consecuencia al sistema educativo. La fijación de sentido del conjunto de creencias que actualmente legitima esta cierta desazón y descreencia sobre la educación del nivel secundario en nuestro país, estaría siendo la muestra histórica invertida de la tradición moderna y a su vez, -el-no identificar el núcleo de prenociones que actualmente operan, determinaría una interpretación ficticia de nuestro estado actual educativo. En el siglo XIX, en el que se inicia el sistema educativo moderno, el nivel de los valores da cuerpo a la institución del nivel secundario, y si este ofició de, lo que podríamos llamar, filtro de los objetivos ya instituidos, dirigidos a decidir quienes serían los que podrían insertarse en la comunidad del conocimiento, portando la verdad en un sentido funcional para el armado social, ¿Qué papel juega entonces hoy la formación en el nivel secundario o medio, dada la fuerza del sentido ético y epistemológico instituido en la *estática social* instrumental moderna, vinculándola con el nivel de conservación material? Responder a esta pregunta implica comprender que esta situación en nuestro *ethos educativo*, se debe quizás, a la idea de conservar y mantener una lógica que hoy no es posible de transformar, la transformación no está aconteciendo porque no logramos *instituir los valores* que transformen de manera profunda el sistema educativo en relación al nivel secundario. Entendemos que la conservación no implica la no innovación, es decir, los mismos artefactos se rediseñan y conservan, la educación como herramienta moderna se regenera en su carácter material y funcional, por ello interpretamos que, lo que se conserva también es el conjunto de sentido de las experiencias de una época en tanto relatos a resignificar, pero no se innova ni conserva la *tensión ética* que emergió o se dió en un momento, intentar hacerlo es precisamente el caudal repetitivo de los significados que circulan en la puesta en valor de, en este caso, el nivel secundario.

Claramente no trataremos aquí la multiplicidad de intencionalidades interesadas en generar tensiones ficticias actuales que conservan valores parciales de la tradición moderna. Entiéndase el concepto de ficticio en el sentido abstracto y opuesto a como se dan las relaciones concretas entre las personas y con el poder.

En otras palabras, actualmente no estaríamos tensionando el bucle histórico para reconocer la otra cara del legado moderno. Se estarían conservando los valores solo en su significado sistemático global de aplicación y existencia, lo que conlleva a la fijación de un sentido instituido a-histórico, un sentido arraigado en un tipo de materialidad que nos deja por fuera de la tensión ética vigente y del cuestionamiento de los valores asignados en ese entonces. Es decir, podemos reconocer lo logrado por la educación con Sarmiento, que posibilitó la búsqueda identidad nacional y simultáneamente nos encontramos eliminando dicho reconocimiento ante su funcionalismo pedagógico positivista excluyente o apreciar en su totalidad la historia moderna de nuestra educación y apelar explícitamente y reiteradamente a la tajante necesidad de transformar lo educativo. Parece así que se hace indispensable y necesario partir desde las diferentes narrativas sociales en relación a qué y cómo es la educación actual para una posible comprensión y análisis que supere la concepción lineal y tradicional de lo educativo, que resuelva el bucle infinito de ciertas significaciones instituidas, que la relación entre ética de la convicción y de la responsabilidad no opere como sedimento que parcializa el legado moderno. Que el nivel de producción e industrias no solo acumule y conserve la funcionalidad material e instrumental sino también su carácter innovador y normativo, por lo tanto político. A este respecto, particularizando el sentido de lo tradicional y el legado, los actuales programas políticos educativos que bordean la línea entre el sistema formal y lo informal, representan necesariamente a través de sus objetivos, el propósito de contener a sectores que son el vivo cuerpo social de los márgenes de la sistematización educativa, apreciación paradójicamente derivada de la significación de la aún actual sedimentación positivista, planificados con objetivos puntuales dirigidos a los sectores considerados como vulnerables. Situación que tiene a su vez su fundamentación y justificación política en los acontecimientos y distintos gobiernos que han acentuado la marginalidad laboral, económica y cultural de sectores sociales y por otro lado y a su vez, el papel del Estado como actor directo en dichas políticas y programas educativos, los de trayectorias del nivel secundario por ejemplo, que dan lugar a una posibilidad concreta para posibles

nuevas formas de pensar el entramado político educativo, incorporando la diversidad cultural y política presente en la construcción ética colectiva.

Lo múltiple acontece e impulsa la puesta en marcha de programas integrales e interactivos, revisión que también implica revisar el paradigma vigente en el campo político, en el campo de la investigación sobre la educación y en el plano institucional-educativo activo, que se sostiene aún en una reflexión y análisis atomista cuantificable. La utilidad de esta lógica, al ser explícita e instituida en términos de orden, se expande y por inercia sobredimensiona su valor ético y epistemológico, desde el cual la ontología de lo educativo se vuelve a impregnar y reinscribir en las huellas sociológicas de un positivismo reminiscente, cuyo sentido en el imaginario social actual se intensifica en un reflejo especular de las líneas políticas de carácter instrumental-mercantil en los espacios educativos. Se trata aquí de impulsar un *giro educativo epistemológico*, para dislocar la linealidad onto-epistemológica y ética, de los niveles señalados por Ricoeur.

Se requiere dejar de ser un *usuario educativo*, reinterpretar el legado de algunos de los sentidos de los objetivos modernos. Recrear el sujeto epistémico en términos territoriales. Se necesita desentramar el sentido de identidad a través de nuestra educación, y reconstituir el tejido que sostenga la posible transformación deseada. Para ello sin duda es necesario tensionar, posicionarse en una ética del poder que facilite como punto de partida la transformación de nuestro *ethos educativo*.

Sobre el entramado educativo

Claramente en el entramado educativo nos interpela el nivel de los valores, pero, ¿qué son los valores? : lo más importante, son las representaciones a través de imágenes y símbolos de la historia concreta, son representaciones concretas mediante las cuales un grupo, representa su propia historia. “Cada comunidad, cada grupo es una singularidad ética, -señala Ricoeur-, un poder de creación unido a una memoria y una raíz arcaica” (Ricoeur 2012 p) Nos referimos con esto, por ejemplo, a ¿cómo sería posible que la enunciada utilidad, de los relativamente nuevos programas de educación pública para adultos, la educación pública con oficios, en los centros de formación, la educación del nivel secundario en general, pueda recrearse para aportar una nueva mirada, sin retomar el funcionalismo positivista pedagógico moderno? Es decir, ¿cómo mitigar o en el mejor de los casos, saltar, la impregnancia positivista pedagógica moderna en tanto ordenador

operante que regula nuestros deseos, ideas, intenciones y acciones? Dispositivos y criterios tecno-neo mercantiles que requieren ser evaluados, pensados. En nuestro imaginario, pensar lo educativo en términos tecno neo mercantiles sucedió y está sucediendo. Situación que claramente en algunas etapas históricas se ha tratado de revertir, a través de innovadoras o nuevas en muchos casos, políticas educativo pedagógicas, que paradójicamente han generado un falso apoyo en el imaginario social, pues ese apoyo se mantiene sobre la base de un sentido totalmente opuesto, el cual reafirma reiterativamente juicios siempre en términos de sedimentos positivistas educativo pedagógicos que son los que trabajan en y sobre el contenido ético epistemológico del nivel de las instituciones. Por ello Puiggrós nos ayuda a pensar la conformación de la educación, por ejemplo cuando nos señala que “a la escuela pública del imaginario sarmientino concurría un sujeto abstracto que jamás llegó a existir” (Puiggrós 2012, p.). Epistemológica y éticamente la educación no está exenta de este tipo de imaginarios cuya actuante ficción se apoya en la fragmentación de los dos tipos de éticas señaladas, para garantizar la convivencia social a partir de planificaciones políticas que apoyaron y apoyan la llamada etapa de colonización, generando modos de instituir un imaginario social eurocentrista y anglosajón y a la vez, en nuestro imaginario ético circulante, paradójicamente reflexionamos y analizamos para comprender la genealogía de nuestra historia de la educación, pero, sobre la operación del sentido de exclusión:

Entusiasmaba en los círculos políticos e intelectuales, la apología de la sociedad norteamericana realizada por Alexis de Tocqueville en *De la Democratie en Amerique*. Maestros y profesores creían que el progreso era un efecto de la educación. Roca estaba convencido que el orden era la base del progreso... Aquello que servía pasaría a manos privadas y lo que no servía sería estatal, palabras del Presidente de ese entonces, Bartolomé Mitre. (Puiggrós 2019)

Si hubo un conducto para el imaginario social acerca de, que la educación secundaria *no sirve*, es precisamente la fragmentación ética política y la consiguiente estática del ethos educativo. La fragmentación entre lo prioritario y lo superior en lo educativo pedagógico es concreta, porque opera en el ideario político de la sociedad actual. La educación primaria era el nivel privilegiado y era prioritaria, por tratarse de la relación alfabetización-identidad, y la educación universitaria estaba en ese mismo nivel de prioridad por tratarse de ser el dispositivo para generar dirigencia política.

Alrededor de 1883, la política educacional del régimen surgido de Caseros estuvo influida por la tensión entre quienes querían una Nación políticamente centralizada en Buenos Aires ciudad, y quienes defendían una distribución federal del poder. Sarmiento propuso que se diera prioridad a la generalización de la educación básica, Mitre representaba a quienes querían que el esfuerzo educativo del naciente Estado nacional apuntara a educar a la clase dirigente...se comenzarían a delinear dos estrategias que permanecerían -(y permanecen)- a lo largo de muchos años (Puiggrós 2019, p.74)

A modo de conclusión

Desprendernos de las huellas positivistas de la educación moderna, no significa no reconocer el legado de nuestra historia de la educación, como señala Adriana Puiggrós. Tal como nos sucede hoy, paradójicamente la operación de Sarmiento fue la más democrática de América latina, pero a su vez la más excluyente en términos de dejar por fuera de la planificación política educativa, a aquellos sectores representativos de la historia del territorio argentino (Puiggrós 2012). Debemos remitirnos a recordar, que la educación popular también se sostiene en quien “pensaba que la sociedad latinoamericana requería una operación profunda” refiriéndose a Sarmiento (Puiggrós 2019). Por ello es necesario profundizar en las huellas de los símbolos y signos propios de un territorio, para reconfigurar, recrear un carácter social-educativo que nos defina, pues establecer la educación como un sistema de identidad nacional, fue un claro objetivo que definió el siglo XIX en nuestro país. De esta manera nos encontramos hoy en una equívoca reinterpretación de lo educativo, no porque no hubo o no haya políticas que eligen reinterpretar el legado moderno en nuestro país a partir de propósitos populares que superen las contradicciones del siglo XIX, sino porque el nivel priorizado del orden, del progreso en términos materiales y económicos subyace hoy en términos de sentido atemporal que por pertenecer a la historia de lo que se acumula y permanece persiste en su fundamento ético y epistemológico. Quizás de allí deviene el carácter de quietud, o el insistente sentimiento de insignificancia en el imaginario social respecto el nivel secundario, en nuestro país

El legado moderno significa entonces, recrear lo nuevo a partir del proceso detenido y profundo del acto de pensar, en sentido heideggeriano del acto de pensar (Heidegger 2005). Pensar distinto, por fuera del razonamiento lógico tradicional. Pero entonces ¿cuál es la posible concordancia, si la hay, entre la historia de nuestro sistema educativo y la intensa necesidad de crear un sistema educativo nuevo? Preguntarnos por nuestro estado

de latencia parcial para lograr una posible lectura de la *cristalización* de las necesidades socio- culturales actuales, considerar en esa curva temporal, la dialéctica de la experiencia llevando a nuestra conciencia nuestras creencias , podría facilitar comprender la relación entre el legado moderno de la educación, entendido como organización de saberes, organización social, política y también como herencia de la transmisión de las acciones y valores en relación al sistema educativo actual. Formas de gestionar y construir discursos, maneras de enseñar y organizar la vida educativa en la que los objetivos heredados de la modernidad, no sean los que responden a las huellas de un positivismo excluyente, homogeneizante, eurocentrista y disciplinador sino a la pasión por construir educación sobre la base de los deseos, objetivos y necesidades de nuestro territorio. Por último un educador, es un educador político y enseñar es un acto político (Freire 1969), que debe poner a la vista todas las implicaciones morales de una elección colectiva.

Preguntarnos: ¿Qué es lo que queremos en suma? Cada vez más, la tarea del educador político será iniciar al ciudadano continuamente en el ejercicio de la elección y decisión colectiva (Ricoeur 2019 y Badiou 2010), el educador define un plan de intervención estratégica que lo convierte no solo en una persona de valores sino de industria, no en el sentido de instrumentalización material de artefactos y experiencias, sino en el sentido de producción para innovar y conservar y crear a la vez cuestiones que transformen ontológica, ética y epistemológicamente nuestro ethos político actual y así nuestro ethos educativo. Se requiere, tensionar y disponer para no caer en un moralismo inoperante como señalábamos anteriormente, pues quien educa y gestiona en el campo educativo es quien tiene a mano la generación de significancias para una ética del poder, tensionando nuestros valores, para posibilitar instituirlos a través de la política entendida como, la concreta relación entre las personas y con el poder.

Referencias

- Badiou, A. (2005). *Filosofía del presente*. Buenos Aires: Capital Intelectual
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Kohan W. y Waksman V. (2000). *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*. Primera parte. Buenos Aires: Novedades Educativas.11-20
- Han Byung-Chul (2018). *La expulsión de lo distinto*. Argentina: Herder
- Heidegger, M. (2005). *¿Qué significa pensar?* Buenos Aires: Terramar

- Puiggrós, A. (2019). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Edición ampliada y actualizada. Buenos Aires: Galerna.
- Ricoeur, P. (2012). *Política, sociedad e historicidad*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Ricoeur, P. (2010). *Hermenéutica y acción*. Buenos Aires: Prometeo libros

REFLEXIONES SOBRE MI POSICIONAMIENTO FILOSÓFICO- PEDAGÓGICO COMO FUTURO PROFESOR DE FILOSOFÍA

Ezequiel Ristenpart⁴⁴

UNMdP

Resumen

En el presente trabajo se ofrecen aportes de autores que permiten explicitar una aproximación a un posicionamiento docente propio como futuro profesor de Filosofía, aludiendo a lo que sería “habitar” la clase de Filosofía. Se recurre además a ideas procedentes de mi experiencia como profesor de tango y se explicitan e interpretan de manera crítica y reflexiva preconceptos vinculados con las prácticas de enseñanza, como la idea de que enseñar Filosofía supone básicamente enseñar a filosofar, entre otras. Finalmente se reflexiona en torno a algunas intencionalidades del sistema educativo.

Palabras clave: Filosofía - enseñanza - actitud filosófica - afectividad - ética

El filósofo Walter Kohan (1996) señala que “Descubrir aquello que somos es un primer paso para pensar aquello que podemos ser” (p.151). Siguiendo al autor, considero que dar un posicionamiento sobre mi Filosofía de la educación, es dar cuenta de las decisiones que voy a tomar a la hora de estar a cargo de una clase de Filosofía.

No hay sorpresa cuando afirmamos que quien entra a un aula a dar clase, lo hace cargado de preconceptos. El posicionamiento por exponer quiere dar cuenta de algunas de estas ideas previas. Las mismas provienen inicialmente de mi práctica como profesor de tango, otras de mi experiencia como estudiante del profesorado de Filosofía y las mismas serán fundamentadas en los textos propuestos por la cátedra de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza.

El primer preconcepto tiene que ver con la enseñanza. Para todo aprendizaje en el que interactúen dos o más personas, es necesario que se genere un vínculo afectivo. Mélich (2006) dice al respecto que lo esencial del educador no se basa en la pericia técnica. De esta manera, “enseñar” no implica, por ejemplo, poder citar *La república* de Platón de memoria o poder exponer correctamente *La fenomenología del espíritu* frente a los y las

⁴⁴ Estudiante de Profesorado en Filosofía, UNMdP.

estudiantes. Para este autor lo esencial del educador es precisamente el “tacto”, es decir, la sensibilidad pedagógica. Este tacto significa dar cuenta de lo que le está pasando al otro y significa “reconocimiento”, que es lo que nos permite identificar si el extracto que citamos de *La República* de Platón en una clase ha surtido algún efecto o no. Para ejemplificar esta idea no puedo dejar de traer mi experiencia como profesor de tango. Lo más difícil del baile, no es aprender lo técnico de los movimientos, esto último es solo una cuestión de práctica y tiempo. Lo más difícil, es poder abrirse a la presencia del otro y dejarse atravesar por su propuesta, que siempre es diferente, ya que es un otro. Es habilitar la sensibilidad a la presencia de aquel o aquella que está enfrente lo que permite la comunicación. En este sentido, el camino de la docencia exige el reconocimiento de la otredad como primer paso. Ricardo Forster (2011) lo expresa maravillosa y duramente: “abordar la crucial cuestión del vínculo entre experiencia y alteridad es penetrar en el horizonte de lo borrado, es poner en discusión un orden del poder, una lógica de la representación y una inédita violencia que cae sobre el cuerpo del otro.” (p. 101).

Si podemos o no generar espacios de aprendizajes tiene que ver con nuestra capacidad de generar este vínculo afectivo, de poder presentarnos abiertos, en el cual la sensibilidad ocupa un lugar necesario. Siguiendo a Mélich (2006), educar es cuidar del otro, es hacerse cargo de él, acompañarlo, acogerlo, por esta razón en toda educación hay ética, ya que exige un ejercicio de responsabilidad.

El segundo presupuesto tiene que ver con el rol del docente de Filosofía frente a una clase. ¿Cuál sería el rol que cumple el docente? Si me preguntan cuál es mi rol como docente de Tango, podría contestarles que es el de proporcionarles las herramientas para que los estudiantes puedan aprender ellos mismo a bailar. El Tango como baile social es una práctica que no puede enseñarse como quien enseña una coreografía, es decir, un bloque ya terminado que debe ser aprendido y reproducido con exactitud, en esto se exige una correspondencia entre lo enseñado y lo aprendido. Esto último ocurre en lo que se denomina “Tango escenario”, en cambio, en el “Tango social”⁴⁵ debe pasar lo contrario. No debiera haber una exacta correspondencia entre lo enseñado y lo aprendido, la finalidad del docente está en que cada estudiante pueda encontrar por medio de la investigación y la práctica su propia identidad a la hora de bailar, que encuentre su propio

⁴⁵ Se denomina Tango social aquel que se baila en las milongas o prácticas. Si bien tiene una estructura, se caracteriza por la improvisación y por ende por su creatividad.

tango. Ahora bien, ¿se podría trazar un paralelo entre lo que implica enseñar tango social y enseñar Filosofía? A mi entender sí.

Para fundamentar esta afirmación tomaré a Alejandro Cerletti (2008), cuando al finalizar el segundo capítulo de su libro *La enseñanza de la Filosofía como problema filosófico*, concluye que enseñar Filosofía supone básicamente enseñar a filosofar y ha caracterizado el filosofar como la intención y la actitud insistente de preguntar, de problematizar y, de acuerdo con ello, de buscar respuestas. Tanto el Tango social como la Filosofía se concretizan en sus prácticas, no en su saber teórico. Por esta razón, su historia es uno de los insumos que permiten enriquecer nuestras prácticas. La historia de la Filosofía -o del tango- no debiera aparecer como un bloque a reproducir acríticamente, sino, como el punto de partida y referencia que permita construir nuestra identidad filosófica (o tanguera).

A partir de lo dicho, el rol como docente de Filosofía es el de brindar las herramientas para que cada estudiante pueda encontrar su propio modo de interpretar y de hacer Filosofía. Lo que tendríamos que generar en el estudiante, es que tome una *actitud* filosófica, como expresa Cerletti (2008). ¿Qué significa esto? Que el estudiante se enfrente al contenido de la materia de forma cuestionadora o crítica. Siguiendo la línea del filósofo argentino recientemente nombrado, podemos entrar a la clase y “enseñar Filosofía” en el sentido “institucional”, que es apegarnos a los contenidos prescriptos por el diseño curricular o, también, podemos usar estos mismos contenidos como insumos que nos permitan generar en el estudiante esta “actitud” filosófica. Esto permite abrir en la clase un espacio a la creatividad, que no se habilita cuando somos meros reproductores de una disciplina.

El tercer preconceito tiene que ver con nuestras ideas previas cuando ingresamos a la institución educativa para ejercer la docencia. ¿Cuáles son estas ideas previas? Comencemos por las más negativas y las más comunes.

Con justa razón, se suele decir con respecto a la educación formal que reproduce cierto orden social, que el sistema educativo es el custodio de la moral de su tiempo y que tiene el poder de validar qué conocimientos pueden ser tomados por legítimos y cuáles no.

Estas son, en gran parte, las críticas más fuertes que se le han hecho a la escuela como institución moderna. La educación es un entrenamiento en género y en ciudadanía, como dice Butler (en Giuliano, 2017). Tener estos presupuestos como la única “verdad” nos

imposibilita generar un vínculo sincero con los estudiantes, ya que implicaría verlos como víctimas de un sistema que los oprime. En cierta medida, estas críticas son ciertas. Posiblemente el docente que ingrese al aula y tome el diseño curricular de forma normativa, tendrá por resultado una clase en la que no solo se reproduzca de forma acrítica sus contenidos, sino que también colabora a que lo recientemente nombrado suceda.

El sistema educativo puede ser tomado también como un campo de batalla (Ball, 1994), donde, por un lado, se cruzan los intereses de directivos, docentes y estudiantes, pero también, como el espacio donde se lucha por el sentido. Es en esta lucha donde se conforman distintas subjetividades.

En gran medida nuestras clases estarán influenciadas por la valoración que hagamos del sistema educativo. Es oportuna, en este sentido, la pregunta que nos invita a hacernos Walter Kohan (1996): ¿Qué sujetos coadyuvamos a conformar en nuestra práctica como profesores de Filosofía? La pregunta apunta a la responsabilidad que tenemos ante una clase. Es nuestra decisión la de ser meros repetidores de contenido o la de llevar esta pregunta al aula con el fin de que la producción de subjetividad sea una cuestión conjunta entre docentes y estudiantes.

En este sentido, creo, como Raúl Betancourt (en Giuliano, 2017), que la educación tiene que ver con los fundamentos de nuestras formas de ser y convivir, con las referencias antropológicas y éticas desde las que vamos a ir configurando nuestras relaciones con nosotros mismos, con otros, con la sociedad, con las memorias, etc. En esta línea de ideas el filósofo nos invita a crear una verdadera comunidad de pensamiento y aprendizaje mutuo y común, para hacer de los espacios educativos, espacios de “resonancia de saberes”.

Estas tres ideas o preconceptos no abarcan todo mi posicionamiento como futuro docente de Filosofía, pero sí construyen la base momentánea del mismo. Por esta razón, sostengo la enseñanza desde la afectividad, aquello que “transmitimos” en una clase, no es solo conocimiento. En una clase, además, ponemos en juego nuestra forma de ser y de estar en el mundo. Digo “ponemos en juego” porque la misma debe estar abierta a ser problematizada, esto es fundamental para que el vínculo entre docente y estudiantes sea sincero. Vínculo en el que se reconocen distintos, nos solo porque ocupan roles diferentes, los cuales implican distintas responsabilidades, sino porque las historias que se compartan en el espacio común de una clase, serán diferentes.

Un vínculo de afectividad pone en diálogo el contenido de la materia con las singularidades presentes en la clase. Por esta razón, lo prescriptivo del diseño curricular pasa a ser el insumo que permite desplegar las distintas particularidades en la clase.

En este sentido, me parece valioso el aporte que hace Mélich (2006) cuando distingue una razón instrumental de una razón literaria. La primera, la esboza como aquella que produce un exceso de racionalidad, abarca toda la realidad con su lógica. La segunda, propone una razón narrativa en la cual no hay verdades absolutas. La realidad no es inseparable de la ficción, ya que la realidad es lenguaje.

Mélich (2006) dice que vivimos en un “mundo interpretado” en el que por diversas razones nunca nos sentimos seguros. De esta manera, la razón instrumental se relaciona con nuestras ideas del por qué ingresar a la institución educativa como docentes (expuestas en el tercer precepto). En mayor medida esta racionalidad, está ligada a la responsabilidad que asumimos cuando formamos parte de una institución que integra el sistema educativo.

Para dar cuenta de lo expuesto, considero oportuno citar el Art. N° 3 de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 donde se expresa la finalidad que tiene el sistema educativo como parte del Estado Nacional para con sus ciudadanos:

La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación. (Art. N° 3, Ley Nacional de Educación N° 26206).

Esta intencionalidad del sistema educativo significa que cuando estamos frente a una clase de Filosofía, no solo estamos “enseñando Filosofía”, sino que, también, somos parte de un proyecto más grande, en el que la materia Filosofía cumple una función. En este sentido, es que me parece apropiado poder incorporar en la clase una razón literaria, la cual se rehúsa a pensar verdades absolutas. Este tipo de razón narrativa permitiría abrir el espacio donde la producción de sentido es posible. Esta construcción de sentido y por ende de subjetividad aparece en el diálogo que surge de los contenidos del Diseño Curricular y el contenido que se encuentra en el Art. N°3 de la Ley Nacional de Educación citado. En una clase ya no abordamos lo recientemente citado como un conjunto de principios cerrado en sus significaciones, sino como problemáticas abiertas que permiten ser tratadas por el pensamiento. Por ejemplo, en la clase, cuando vemos el concepto de

“Justicia” en Platón, no solo nos tendría que importar qué significa dicho concepto para este filósofo, sino que también podríamos indagar qué representa la justicia hoy para nosotros. Este diálogo entre pasado y presente permitiría además tomar como temática el siguiente punto: ¿A qué se refiere la Ley Nacional con construir hoy una sociedad justa? En una clase como esta, no solo se trabaja el contenido correspondiente del Diseño Curricular, sino que se da lugar a un conjunto más amplio de significaciones que engloba lo individual con lo colectivo. Este mismo ejercicio se puede hacer con cada punto de la Ley. Entonces, podemos preguntarnos: ¿Existe una identidad nacional? ¿Qué significa ejercer una ciudadanía democrática? ¿Qué relación hay entre derechos humanos y libertades fundamentales? ¿De qué estamos hablando cuando hablamos de fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación?

Todas estas problemáticas pueden y creo que deberían ser abordadas desde el Diseño Curricular de Filosofía. Es así que el compromiso con la construcción de sentidos nos posiciona ante una visión ético-política de la educación, que no acepta concebir a la institución educativa como mera máquina reproductora de conocimiento.

Para terminar, me gustaría apropiarme de la descripción que hace Fernando Bárcena (2000) sobre el educador, ya no de la Filosofía, sino del educador en general:

Todo educador guía sus acciones sobre la base, no solo de un saber formal sino sobre todo de una serie de creencias y teorías implícitas, un conocimiento personal o tácito que nutre constantemente sus propuestas pedagógicas de acción. El educador guía sus acciones sobre la base -un saber educativo- y lo reconstruye constantemente articulado en torno a un proyecto personal y el contenido de ese aprendizaje no solo son conceptos. También son metáforas, imágenes, es decir, aquel otro lenguaje que está mucho más allá de lo puramente conceptual. (Bárcena, 2000, p. 29)

Es decir, entramos al aula con nuestra historia y con lo que hemos hecho de ella. En nuestras clases no solo compartimos un saber académico, sino que también nuestra forma de ser y de estar en el mundo es compartida en el espacio de la clase al formar parte de nuestro enfoque en torno a lo que significa enseñar. En definitiva, se trata de “habitar la clase de Filosofía” en un espacio común.

Referencias

Ball, J. (1994). *La micropolítica de la escuela, hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós.

- Bárcena, F. (2000). “El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas de aprender” en *Revista Enrahonar*, N°31, Universidad Autónoma de Barcelona (pp. 9-33)
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la Filosofía como problema filosófico*. Libros del Zorzal: Buenos Aires.
- Forster, R. (2011). “Los rostros de la alteridad”, en Skliar, C. y Larrosa, J. (comps.) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens. (pp. 97-120)
- Giuliano, F. (2017). “(Re)pensando la educación con Judith Butler. Una cita necesaria entre Filosofía y Educación” en *Rebeliones éticas, palabras comunes. Conversaciones (filosóficas, políticas, educativas) con Judith Butler, Raúl Fornet-Betancourt, Walter Mignolo, Jacques Rancière, Slavoj Žižek*. Buenos Aires: Miño y Dávila. (pp. 161-188)
- Giuliano, F. (2017). “La educación como práctica de convivialidad. Una conversación con Fornet-Betancourt”, en *Rebeliones éticas, palabras comunes. Conversaciones (filosóficas, políticas, educativas) con Judith Butler, Raúl Fornet-Betancourt, Walter Mignolo, Jacques Rancière, Slavoj Žižek*. Buenos Aires: Miño y Dávila. (pp. 189-209)
- Kohan, W. (1996). “Filosofía de la Educación. Algunas perspectivas actuales”, en *Revista Aula*, 8, Ediciones de la Universidad de Salamanca. (pp. 141-151)
- Mèlich, J. C. (2006). *Transformaciones: tres ensayos de Filosofía de la educación*. Miño y Dávila: Buenos Aires.

Documento

Ley Nacional de Educación N°26.026, recuperada de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>.

HACIA UN POSICIONAMIENTO DOCENTE QUE DESPLIEGUE EL HORIZONTE EN LO HETEROGÉNEO

Facundo Wenceslao Facciuto⁴⁶

UNMdP

Resumen

Las prácticas del docente de Filosofía están atravesadas por una tensión persistente entre la enseñanza desde la tradición o la enseñanza a partir de “una actitud filosófica”. La primera se ancla en lo heredado, en cambio, la segunda es la enseñanza de la Filosofía como una actividad o actitud ante diferentes problemas de la realidad. En este trabajo no voy a proponer cuál es la mejor ni una síntesis de ambas, sino que voy a esbozar algunas ideas que considero importantes para configurar el rol del docente de Filosofía. En primer lugar, realizo un recorrido por la enseñanza clásica de la Filosofía, luego examino el lugar de la tradición y finalmente, desarrollo desde Kohan y Badiou una enseñanza de la Filosofía como práctica de liberación.

Palabras clave: Filosofía - enseñanza - tradición - actitud filosófica - práctica de liberación.

Introducción

*No aprendemos nada con quien nos dice: “haz como yo”.
Nuestros únicos maestros son aquellos que nos dicen “hazlo conmigo”, y
que en vez de proponernos gestos a reproducir, saben emitir signos
despegables en lo heterogéneo. (Gilles Deleuze, 2002)*

En el proceso formativo para ser docentes de Filosofía se produce, en algún momento, un quiebre en donde es necesario preguntarse qué tipo de docentes queremos ser. La pregunta no es fácil porque abarca varias capas o dimensiones. No se trata solamente de haber adquirido conocimiento de corrientes filosóficas, de problemas filosóficos o la historia de la filosofía. La teoría ya no alcanza para responder la pregunta. El posicionamiento docente implica asumir también una posición política y ética. Preguntar acerca de lo que enseñamos y cómo lo enseñamos es un desafío que permite acercarnos a lo que queremos ser.

⁴⁶ Estudiante de Profesorado en Filosofía, UNMdP.

En este trabajo voy a exponer mi posicionamiento a partir de un recorrido histórico por la enseñanza de la filosofía, el rol que cumple la tradición en el proceso de enseñanza y aprendizaje y finalmente esbozar algunas ideas de Kohan (1996) y Badiou sobre una práctica de la filosofía como rebeldía, riesgo, universalidad y liberación.

Breve recorrido por la enseñanza de la filosofía

Carr (2002) caracteriza dos tipos de filosofías de la educación, una tradicional y otra progresista liberal. La primera surgió en la sociedad preindustrial hasta el siglo XVIII. Es una enseñanza que tiene una perspectiva política conservadora y elitista, la instrucción es formal, el conocimiento “objetivo” y está centrado en diferenciación rígida de asignaturas. La segunda, la enseñanza es liberal, surgió en el siglo XVIII y XIX con la aparición de las sociedades liberales de Europa occidental. La enseñanza es comunitaria e igualitaria, hay una agrupación flexible de los alumnos y se pretende que la enseñanza sea un proceso de descubrimiento.

Un recorrido similar tiene la enseñanza de la filosofía: una enseñanza tradicional en la Edad Media y una enseñanza progresista liberal a partir de la modernidad. Precisamente, en este periodo histórico es donde el saber filosófico pasa a ser un saber centrado en lo prescripto por el curriculum. Señala Cerletti (2008) que desde la modernidad, la enseñanza de la filosofía ingresa en los sistemas educativos y se institucionaliza. Los profesores ya no transmiten su filosofía como sucedía en la antigüedad sino que enseñan la “Filosofía” de acuerdo a los planes oficiales. De alguna manera, la enseñanza de la filosofía queda encorsetada en la institucionalidad. En cambio, en la antigüedad, la enseñanza de la filosofía ha estado ligada a su desarrollo. El saber filosófico se constituía en el diálogo y en la transmisión de los conocimientos. Los diálogos socráticos son un ejemplo de como la relación maestro-discípulos construía el conocimiento filosófico. También lo encontramos en Aristóteles en donde gran parte de los escritos que tenemos hoy en día son textos dirigidos a sus estudiantes. Es decir, la filosofía se construía en el mismo proceso de enseñar.

En la actualidad, todavía subsiste la forma heredada de la modernidad centrada exclusivamente en la transmisión de contenidos prescriptos. En este sentido, Cerletti (2008) afirma que hay un “sentido común” que responde a dos preguntas de manera acrítica: ¿Cómo se enseña? y ¿Qué se enseña? El “sentido común” tiene un supuesto

pedagógico: hay alguien que sabe algo y alguien que no. El que sabe traspasa los conocimientos al que no sabe. En esta concepción el “como” no es importante, porque está garantizado por el saber del profesor y en algunos casos por el dominio de ciertos recursos didácticos. Lo mismo sucede cuando intentamos tomar una posición sobre qué tipo de docente queremos ser. Podemos, o bien, tomar una posición acrítica y solo transmitir la historia de la filosofía, o bien asumir un rol en la enseñanza que se relacione con la práctica, con una actitud filosófica. Esta segunda posición implica un cambio radical en la concepción del rol docente.

El rol de la tradición en la filosofía

Juan José Saer (2000) en *El arte de narrar* dice: “Cada uno crea/ de las astillas que recibe/ la lengua a su manera/ con las reglas de su pasión/ y de eso, ni Emanuel Kant estaba exento” (p.101). Para el autor, ningún individuo o cultura está en condiciones de eludir el juego de recreación de la lengua a partir de las astillas heredadas y de las pasiones que atraviesan la cultura (D’Iorio, 2010). Lo mismo sucede con el proceso de enseñanza, creamos o recreamos a partir de lo heredado. No podemos eludir la tradición, pero no debemos quedar atrapados en ella. Si convertimos la enseñanza en un mero vehículo de transmisión de contenidos perdemos de vista el rol de la filosofía como práctica reflexiva y problematizadora. La filosofía puede asumir en el aula la libertad de un diálogo que crea y recrea las exigencias del tiempo presente, un diálogo que se integra en la actualidad nacional y ofrece la posibilidad de enriquecer nuestra vida social.

Es preciso tomar las imágenes y conceptos que nos precedieron y al mismo tiempo, releer la tradición, integrarla a una realidad concreta y transformar la “Filosofía” en una “actitud filosófica”, que ponga en el centro la pregunta y el dialogo: “Hacer del preguntar un arte que asuma con libertad la relación con la tradición que nos precede, para conocerla, recrearla y cuestionarla, como se cuestiona, conoce y recrea la propia lengua” (Merleau-Ponty en D’Iorio, 2010).

Como sabemos hay 2.500 años de tradición filosófica que no podemos desconocer, no se trata de comenzar de cero y solo quedarnos con la “actitud filosófica”. Al contrario, la historia de la filosofía nos enriquece y es fundamental conocerla y transmitirla, sin embargo, existe el riesgo de que quedarnos atrapados en la historia. Kohan (1996) dice que es necesaria una reflexión viva para abordar los problemas contemporáneos. La

enseñanza de la filosofía no es algo acabado sino que es un movimiento reflexivo, una actitud problematizadora, Por esta razón, la enseñanza de la filosofía no es la enseñanza de la tradición (aunque es de suma importancia conocerla) sino que enseñar filosofía comporta practicarla, vivirla. Dice Kohan (1996):

(...) Cabe afirmar que no se puede ser profesor de filosofía sin ser un poco filósofo, sin al menos vivir desde dentro la filosofía. La distinción entre un supuesto creador de filosofía y un hipotético transmisor de esa filosofía creada por otro se derrumba sencillamente porque la filosofía no se puede transmitir como lista y terminada. Se asume la filosofía como práctica reflexiva o se la ignora, se la vive como actitud problematizadora o se la desconsidera. Pretender enseñar una filosofía en el sentido de transmitirla sería ir contra la propia existencia del pensar filosófico que exige problematización, reflexión, interioridad. Transmitir una filosofía desde fuera es como matarla desde dentro. (Kohan, 1996, p.145)

Hacia una práctica liberadora

El posicionamiento docente se da en un contexto específico: la escuela. Afirma D'Iorio (2010) la escuela tiene una singularidad que no está en sus paredes, ni en la situación de enseñanza-aprendizaje, sino que su singularidad radica en el *deseo de lo común*. Como dice el autor, la riqueza de la escuela está en permanecer fiel al deseo que la inviste y la filosofía puede convertirse en una compañera dispuesta a resistir la pasividad, las diferencias sociales, la desazón y el desencanto con el propósito de seguir construyendo comunidad.

Cuando indagamos la forma en la que se enseñó filosofía y el rol del docente también nos estamos preguntando por el tipo de subjetividad que conforman las instituciones educativas y nosotros como futuros docentes, ayudamos a conformar esas subjetividades. Es decir, como futuros docentes la pregunta por el posicionamiento implica también preguntarse por qué sujetos coadyuvamos a conformar en nuestra práctica. Esta pregunta no solo nos abarca a nosotros mismos sino que incluye a profesores, alumnos/as y todos los partícipes de la experiencia educacional. No es una pregunta que puede hacerse de manera individual sino que es una pregunta social y comunitaria. Tal como afirma Kohan (1996) es necesario que estas preguntas sean pensadas colectivamente por alumnos/as y profesores.

Además, la formación en filosofía es una práctica de “liberación”. Esta es una palabra que es importante definir. Cuando hablamos de “liberación” no estamos hablando de

recuperar una naturaleza humana opresiva o de invertir un estado de cosas para que sigan funcionando las mismas relaciones de control. Al contrario, se trata de generar condiciones para que cambien las formas de relación, “para que de nuestra práctica educativa puedan emerger nuevas formas de subjetividad, relaciones creativas de existencia política, prácticas educativas más reflexivas de libertad” (Kohan, 1996). Es precisamente en este sentido que la práctica de la filosofía es liberadora, porque permite cuestionar las relaciones, las prácticas educativas y los tipos de subjetividad. La liberación es creación y posibilidad.

Consideraciones finales

En una conferencia en 2016 en Unidad académica Caleta Olivia, Cerletti recupera de Badiou un concepto fundamental para pensar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía. Señala que según Badiou el deseo de filosofía tiene cuatro dimensiones: rebeldía, lógica, universalidad y riesgo. Cada una de estas dimensiones tiene un propósito. La dimensión de rebeldía tiene como fin no someterse a un estado de las cosas, sino de ponerlo en cuestión, de objetar su legitimidad. La dimensión lógica ofrece una manera de argumentar y de dar razones fundadas, se intenta ofrecer coherencia y articulación. La dimensión universal, busca conceptualizar las particularidades. Finalmente, la dimensión de riesgo es pensar a la tarea filosófica como una práctica de someterse a circunstancias no previstas, en la práctica filosófica, no hay certezas, porque apostar al pensamiento es aportar a lo aleatorio, a lo impensado. Cada una de estas dimensiones está sometida a dificultades. Una de ellas es la particularidad de los saberes porque se pierde de vista lo general y porque no hay diálogo común. En este contexto, la filosofía debe examinar un punto de interrupción porque el pensamiento debe tener posibilidad de evadirse de este régimen y tomar posesión de sí mismo. La filosofía tiene la tarea de reconquistar el tiempo del pensamiento, objetar lo instituido y las formas de relación que se producen en el reinado de la ganancia y la mercancía.

Referencias

- Carr, W. (2002). “La adopción de una filosofía de la educación” en *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata. pp. 77-85
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

- Cerletti, A. (2016). Conferencia en "Jornadas de Filosofía en la Patagonia Sur". Unidad Académica Caleta Olivia. UNPA, Diciembre 5, 2016, recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=LRaSiPDpXho&ab_channel=UnidadAcad%C3%A9micaCaletaOlivia-UNPA
- Deleuze, G. (2002). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu.
- D'Iorio, G. (2010). *Filosofía. Aportes para el desarrollo curricular*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación
- Kohan, W. (1996). "Filosofía de la Educación. Algunas perspectivas actuales", en *Revista Aula*, 8, Ediciones de la Universidad de Salamanca. pp. 141-151
- Saer, J. (2000). *El arte de narrar*. Visor Libros

¿CUÁL ES MI POSTURA FILOSÓFICO-PEDAGÓGICA? O DE CÓMO DECONSTRUYO UNA IDEALIZACIÓN DE LA DOCENCIA PARA CONSTRUIR QUÉ DOCENTE QUISIERA LLEGAR A SER

Lía Macarena Spinelli⁴⁷

UNMdP

Resumen

En el presente desarrollo trataré de presentar algunos planteos que constituirían, o quisiera que lo hicieran, mi postura filosófico-pedagógica como docente. Recurriré a algunos autores abordados en la asignatura Didáctica especial y Práctica docente en Filosofía e iré entramando aspectos que según mi perspectiva, me van conformando como futura docente.

Palabras clave: Filosofía- enseñanza- perspectiva crítica- conocimiento situado.

En primer lugar, presentaré desde la mirada de Alejandro Cerletti (2008), la pregunta ¿Qué sentido tiene enseñar filosofía en la actualidad? Y ¿Para qué ser docente de Filosofía? Las mismas invitan a reflexionar acerca del sentido que tiene ser futura docente, en primera persona, de la materia Filosofía dentro de la educación formal. Luego, presentaré la problematización que nos ofrece Walter Kohan (1996) respecto a la relación entre filosofía y educación en su doble dimensión, en cuanto a conceptos y en cuanto a prácticas. Utilizaré la teoría de Joan-Carles Mélich (2006) y de Wilfred Carr (2002) para dialogar sobre qué sucede en la práctica docente propiamente dicha y me serviré de la mirada crítica respecto a la actualidad educativa que realiza Slavoj Žižek en la entrevista de Facundo Giuliano (2017). Asimismo, el texto estará atravesado por lecturas que constituyen mi mirada, esa suerte de filtro o anteojo, con los que veo el mundo y, por tanto, me construyen como futura docente.

Para referirme a mi postura filosófico-pedagógica y a cómo deconstruyo una idealización de la docencia para construir qué docente quisiera llegar a ser, comienzo con la pregunta que se hace Cerletti (2008): ¿Qué sentido tiene enseñar filosofía hoy? Y agrego: ¿Por qué

⁴⁷ Estudiante de Profesorado en Filosofía, UNMdP.

ser docente de Filosofía? Hay una verdad de Perogrullo, quienes estudiamos Filosofía, pero sobre todo, quienes estudiamos para hacer docencia de la filosofía, no lo hacemos para nadar en dinero. Hay algo más, un “algo más” que hace interesante hacer docencia de esta disciplina y no de otra. Quizás, ensayando una respuesta, enseñar filosofía hoy, tiene sentido porque no hay otra disciplina que se pregunte incluso si tiene sentido enseñar la misma. Pregunta tras pregunta, la Filosofía tiene por deporte hacernos ese calambre mental (ese “crush!” mental que no te permite ver las cosas del mismo modo que las veías antes) que nos hace dar saltos de calidad en la teoría y en la vida misma.

Pero ¿qué sentido tiene enseñar filosofía en una institución en la actualidad? En sentido estricto, dice Cerletti (2008), la filosofía no reflexiona sobre el presente, no toma una foto del presente y la interpresa desde sus categorías, es el presente quien irrumpe en la filosofía y ella intenta posibilitar un lugar común del pensamiento que los pueda llevar al concepto. Pero ¿desde qué filosofía? Ensayar una respuesta supone tener que involucrarnos en una filosofía, ya que supone una postura epistémica ¿Qué es filosofía? Pregunta difícil de evitar porque la respuesta nos sitúa, nos posiciona. Quien da clases de filosofía no es un mero repetidor de teoría –aunque desee serlo- es quién es, su situación, su posición epistemológica, sus valores, sus puntos de vista, sus sesgos, su cultura, en definitiva, es el filtro con el que observa y actúa en el mundo en términos de Donna Haraway. Entonces, toda enseñanza de la filosofía consiste en cierta forma de una intervención filosófica, sea el método que sea el que utilices, todos estarán condicionados subjetivamente.

Siguiendo a Walter Kohan (1996), toda filosofía de la educación supone o presupone una filosofía, una manera de concebir la filosofía. El autor nos ofrece una problematización respecto a quienes hacen docencia de la filosofía, podría decirse que hay una suerte de distinción o juego de oposiciones entre quienes hacen filosofía y quienes la divulgan, entre quienes crean conocimiento y quienes se limitan a reproducirlo. Pero ¿qué implica enseñar una filosofía de la educación? En palabras de Kohan (1996): “Enseñar filosofía de la educación es practicarla. Cuando la filosofía es concebida como práctica colectiva, practicar filosofía de la educación también comporta enseñarla.” (p. 166)

La filosofía y la educación son prácticas históricas, por tanto, también lo es la filosofía de la educación. Somos hijxs de nuestro tiempo, incluso cuando queremos hacer un análisis ahistórico, es histórico en cierto punto. Que la filosofía de la educación es una práctica

histórica significa que su propia comprensión, sus métodos, sus problemas y preguntas, se constituyen y cambian de acuerdo al contexto histórico, al mismo tiempo que desde las categorías de conocimiento que se generan en determinado contexto histórico, podemos leer lo que irrumpe en el presente. La filosofía de la educación es una práctica, en medida en que es la actividad del filosofar, y una teoría, en tanto esa práctica está sustentada en fundamentos teóricos que legitiman ese desarrollo. Carr (2002) establece una serie de condiciones al respecto: a) es necesario que la filosofía se produzca o recree en el mismo contexto en el que se enseña y que quien enseñe filosofía de la educación se vuelva un filósofo de la educación, en este proceso quienes asisten a las clases son agentes y partícipes del proceso colectivo de crítica y reflexión; b) la práctica determina el valor de una teoría, la teoría puede corregirse a la luz de las prácticas; c) el valor de una filosofía de la educación radica en la posibilidad del filosofar *en* la educación, es decir, la educación pasa de ser objeto a ser sujeto de la teoría y de la práctica misma.

¿Qué sucede en ese paso de la teoría a la práctica docente filosófica? ¿Es posible actuar como si estuviéramos haciendo una receta? ¿Qué influye en la tarea docente? Carr (2002) al respecto nos trae un poco de luz a estos problemas:

(...) las ilusiones gemelas de que unas personas “teorizan” sobre la educación pero no realizan actividad práctica alguna, mientras que otras “practican” la educación sin emprender ningún tipo de teorización. Para que esto fuese cierto... la enseñanza tendría que ser una especie de conducta mecánica ejecutada por personajes robóticos de manera *completamente* inconsciente. (Carr, 2002, p. 78)

La enseñanza no es una reproducción sistemática, objetiva y desinteresada, producto de una máquina, sino una actividad desarrollada a conciencia, supone que quien enseña tiene un bagaje teórico que oriente sus prácticas y las haga inteligibles, es decir, que puedan ser comprendidas. También implica otro, que lejos está de actuar como una máquina, por tanto, la docencia es una actividad social, se construye, se realizan elecciones, se articulan actividades y teorías a partir de ese otro, de lo contrario, sería una tarea propia de un engranaje.

Mélich (2006) nos ofrece una cuota más para correr ese velo maquínico que parece haber cubierto la tarea docente:

Lo esencial del educador es precisamente el tacto, es decir la sensibilidad pedagógica. El tacto es una forma de interacción humana en la que nos mostramos inmediatamente activos en una situación. Somos sensibles a lo que

le sucede a la otra persona, somos receptivos a sus palabras y a sus silencios.
(Mélích, 2006, p. 34)

Quizás la pregunta podría ser: ¿Qué quisiéramos llegar a ser? Para quienes nos posicionamos desde una perspectiva crítica contemporánea, donde los sujetos nos vamos construyendo a partir de la historia, es decir, nos construimos a partir de las prácticas y los discursos –en sentido foucaultiano-, la pregunta por el qué quisiéramos llegar a ser guarda la posibilidad de construirnos, autoconstruirnos y ayudar a construir a quienes ponen a nuestro cuidado en las instituciones de la educación formal. La docencia como práctica social –porque la docencia sin un otro, como dije con anterioridad, no se puede dar- se produce mediante el dominio del saber, es decir, tengo que tener cierto dominio teórico para poder dar clases, pero también es el conocimiento, la narrativa, el discurso, lo que me construye, y, al mismo tiempo, constituye, mediante la práctica, nuevos objetos de conocimiento, nuevos conceptos, nuevas técnicas y, por tanto, nuevos valores –valores éticos (Díaz, 2008).

La filosofía tiene su propio ritmo, es el rumiar ante una actualidad que se revisa constantemente, pero sobre todo, no comparte los ritmos de las instituciones de la educación formal. Hay un tiempo institucional al cual debemos adecuarnos sugiere Cerletti en su conferencia en la Jornadas de Filosofía en la Patagonia Sur del año 2016. Los programas educativos proponen una filosofía que atienda las discontinuidades, las disrupciones, y, al mismo tiempo, que no sea ajena a lo que sucede en el mundo actual, sino que, desde sus propias categorías, proponga interrogantes. Detenernos en el problema, volver a él, como quien para la pelota, nos permite hacerle frente a la temporalidad impuesta en la institución. Hay una temporalidad en el filosofar y en el aprender filosofía que no coincide con el tiempo que disponemos para dar clases, un problema o un tema puede exceder el momento dispuesto institucionalmente. Es probable que unx estudiante se vaya a su casa y siga pensando en eso que se discutió en una clase de filosofía (al menos sería deseable que suceda). No obstante, el tiempo institucional es lo que nos estructura. ¿Cómo relacionarnos con aquello que puede llegar a ser una irrupción no prevista en la estructura institucional? La acción docente, sugiere el autor, es disponer los saberes de un modo tal que sean interpelar y ser interpelados por todxs. Educar implica crear las condiciones para que pueda darse el intercambio, el acto educativo, en tanto toma de posición y dialogo, es un acto político al mismo tiempo.

Entonces, la educación implica un autoaprendizaje, la apropiación subjetiva del saber y del hacer, acompañado por decisiones políticas e institucionales.

La filosofía en las instituciones no puede tener una postura inocente frente a la realidad que vive cada estudiante, por lo contrario, ofrece una mirada crítica, un anteojo con el cual ver y analizar desde conceptos propios de la filosofía, su vida, sus decisiones y las decisiones que puede tomar por los demás. No educamos a quienes sólo van a obedecer normas, sino a quienes podrían formularlas, dirá Adela Cortina. Al respecto, Zizek (en Giuliano, 2017) que la verdadera educación no solo ayuda a resolver problemas sino que también capacita a juzgar cuáles son realmente problemas.

La representación del mundo, así como el mundo, es tarea de los hombres, anuncia mientras denuncia Beauvoir. La docencia es una tarea feminizada. Es usual en nuestra carrera –aunque diría que atraviesa la disciplina misma- que se piense la investigación y la docencia como la división intelectual y manual de un trabajo. Al mismo tiempo, esta división del trabajo tiene una incidencia en la división sexual del trabajo, donde la docencia desempeña como una práctica o trabajo feminizado (son mayormente las mujeres quienes realizan tareas de docencia en escuelas secundarias), aún hoy se intenta echar luz al problema de la feminización de las tareas que incluyen el cuidado de otro o que se consideran jerárquicamente inferiores a otras, como señala Suárez Tomé (2019).

A modo de conclusión, en el desarrollo se abordaron distintas perspectivas, que reunidas, intentan representar aquello que quisiera que me constituya en el acto performativo de la docencia de la materia Filosofía. Como el castillo de arena que evoca Nietzsche en el juego del niño, la construcción de un docente de filosofía, es una construcción continua y perfectible a cada paso, donde nuestra subjetividad cambia al ritmo frenético actual, pero nos salvaguarda algo de nuestra práctica misma, el rumiar, la posibilidad de parar la pelota y pensar qué estamos haciendo cuando hacemos.

Referencias

- Carr, Wilfred (2002). “La adopción de una filosofía de la educación” en *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata. pp. 77-85
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Díaz, E. (2008). *La educación y los modos de subjetivación*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=YoRcpIViPnA>

- Giuliano, F. (2017). “Lecciones disruptivas de un maestro irreverente. Encuentro con Slavoj Žižek”, en *Rebeliones éticas, palabras comunes. Conversaciones (filosóficas, políticas, educativas)*. Buenos Aires: Miño y Dávila. pp. 103-131.
- Kohan, W. (1996). “Filosofía de la Educación. Algunas perspectivas actuales”, en *Revista Aula*, 8, Ediciones de la Universidad de Salamanca. pp. 141-151
- Mélich, J. C. (2006). *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Suárez Tomé, D. (2019). “Introducción al Dossier sobre Epistemología”, en *Revista Avatares filosóficos*, N°5, Departamento de Filosofía, UBA pp. 96-102

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN DEL PROFESOR NUMA ZAPATA

Numa Zapata Abalos⁴⁸

UNMdP

Resumen

Como futuro Profesor en Filosofía intentaré exponer en este trabajo cuál es el modo en que me posiciono en la enseñanza, desde mi propia concepción del mundo. Dado que aspirar a la compleja tarea de ingresar a la docencia me lleva a pensar en la necesidad de esclarecer cómo justificar mis métodos docentes, los fines que pretendo con aquello que vaya a enseñar, y el sentido o significado que pretendo darle a la educación, presentaré ideas en torno a esas cuestiones.

Mi nombre es Numa y en un muy próximo futuro me voy a recibir de Profesor de Filosofía, y me considero desde el vamos, un profesor que aspira a practicar una enseñanza que no se inscriba en una Filosofía de la educación tradicional, que como dice Carr (2002) tiene su origen en la tradición preindustrial, y está ligada a la conservación de un régimen aristocrático y elitista en rasgos generales; se afirma en supuestos valores generales y universales; en esta concepción el aprendizaje es sistemático, disciplinado y basado en gran medida en libros y sus modos de evaluar consisten en los tradicionales exámenes.

En este trabajo me propongo explicitar mi propia "Filosofía de la Educación", teniendo en cuenta que como afirma Carr (2002) todos tenemos, la explicitemos o no, una Filosofía de la educación. En este sentido trataré de esclarecer cuál es el modo en que me posiciono en la enseñanza, desde mi propia concepción del mundo. Debo esclarecer, para poder aspirar a esta compleja tarea: cómo justificar mis métodos docentes, los fines que pretendo con aquello que vaya a enseñar, y el sentido o significado que pretendo darle a la educación.

Esto con el fin de abordar entonces, los supuestos, valores y creencias de sentido común que subyacen a las actividades prácticas que desarrollaré como docente.

⁴⁸ Estudiante de Profesorado en Filosofía, UNMdP.

Según Carr (2002) existe una Filosofía de la educación tradicional, que tiene su origen en la tradición preindustrial, y está ligada a la conservación de un régimen aristocrático y elitista en rasgos generales. Se afirma en supuestos valores generales y universales. En esta concepción el aprendizaje es sistemático, disciplinado y basado en gran medida en libros y sus modos de evaluar consisten en los tradicionales exámenes.

Considero oportuno en un principio, desde mi perspectiva personal, considerar que debido a mi trayecto por la secundaria y primaria los cuales en general se vieron fuertemente contextualizados en enseñanzas más ligadas al modelo tradicional de la educación; que no me resultará una tan fácil tarea (el esclarecimiento de la Filosofía de la educación), debido a que debo luchar constantemente con estas experiencias para poder realmente formular aquello que considero que sería "mejor" desde mi perspectiva, y en lo cual se basa este trabajo introspectivo sobre lo que es mi Filosofía de la educación.

Voy a intentar de esta manera en los siguientes apartados explicitar lo más posible cuál es mi Filosofía de la educación, debo emprender la tarea de enunciar: ¿Qué fines pretendo con aquello que vaya a enseñar? ¿Qué significado pretendo darle a la educación? ¿Cómo es que justifico mis métodos docentes?

Coincido al momento de emprender esta laboriosa tarea, con el autor argentino Walter Kohan (1996) cuando considera los cuatro puntos de argumentación en torno a la Filosofía de la educación, tanto que en primer lugar, la considero como una práctica filosófica; en segundo lugar, como una práctica filosófica histórica; en tercer lugar, como una práctica teórica; y en cuarto lugar, coincido en que la Filosofía de la educación tiene una función de resistencia y liberación.

En cuanto a los fines que pretendo con aquello que vaya a enseñar, considero a la educación como un proceso de transformación social y política, cada paso que damos, cada contenido que pretendemos compartir priorizándolo por sobre otros, las selecciones y recortes, nuestras maneras de expresarnos, las palabras que usamos, los ejemplos que damos, etc... Todo tiene implícitamente una dirección hacia dónde apunta aquellos fines que perseguimos con la educación desde nuestra perspectiva plenamente subjetiva.

Mi principal aspiración con la educación, es en primer lugar como horizonte utópico y conceptual, poder cambiar nuestra realidad para mejor, compartiendo y ayudando a generar conocimiento mutuo entre mis alumnos y yo. Considero que la educación es una sino la herramienta más fuerte para poder tener contacto con las futuras generaciones de

jóvenes que inmediatamente habitan la sociedad en la que vivimos, y que todo aquello que nosotros como docentes podamos fomentar como ayuda a generar conocimiento o incluso el interés por lo que consideramos "bueno" en sentido ético, de la vida, va a generar, idealmente, una sociedad mejor.

En cuanto a escala más pequeña con lo que yo pretendo enseñar, que es la Filosofía, considero que mi disciplina es una gran herramienta como aprendizaje, en primer lugar, para fomentar el pensamiento crítico, aprender y ejercitar la conceptualización, sistematizar ideas, desarrollar el pensamiento reflexivo individual y colectivamente. Esta disciplina es de gran importancia, en una sociedad en la que el resto de conocimientos se basan en perspectivas formales y tradicionales, en las que el mero cuestionamiento conceptual lleva, a veces, hasta a confrontaciones; en ámbitos donde la mera repetición del conocimiento que "se debe" aprender apremia.

Con respecto a su relación también con otras disciplinas, la Filosofía por otro lado, tiene como disciplina una gran variedad de corrientes de pensamiento distintas dentro de su historia, esto lo considero de gran valor también, al momento de fomentar entre todos nuevas líneas de pensamiento y que cada uno justamente pueda elegir, sobre qué cimentar su propio pensamiento. En este sentido, concuerdo con lo abordado por el Dr. Alejandro Cerletti (2008), cuando intenta explicitar qué es lo que caracteriza el preguntar filosófico. Este autor pretende enriquecer el sentido del cuestionamiento y universalizar las dimensiones de las respuestas posibles; constituye su riqueza en el re-preguntar como método.

La enseñanza en secundaria tiene como suerte, el hecho de que uno puede ayudar de buena manera a adolescentes que están en pleno desarrollo de sus ideales, a desarrollarlos de la mejor manera para su propio vivir, esto es, que generen sus propias herramientas que les van a ser útiles a lo largo de sus vidas (mientras se sigan desarrollando como seres humanos adultos). Es emocionante el poder formar parte desde el rol de profesor, de tal etapa de la vida de estas personas. También la educación debe incentivar a que puedan generar su propia crítica luego del orden social y poder esclarecer por su cuenta, qué intereses hegemónicos están presentes en la sociedad en la que habitan y cómo se puede accionar con respecto a romper con lo impuesto, tal como lo desarrolla Raúl Fernet-Betancourt (en Giuliano, 2017).

La Filosofía es una disciplina que también no sólo fomenta maneras de pensar que llevan a lugares no habituales, sino que también tiene la ventaja de que se pueden aspirar a tratar diferentes temas, desde múltiples perspectivas. Esto me brinda la posibilidad de elaborar temas actuales desde perspectivas, éticas, sociales, culturales, antropológicas, históricas, etc. La ventaja de esto es justamente fomentar la aplicabilidad de manera directa de mi propia disciplina. Este es uno de los fines fundamentales que persigo junto con la Filosofía, el hecho de que "sirva", y no de manera solamente pragmática, sino también de manera filosófica, aspirar a que no solamente sirva para una sola cosa, sino que sea en lugar de una herramienta, "una caja de herramientas". Aunque esto no implica que sea una mera utilidad como cualquier otra; siguiendo a Cerletti (2008):

Las preguntas del mundo de hoy requieren respuestas rápidas, prácticas, útiles. Si se pregunta sumergido en ese mundo, la pregunta tendrá aquella intencionalidad. Una pregunta filosófica acuciada por la necesidad práctica de ser utilitaria dará respuestas triviales, ingenuas o, justamente, "inútiles". La tarea del profesor-filósofo no será abandonarse a ese constructo de necesidades –que, en definitiva, es el espectáculo del cálculo económico y la competencia individual, con sus tiempos perentorios– sino justamente desnaturalizarlo y exhibir por qué constituye el marco que da sentido a las demandas de "utilidad" y a qué se refiere con ellas. "Lo filosófico" radica en la posibilidad de revisar los supuestos que presentan como obvio cierto estado de cosas y las preguntas que son propias de ese estado de cosas naturalizado. (Cerletti, 2008, p. 30)

El significado que pretendo darle a la educación con mi actividad de profesor, es el de ubicar la educación como un proceso de ida y vuelta entre profesor y alumnos, alumnos-alumnos. En este sentido el significado que le pretendo asignar es el de cambio social, pretendo cambiar la realidad, aunque sea un poco, de cada uno, y que puedan ellos mismos modificar su realidad a partir de los conocimientos que vayan generando por su cuenta en este pleno intercambio. Pretendo re-significar aquella enseñanza tradicional de la que fui testigo a lo largo de mi extenso trayecto educativo, en la cual se priorizaba el aprendizaje conceptual y la repetición, para poder de esta manera, generar nuevas formas de generación de conocimiento personal y social, ínter-subjetivo. Fornet-Betancourt habla sobre esto (2017), en cuanto al senti-pensar con otros, considerar al otro como un sujeto al igual que uno, bajo los ideales de armonía y compañerismo, como un igual. Creo fielmente que la educación tiene un significado político y comunitario, reducirlo a otras cuestiones epistemológicas es justamente perder uno de sus rasgos más importantes como generadora de cambios en la sociedad y realidades subjetivas. Los alumnos deben

transitar la educación creciendo, generando su identidad por ellos mismos, aprendiendo por su cuenta junto con nuestra guía de la experiencia epistemológica y subjetiva, y socializando entre pares.

También en este apartado, en torno a Kohan (1996), considero que soy más afín a una Filosofía de la educación más bien ecléctica, en lugar de estar "afiliado" a una sola tradición o autor. Pretendo tener en cuenta al momento de transmitir herramientas para elaborar significaciones propias, una gran variedad de visiones, teorías, posiciones y contraposiciones, que sean lo más diversas posibles, para que las transformaciones que se den de manera dialéctica a lo largo de mi carrera docente sean de la manera más completa y comprometida posible.

No se puede de esta manera, enseñar Filosofía sin practicarla, para ser un profesor de Filosofía no se puede simplemente repetir una postura dogmáticamente o dejar de reflexionar de manera dialéctica y filosófica. La Filosofía tiene la virtud de nunca terminar ni dar por cerrado un tema o debate, en cuanto a no poder ser problematizado. Por este motivo no se puede simplemente repetir un tema tal cual y solamente basarse en cierta postura de tal o cual autor. En cuanto a la justificación de mis métodos docentes, siguiendo a Melich (2006), considero que no es posible realizar ninguna transformación, sin que se transforme el "transformador", es decir quien tiene la intención de promover dicho cambio. La única forma de sobrevivir en nuestro tiempo es junto con el otro: "Somos lo que somos por las relaciones que creamos con los otros" como dice Mèlich (2006, p. 34) Por este motivo, formar y transformar en el plano de la docencia, concuerdo con el autor debería ser vista como un acompañamiento en la dotación de sentido de la vida. La educación debe ser contemplada en su sentido plenamente ético; para poder de esta manera distinguir una acción educativa de una adoctrinadora.

Mi Filosofía de la educación personal va muy de la mano con lo expuesto por Flores y Villarreal (2021), en cuanto a que la sociedad actual puede ser considerada como una aparente maquinaria que "promueve" cierta falsa potencialidad en los individuos, pero que en realidad, es una dictadura de sentidos, en los cuales las personas obvian y adquieren significaciones que muy por el contrario de potenciarlos y generar una reflexión y crítica, los despotencia.

También considero que la educación debe fomentar las ansias por formarse y dotar de significado a nuestras vidas, pero también, así como yo creo que debo contribuir con el

tiempo que invertí formándome "hacia afuera de la Universidad", creo que debo fomentar también esto último. En esto concuerdo con Foucault, (citado en Flores y Villarreal, 2021) en cuanto a que la Universidad crea su ámbito o burbuja en el cual nos mantenemos "entretenidos" pero no estamos realmente realizando cambios en la sociedad o transmitiendo muchas veces conocimientos que resulten útiles fuera del ámbito académico. Esto da cuenta de que hay que ser conscientes del diagrama de poder social y localizado; sobre todo siendo docentes de Filosofía. En palabras de Carr (2002):

La enseñanza sólo es una verdadera profesión en la medida en que sus profesionales mantengan el derecho a hacer juicios independientes, libres de coerciones y presiones externas. Precisamente, esta característica de la profesionalidad garantiza que los docentes no sean agentes pagados por la sociedad cuyas responsabilidades y decisiones estén controladas por ciertos amos políticos. (Carr, 2002, p.85)

Todos nosotros interpretamos al mundo, junto con los demás, los otros (Forster, 2011), y a nosotros mismos, a partir de nuestras significaciones. La Filosofía de la educación es una práctica, es la actividad del filosofar, el vivir o practicar la filosofía, lo que la constituye. Pero a su vez no deja también de ser una práctica teórica. Si no protegen sus filosofías de la educación, los docentes se convierten pronto en instrumentos de presión no profesional y no educativa. Emprendo junto con el esclarecimiento o intento de esclarecimiento de mi Filosofía de la educación, la tarea de ponerme como meta, descubrir y exponer las ideas, creencias y saberes que están presupuestos a lo largo de nuestra existencia y que son seguidas en las prácticas educacionales. Es mi deber como docente revisar crítica y creativamente supuestos y consecuencias, teoría y práctica. La teoría guía a la práctica y es guiada por ella; por este motivo considero que tanto la teoría transforma la práctica y la práctica transforma la teoría.

Mi Filosofía de la educación tiene como meta la transformación plena entre los individuos, en principio en pequeña escala (un salón de clases), pero luego a nivel social entre individuos a una escala mayor. Siguiendo a Moratalla (2015):

La educación es, necesariamente, una educación para la ciudadanía, teniendo en cuenta que "ser ciudadano" es sinónimo de "ser humano"; la finalidad de la educación no es otra que la formación del yo (Bildung) en un mundo complejo y problemático (y así prepararse para la confrontación, la discusión y la deliberación). (Moratalla, 2015, p. 149)

Planeo construir nuevas significaciones entre el espacio de la palabra, el debate, la reflexión y el compartir; creo que estas son algunas de las virtudes que tendría mi método de enseñanza-aprendizaje. Digo enseñanza-aprendizaje, ya que es clave el hecho de que constantemente voy a estar aprendiendo en cada momento aún en el rol de profesor, y es necesario que este así sea, ya que la práctica de la enseñanza, como cualquier práctica, se va transformando con la actividad misma, y requiere de la completa vocación del docente para seguir llevándola a cabo en el tiempo. Considero también que la educación más que un "obstáculo" que debe ser sorteado, debe fomentar el acompañamiento en la conformación del pensamiento crítico y la re-significación de los valores impuestos por sociedades que cada vez menos se preocupan por el bienestar del individuo y su capacidad de desarrollar por sí mismo una identidad. Es así como con este esclarecimiento de mi propia Filosofía de la Educación, no queda establecido un cierre, a modo de promesa o tratado laboral, sino más bien, queda establecido un método a priori, que luego inmediatamente se modificará constantemente, y que a su vez implica quizás luego al mirar hacia atrás, el ver qué pensaba que era la educación en este momento y lo que pensaré luego en contraste. Considero que esta tarea es necesaria tanto reflexiva como críticamente para conocerse mejor en el rol de profesor, y para "saber dónde uno está parado" con respecto a dicha práctica.

Por otro lado me gustaría concluir por este instante con una cita de Flores y Porta (2017), quienes en el marco de una investigación en torno a las prácticas de enseñanza de profesores considerados memorables por los estudiantes de la Facultad de Humanidades de la UNMdP, citan un retazo narrativo de un estudiante entrevistado, quien refiriéndose a la "profesora memorable" (Cecilia), dice:

Como docente, creo que una de las cosas más valorables que tiene C, no sólo es la contundencia académica, por un lado, sino también la capacidad afectiva que tiene, afectiva en el sentido de posibilidad de afección con lo que dice, lo que ella transmite no lo transmite sólo con la fuerza del contenido, sino lo hace generando una relación emotiva, afectiva (...). Me parece valorable eso porque no todos los docentes lo hacen, hay docentes que trabajan con muy buena capacidad teórica, muy buena conceptualización, pero no hay una relación afectiva (Estudiante entrevistado, en Flores y Porta, 2017, p. 21)

La apreciación del estudiante entrevistado va ligada con respecto al afecto, cuestión que en lo personal me implica desde lo vocacional; personal y emocional. Los afectos

conlleven también la noción de potencia, ya que estos son entendidos como afectaciones en la potencia, es decir lo que se experimenta en pasiones y acciones.

En este sentido estoy de acuerdo con la enseñanza rizomática (Flores y Porta, 2017), ya que no sólo como docente voy a abrir a la posibilidad de que lxs estudiantes adquieran saberes, sino que también planeo contribuir a la transformación del ser de mis estudiantes, a través de mi vivencia personal; es decir, no siguiendo un modelo a replicar, sino más bien entiendo a la formación como transformación, asumiendo riesgos y la incertidumbre en pos de la transformación personal como compromiso ético vocacional desde mi elección de la profesión docente. Es decir con la acción de mi desempeño como docente, planeo fomentar la transformación de lxs estudiantes, afectando su potencia, para que puedan actualizarla en pos de su desarrollo personal, aun en la heterogeneidad; potenciar su capacidad de elegir sus modos de ser según sus deseos y expectativas.

Referencias

- Carr, W. (2002). “La adopción de una filosofía de la educación” en *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata. (pp. 77-85)
- Cerletti, A. (2008). La enseñanza de la filosofía como problema filosófico. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Flores, G. y Villarreal, X. (2021). “Las transformaciones subjetivas en el diagrama de poder actual y sus implicancias en la educación”, en *Revista Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 31. (pp. 189-209).
- Forster, R. (2011). “Los rostros de la alteridad”, en Skliar, C. y Larrosa, J. (comps.) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens. (pp. 97-120)
- Giuliano, F. (2017). “La educación como práctica de convivialidad. Una conversación con Fornet-Betancourt”, en *Rebeliones éticas, palabras comunes. Conversaciones (filosóficas, políticas, educativas)*. Buenos Aires: Miño y Dávila. (pp. 189-209)
- Kohan, W. (1996). “Filosofía de la Educación. Algunas perspectivas actuales”, en *Revista Aula*, 8, Ediciones de la Universidad de Salamanca. (pp. 141-151)
- Mèlich, J. C. (2006). *Transformaciones. Tres ensayos de Filosofía de la Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Moratalla, T. (2015). “Paul Ricoeur: una filosofía para la educación. La ética hermenéutica aplicada a la educación” en Ramírez Hernández, I.: *Voces de la Filosofía de la Educación*. México: Ediciones del Lirio. (pp. 145-172)
- Porta, L. y Flores, G. (2017). “La hospitalidad en profesores memorables universitarios” en *REXE Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile, Vol. 16 N° 30 (pp. 15-31).

LA ESCUELA SECUNDARIA COMO LUGAR DE DIÁLOGO PLURAL Y OPORTUNIDAD DE CONSTRUIR UN *MUNDO COMÚN*

Gabriela C. Cadaveira⁴⁹

UNMdP

gcadaveira@mdp.edu.ar

Resumen

En el marco de la investigación doctoral recientemente defendida⁵⁰, nos proponemos acompañar procesos socioeducativos *vividos* desde un enfoque etnográfico para comprender cómo puede generarse comunidad en una escuela de educación secundaria de gestión estatal de la provincia de Buenos Aires situada en la periferia de la ciudad de Mar del Plata. El enfoque etnográfico es un modo de conocimiento que permite al investigador tomar contacto con múltiples dimensiones de intercambios dialógicos y experiencias más allá de la palabra dicha (gestos, sensaciones, emociones, momentos, miradas, etc.). Estas dimensiones de conocimiento que se ponen en juego en el trabajo de campo en tanto experiencia *vivida* como investigadores pueden ampliarse y debatirse a partir considerar el hecho de "dejarnos afectar" como instrumento metodológico. En síntesis, esta indagación da cuenta del inicio de algo nuevo, la acción ejercida a partir de experiencias pedagógicas, en una esfera pública, que en condiciones de pluralidad, actuando *con-entre* otros, promovieron cambios hacia una nueva identidad, un nuevo comienzo.

Palabras clave: esfera pública - escuela secundaria – pluralidad – identidad - *amor mundi*

“La actividad humana política central es la acción. Y la condición de posibilidad de todo actuar humano es la pluralidad o, lo que es igual, la existencia de una esfera pública que abre espacios ‘entre’ los hombres para que emerja la libertad como inicio o como comienzo.”

(Bárcena, 2006, p. 36)

En el marco de la investigación que diera lugar a la tesis doctoral defendida en noviembre del 2023 titulada: “Las prácticas culturales adolescentes como dispositivo pedagógico

⁴⁹ Dra. en Humanidades y Artes con mención en Educación (UNR), Especialista en Docencia Universitaria (UNMDP) y Licenciada en Ciencias Antropológicas (UBA). Docente investigadora de la Facultad de Humanidades (UNMdP). Integrante del Grupo de Investigaciones en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE) y del Grupo de Investigación de Prácticas y Experiencias en Territorios Educativos y Culturales (GIPETEC), ambos radicados en CIMED, UNMdP.

⁵⁰ La tesis doctoral defendida en noviembre del 2023 fue dirigida por el Dr. Luis Porta y corresponde al Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Educación (UNR).

para la construcción de la ciudadanía cultural en la enseñanza de las ciencias sociales. Un estudio interpretativo en escuelas secundarias de la ciudad de Mar del Plata”, nos proponemos acompañar procesos socioeducativos *vividos* desde un enfoque etnográfico para comprender cómo puede generarse comunidad en una escuela de educación secundaria de gestión estatal de la provincia de Buenos Aires situada en la periferia de la ciudad de Mar del Plata. Iniciamos este trabajo con una cita de Fernando Bárcena quien recupera reflexiones de Hannah Arendt, a partir de la cual se pueden entramar algunas ideas potentes y las categorías clave mencionadas más arriba y desarrolladas a lo largo de este artículo.

Orientaciones metodológicas

El enfoque etnográfico es un modo de conocimiento que permite al investigador tomar contacto con múltiples dimensiones de intercambios dialógicos y experiencias más allá de la palabra dicha (gestos, sensaciones, emociones, momentos, miradas, etc.). Estas dimensiones de conocimiento que se ponen en juego en el trabajo de campo, en tanto experiencia *vivida* como investigadores, pueden profundizarse a partir de los aportes de Jeanne Favret-Saada, antropóloga tunecina-francesa, quien ya en la década del ‘60 sostiene:

(...) la comunicación entre el etnógrafo y sus interlocutores de campo no es solamente verbal; tampoco exclusivamente voluntaria e intencional: como en cualquier relación social, en la relación de campo hay también comunicación no verbal, impensada, y desprovista de intencionalidad. Salvo que insistamos en reducir la antropología a una indagación de los aspectos intelectuales de la experiencia humana (cosificados en las “representaciones nativas”), no hay razón (...) para excluir la evidencia empírica producida a partir de esa otra comunicación. (Favret-Saada en Quirós, 2011, p. 30)

Las múltiples dimensiones de conocimiento que se ponen en juego en el trabajo de campo en tanto experiencia *vivida* como investigadores pueden ampliarse y debatirse a partir considerar el hecho de "dejarnos afectar" como instrumento metodológico. Favret-Saada reflexiona en torno no solo de las realidades que viven y experimentan las y los informantes e interlocutores, sino por la forma en que estas nos afectan. Sus aportes abonan numerosas preguntas que a continuación otras y otros antropólogos siguen haciéndose y que contienen aspectos diferentes a considerar. En primer lugar, podríamos afirmar que estos aportes conllevan a poner en foco el inicial e inevitable autocentrismo,

la idea de observar-nos para poder correrlos de las formas y lógicas ya conocidas y encarnadas en nosotros mismos, y dar paso a sentidos otros de las experiencias, diálogos y gestualidades cotidianas, obtenidas por medio del trabajo de campo, que resultan, desde algunos marcos interpretativos - teóricos, inexistentes o ininteligibles (Favret-Saada, 2014).

Otros aspectos vinculados al trabajo de campo y sus sentidos son retomados por la antropóloga argentina Julieta Quirós (2014), quien reflexiona puntualmente sobre el quehacer de las y los antropólogas/os. Su respuesta nos invita a modificar las concepciones tradicionales que traccionan aún hoy -tanto en la formación académica como en la acción profesional-. Para la autora salir al campo es “acompañar y vivenciar fragmentos del proceso social en su propio discurrir” (p. 51). Esta tarea no es sencilla, para lograrlo deben tejerse relaciones de confianza a través de nuestra participación cotidiana en un universo de vínculos interpersonales. Así como producimos conocimiento, “(...) la investigación etnográfica no es otra cosa que aprehender el proceso social en su aspecto vivo por intermedio de nuestra condición de seres vivos (...)” (Quirós, 2014, p. 51).

Coordenadas etnográficas

En el transcurso de esta etnografía, recuperamos la historia de la escuela a partir de las narrativas / testimonios de toda la comunidad escolar, lo cual nos permitió escuchar la polifonía de voces que armonizaron para imaginar la posibilidad de “hacer comunidad”. En este sentido Bárcena (2006) recupera de H. Arendt la idea de *amor mundi*, para considerar en la comunidad, de hombres y mujeres una necesaria “preocupación y una obligación por el mundo, por una apertura a las cosas del mundo (...) por los asuntos humanos” (p. 39). A la vez, se entrama con la idea de “natalidad, que es la condición ontológica de la acción como inicio de algo nuevo” (p. 40), es decir, “ser un ciudadano es tanto (...) ser capaz de iniciar lo nuevo en la esfera pública [en este caso la escuela] y tener derecho a ‘tener derechos’” (p. 40). Pensar juntos el mundo común, y dar lugar a “los nuevos” para transformar el legado se propone como uno de los ejes fundamentales para promover y fortalecer ciudadanía-s deterioradas o negadas.

¿Cómo lograr, entonces cambiar en la escuela secundaria algo tan profundamente encarnado como son prácticas educativas que obstaculizan el lugar de los/las estudiantes

como sujetos de derecho? Las voces de las y los adolescentes y jóvenes expresan sentimientos de identificación con la escuela. De este modo, las prácticas educativas interrogaron “el rol de los signos, y los símbolos, los rituales y las formaciones culturales en nombre de la construcción de la subjetividad y la voz de los estudiantes” (McLaren, 1998, p.21). La configuración cultural que enmarcó estas experiencias permitió que los estudiantes creen significados y sus historias culturales y experiencias para la acción y transformación. El curriculum como forma de política cultural posibilitó este recorrido:

La escolaridad no se conceptualiza como un sistema de reglas y relaciones unitario, monolítico ni rígido, sino como una escena cultural caracterizada por su naturaleza contestataria, de lucha y de resistencia. (...) La vida escolar debe considerarse como una pluralidad de discursos y luchas en conflicto, un terreno en el que confluyen la cultura del aula y la de la calle, y en el que los maestros, estudiantes y autoridades administrativas aceptan, negocian y a veces rechazan la manera en que las experiencias y prácticas escolares son denominadas y llevadas a cabo. Dentro del contexto de un curriculum como forma de política cultural, la meta esencial de la educación se centra en la creación de condiciones para lograr que los estudiantes adquieran poder y se constituyan por sí mismos en sujetos políticos. (McLaren, 1998, p.25)

Este fragmento reúne algunas claves que los DDCC de las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires incluyen y que impulsaron la transformación de la identidad de la escuela y su comunidad toda.

El curriculum es central, sin embargo, las y los docentes que lo trabajan deben posicionarse como “intelectuales transformadores” que desarrollen una “claridad política e ideológica que les permita interpretar el mundo que los rodea y actuar en consecuencia” (Bartolomé, 2008, p. 358). Entendemos que el equipo docente de la escuela, especialmente aquellas y aquellos que acompañamos en sus clases y que logramos entrevistar y conocer con mayor profundidad reúnen estas dos cualidades. Estas se complementan con la capacidad de trabajar de manera colectiva, inclusive junto a las y los estudiantes, Sennett (2012) reflexiona en torno a la sensibilidad para con los demás, como:

La capacidad de escuchar en la conversación, y en la aplicación práctica de esa sensibilidad en el trabajo y en la comunidad. Es indudable que escuchar con atención y trabajar en armonía con los demás implica un aspecto ético; la cooperación enfocada como una habilidad. Como tal, requiere de los individuos la capacidad de comprenderse mutuamente y de responder a las necesidades de los demás con el fin de actuar conjuntamente. (Sennett 2012, p.10)

El autor reconoce que no es un proceso sencillo, que se encuentra lleno de dificultades y ambigüedades tal como pudimos recorrer en las experiencias de la *etnografía*.

Los aportes de esta indagación pueden resultar significativos para los docentes en actividad así como para quienes se encuentran en la formación inicial, en relación a conocer propuestas pedagógicas transformadoras vividas en dinámicas escolares concretas. Consideramos que existen experiencias educativas que pueden considerarse “anti-destino”, como nuestra indagación, en términos de Violeta Núñez (2007) “en el sentido que se trata de una práctica que posibilita la redistribución social” (p. 2) y acceso a los estudiantes a bienes simbólicos del mundo de época al que llegan. Es decir, que la educación debería “permitir traspaso, recreación, circulación, acrecentamiento, pérdida, transformación, etc.; recorridos particulares tejen, destejen, tejen diversos registros de olvidos y recuerdos, y en estos andamios, se abren y bifurcan futuros que no son predecibles” (pp. 2-3) con el fin de romper con la asignación social de los destinos.

Algunas conclusiones abiertas

Esta indagación da cuenta del inicio de algo nuevo, la acción ejercida a partir de experiencias pedagógicas, en una esfera pública, que en condiciones de pluralidad, actuando *con-entre* otros, promovieron cambios hacia una nueva identidad, un nuevo comienzo.

Nos interesa retomar a V. Núñez (2007) para entrelazar estas ideas a partir de incluir y pensar la justicia educativa, desde el lugar que sostiene la palabra y el discurso:

Se trata, de dar visibilidad pedagógica a [las] prácticas [pedagógicas que] han de desplazarse a muchos sitios, para que la exclusión no lo ocupe todo. Y allí, en los bordes, en los territorios de frontera, han de intentar tejer red social, en tanto que educativa. Allí, han de *repartir llaves de acceso al mundo simbólico*, pues es el lugar del *derecho a la inscripción de cada sujeto humano*. Se han de ocupar de cada uno. Sobre todo de aquéllos de los que muchos sólo se preocupan para ponerles un rótulo, encuadrarlos en una categoría y considerarlos flujos estadísticos a los que se prefigura un destino cierto: la exclusión cultural, social y económica. (Núñez 2007, p. 4)

Volviendo al fragmento, decíamos nos aporta algunas claves para reflexionar sobre la “acción” de los sujetos, la “pluralidad”⁵¹ del mundo simbólico Para H. Arendt, la

⁵¹ Para H. Arendt, la pluralidad es la condición humana básica de la política (de lo público). Sin ella, no hay mundo común, espacio público donde aparecer ante los otros, donde intercambiar opiniones y “contar” el mundo. Acción es interacción (Bárcena, 2006).

pluralidad es la condición humana básica de la política (de lo público). Sin ella, no hay mundo común, espacio público donde aparecer ante los otros, donde intercambiar opiniones y “contar” el mundo. Acción es interacción (Bárcena, 2006), y la esfera pública que es la escuela donde “actuar concertadamente” conlleva el ejercicio del pensar, del juicio reflexivo.

Sin embargo, nos preguntamos por las prácticas que se despliegan en esa esfera pública, que es la escuela secundaria provincial a la cual concurrimos durante tres años y en ese sentido: ¿Cómo lograr la justicia educativa? ¿Cómo se promueve en la escuela? Recuperamos otras voces y perspectivas teóricas para pensar desde diferentes disciplinas. Desde una perspectiva de corte sociológico, I. Siede y A. Larramendy (2013) analizan la educación política y destacan los propósitos que los enfoques críticos tienen para que las nuevas generaciones sometan a juicio las bases de sustentación del orden político vigente. Nos proponen cuatro componentes que debería reunir una educación ciudadana, que se solapan y articulan (se deslindan para su análisis y observar que a veces se soslayan algunos en desmedro de otros):

- 1- El componente *sociohistórico* provee las herramientas para comprender la sociedad en que vivimos y nuestro lugar en ella. La educación ciudadana recurre a la historia, a la geografía, a la sociología, a la antropología y a la economía para dar cuenta de los problemas actuales de la sociedad y proveer categorías de análisis de la realidad. (Junto con el político los que más debates despiertan).
- 2- El componente *ético* alude a la deliberación sobre principios generales de valoración y la construcción de criterios para actuar con justicia y solidaridad. La educación ciudadana recurre a la filosofía para someter a crítica los juicios sobre la realidad social y fundar argumentativamente las expectativas de cambio social.
- 3- El componente *jurídico* remite al análisis de los instrumentos legales que regulan la vida social. La educación ciudadana recurre al derecho para identificar los principios normativos que rigen la sociedad y su expresión en legislaciones de variado alcance (este es el tópico más tradicional incluido en los currícula).
- 4- El componente *político* refiere a la reflexión sobre el propio poder y las posibilidades de intervención colectiva en la transformación de la realidad social. La educación ciudadana recurre a la teoría política para analizar las alternativas y herramientas de participación en la esfera pública. La educación escolar debe

tomar posición para recrear las bases culturales de la participación. (Siede y Larramendy, 2013, pp. 1-2)

Esta presentación es bastante completa y nos permite recuperar el aspecto teórico de la educación ciudadana, sin embargo, es necesario avanzar hacia una educación política que dé cabida al diálogo plural y a la participación activa. En ese sentido, es fundamental el reconocimiento de los diversos actores que puján por intervenir en la actividad pública. Siede y Larramendy (2013) enfatizan que enseñar *en* y *para* la ciudadanía significa habilitar al sujeto político que cada estudiante ya es, para que tome posición frente al mundo y proyecte los modos de transformarlo y transformarse en él. F. Bárcena (2006) nos abre a la reflexión a partir de la siguiente cita: “*Comprender* en la política nunca significa comprender al *otro* (sólo el amor sin mundo ‘comprende’ al otro), sino entender el mundo común tal como éste aparece al otro” (p.41). El autor enfoca el “mundo común”, y propone una “cultura que establece una *pedagogía del mundo*, una responsabilidad por proteger el elemento de novedad que todo recién llegado trae consigo y una protección, también, del mundo que, de no ser por la llegada de los nuevos, quedaría aniquilado” (Bárcena, 2006, p.42). Esta idea se complementa con la *cultura animi* que enfatiza la idea de que toda educación es acción, y toda acción interacción con otros.

¿Cómo poner en marcha estas ideas en las instituciones educativas? C. Cullen (2013) destaca algunos instrumentos que las escuelas tienen como los proyectos institucionales educativos, y nos invita a pensar “que son, simultáneamente, generados desde una subjetividad social y son productores de subjetividad social” (p. 127). Asimismo afirma que son ético-políticos: “Si la alianza de los contenidos educativos se plantea, (...) entre teoría (racionalidad) y práctica (acción), la alianza de los proyectos educativos se plantea fundamentalmente como las relaciones entre prácticas sociales (interacciones) y su sentido ético-político (racionalidad de sus legitimaciones)” (p. 128). La escuela pública en general y las EES en particular tienen un gran desafío, la de enseñar ética y ciudadanía. Los proyectos institucionales educativos se vinculan con las prácticas sociales, las dinámicas de funcionamiento y comunicación, de manera central a ejercer una acción específica: educar, enseñar a partir del diálogo, la reflexión, la acción y la concertación. Estos cuatro elementos deben estar presentes en toda práctica educativa que proponga de manera genuina la transformación social y educativa en la pluralidad.

Referencias

- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Paidós.
- Bárcena, F. (2006). *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*. Herder.
- Bartolomé, L. (2008). La pedagogía crítica y la educación de los profesores y profesoras: Radicalización del profesorado futuro. En *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. McLaren, y Kincheloe (eds.). Grao.
- Cullen, C. (2013). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Noveduc.
- Favret-Saada, J. (2014). Zapata, Laura y Genovessi (trad.) *Jeanne Favret- Saada: "ser afectado" como medio de conocimiento en el trabajo de campo antropológico*. Presentación y traducción. Avá N° 23 Posadas. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16942013000200002
- McLaren, P. y Giroux, H. (1998). La formación de los maestros en una esfera contrapública: notas hacia una redefinición. En *Pedagogía, identidad y poder*. Homo Sapiens.
- Núñez, V. (2007). *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Conferencia pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina. Recuperado (3/23). Disponible: https://g5sem3.files.wordpress.com/2015/07/violeta_n_pedagogia_social.pdf
- Quirós, J. (2011). *El por qué de los que van. Peronistas y piqueteros en el Gran Buenos Aires (una antropología de la política vivida)*. Antropofagia.
- Quirós, Julieta (2014). Etnografiar mundos vívidos. Desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en *Antropología. Publicar*, Año XII N° XVII 2250-7671
- Sennett, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y políticas de cooperación*. Anagrama.
- Siede, I. y Larramendy, A. (2013). ¿Cómo se construye ciudadanía en la escuela? En *Le Monde diplomatique. La Educación en Debate*. N°13.

ECOS DEL CONOCIMIENTO: ENTRE RAZÓN Y HERMENÉUTICA

Marcela Quevedo⁵² y Agustina Soledad Molteni⁵³

UNMdP

marcelayael@hotmail.com y agusmolteni2@gmail.com

Resumen

Como futuras licenciadas en Ciencias de la educación nos ocupamos en este trabajo de explicitar algunas nociones abordadas durante el ciclo lectivo 2023 en la asignatura Filosofía de la Educación en torno a la complejidad de la investigación en Ciencias sociales. Comenzamos con una recapitulación del desarrollo del conocimiento humano que se remonta a tiempos antiguos, donde la comprensión de fenómenos naturales se basaba en explicaciones sobrenaturales. Luego como se va evolucionando hacia un pensamiento científico que se caracterizó por su metodología crítica, analítica y comunicable. A su vez nos ocuparemos de la noción de ciencia en cuanto a cómo su validez se ajusta al desarrollo cultural de cada época, creando sentidos específicos dentro la comunidad científica. Abordando las distintas tensiones que este proceso genera entre el conocimiento popular y el científico. La ciencia moderna, se arraiga en la certeza y la comprobación, enfrentando desafíos al reducir la verdad al método, especialmente al intentar aplicar principios de las ciencias naturales a las sociales. La aparición del giro lingüístico y hermenéutico resalta la relación entre comprensión y explicación, enfatizando la carga teórica de los enunciados científicos. Esta transformación amplía la visión racional, reconociendo al lenguaje como componente esencial de la comunicación intersubjetiva.

Palabras clave: conocimiento científico - epistemología - científicidad - ciencias sociales

Idas y vueltas del conocimiento

El conocimiento confiable comenzó con la especie humana, antes de cualquier vestigio de conocimiento científico las personas ya manejaban gran cantidad de información acerca de su medio natural, los cuales apelaban a fuerzas sobrenaturales como la lluvia y las tormentas para explicar los fenómenos que sucedían (Díaz 2010). La dicotomía entre el conocimiento del sentido común y el conocimiento científico se manifiesta en la

⁵² Técnica superior en acompañamiento terapéutico. Estudiante del Profesorado en Ciencias de la Educación. UNMdP. Cohorte 2022

⁵³ Estudiante de la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación. UNMdP. Cohorte 2022.

distinción entre la percepción vulgar y predecible del primero, y la legitimidad y validez del segundo.

Este conocimiento científico se concibe como una forma de interactuar con la realidad, describe, explica, predice los fenómenos. Se caracteriza por ser crítico-analítico, metódico, sistemático, controlable, unificado, lógicamente consistente, comunicable mediante un lenguaje preciso y objetivo. Ahora bien, la “ciencia” es un término de mayor alcance que el conocimiento científico, ya que la ciencia es el conocimiento que cada época histórica considera sólido, fundamentado y avalado por determinadas instituciones (Díaz 2010). Como señala Pardo (2000), este es el sentido más amplio y de mayor extensión de la ciencia, donde el saber de una época es aquello a lo que se lo considera válido, así hablamos de ciencia antigua o de ciencia medieval. La ciencia es un concepto epocal, las respuestas a las preguntas planteadas varían históricamente, así, la comunidad científica de cada época crea un sentido determinado de ciencia. El sentido acotado de la ciencia es el que tiene que ver con los requisitos antes mencionados del conocimiento científico. A su vez, el criterio de “cientificidad” de la ciencia siempre se reduce a un significado moderno de ella, es decir, el adjetivo científico se reduce a aquello que la época considera como tal. Así no es lícito concebir a las ideas antiguas con criterios de científicidad modernos, ya que pueden ser consideradas como producto de la fantasía y la dogmática, más que como resultado de una actividad científica (Pardo 2000).

Por todo lo expuesto puede comprenderse el “problema de validez” del conocimiento del sentido común, basado en la diferencia de legitimación que existe, por ejemplo, entre el conocimiento de un campesino que por su experiencia de vida puede predecir lluvias, y el conocimiento de un experto en fenómenos meteorológicos. La credibilidad y confiabilidad del conocimiento del experto dependen de alguna instancia validadora que lo legitime para ser considerado conocimiento científico. Cabe tener en cuenta que ante el requisito de “validez” (validación en sentido moderno) surgen especialmente debates en torno al problema de la objetividad y al problema de la “neutralidad” del conocimiento científico, sobre todo cuando se polemiza en torno al estatus epistemológico de las ciencias sociales. El mundo científico busca unificar el lenguaje y mantener la neutralidad ética, pero esto conlleva el problema de la neutralidad y la exclusión de la reflexión sobre las relaciones ciencia-sociedad.

Epistemología y validación: caminos convergentes

En 1929 un importante grupo de filósofos y científicos formaron una asociación de reflexión sobre el conocimiento científico. En la época de la formación del círculo de Viena se fusionaron las ciencias por medio de la unificación del lenguaje, incorporando técnicas y métodos de la lógica matemática, clasificando el lenguaje de las ciencias. Esta epistemología de la ciencia entendía que cualquier disciplina que aspire a alcanzar el nivel de ciencia debía regirse por el método de las ciencias naturales, produciendo un reduccionismo de las disciplinas sociales al método de las ciencias naturales para poder ser reconocidas como tales. Díaz (2010) se plantea la cuestión de si existe un método científico aplicable a todas las disciplinas, destacando que las ciencias sociales presentan regularidades distintas a las naturales, sin determinismos causales.

Como sostiene Díaz (2010), el problema radica en que las características propias de las ciencias naturales no son totalmente extensivas a las ciencias sociales, éstas últimas estudian al ser cultural que tiene la posibilidad de incidir en mayor o menor medida en sus propias condiciones existenciales. La ciencia moderna, arraigada en la modernidad, vincula el conocimiento con la comprobación y la verdad con la certeza. Surge el “problema de la verdad” al reducir la verdad al método, planteando el interrogante de si es posible concebir la ciencia de manera moderna en la actualidad y cuál sería el estatus epistemológico de las ciencias sociales.

Los principios sobre los que se construye la concepción naturalista empirista en su faceta positivista tienen que ver con homologar el mundo social al físico sea cual fuera su objeto social, se lo considera como un hecho empírico a ser explicado, este reduccionismo limita y ubica a todas las particularidades sociales en segundo plano, todo lo que esté por fuera de las ciencias naturales, es decir, el método experimental, no es ciencia.

La investigación científica está consagrada a la búsqueda de explicaciones las cuales adquieren forma de leyes generales que dan cuenta de fenómenos particulares por medio del razonamiento deductivo, expresando una condición suficiente de verdad. Una proposición será considerada como verdad cuando pueda verificarse entre lo que afirma y lo que la experiencia demuestra por medio de la observación, donde la objetividad y conocimiento científico son la capacidad que tiene un sujeto de elevarse sobre todas las condiciones históricas y subjetivas, para tomar la distancia suficiente respecto del objeto a conocer, obtenido así un punto de vista “neutral” (Pardo, 2010).

Esta concepción naturalista-empirista se caracterizó por un monismo metodológico que enfatiza la verdad como *adequatio*, es decir, la coincidencia entre las afirmaciones y la experiencia observable. En esta perspectiva, las teorías científicas se componen de enunciados independientes, con significado autónomo, y se sostiene la existencia de un sujeto objetivo. El supuesto empirista fundamental confía en la experiencia y el conocimiento empírico como base última de la ciencia, homologando el mundo social al físico y reduciendo lo social a hechos empíricos explicables. En este contexto comienza a entrar en debate las discusiones sobre el estatus epistemológico de las ciencias sociales como una oposición entre explicar y comprender.

Cambios epistemológicos

Dentro de la tradición alemana, en el ámbito teórico de las ciencias sociales, apareció como tema relevante la subjetividad. Volviéndose imposible seguir ocultando la influencia del sujeto en el conocimiento, se entendió que solo se puede acceder al mundo social si primero comprendemos sus significados. La postura comprensivista ve lo social como un objeto específico e irreductible a hechos naturales, tiene una visión dualista de cómo se accede al conocimiento, entiende la comprensión como el desocultamiento de significados alcanzados desde la propia subjetividad del intérprete, las ciencias sociales poseen un ineludible componente de empatía donde se intenta desentrañar los propósitos e intenciones del otro (Pardo, 2012).

Desde el siglo XIX hasta la actualidad, surge una crisis en la noción de verdad como adecuación. Se exploran ideas alternativas de verdad que consideran la dimensión intersubjetiva. Se sugiere que las teorías científicas no consisten en enunciados autónomos, sino que su significado depende de su conexión con otros enunciados, promoviendo una concepción holística o contextualista. La presencia de teorías que aluden a una experiencia previa a la objetividad destaca la dimensión interpretativa e intersubjetiva de la verdad. Este cambio implica una ruptura con el supuesto empirista y destaca la carga teórica inevitable de los enunciados científicos.

En las ciencias sociales, la tarea se presenta como la interpretación de una realidad ya interpretada por otros, reconociendo la pertenencia del intérprete a una tradición. Se supera el reduccionismo naturalista, se reivindican otras formas de racionalidad más allá del método experimental, y se denuncia la colonización del mundo de la vida por parte

de órdenes sistémicos derivados de la racionalidad instrumental. La comprensión ya no se ve como un método, sino como un giro ontológico hacia la interpretación de un horizonte previo de sentido. El giro lingüístico marca un punto de partida para una concepción ampliada de la razón y la ciencia, donde la comprensión e interpretación se convierten en modos fundamentales de la existencia humana (Pardo 2012).

Esta instancia crítica en la concepción hermenéutica aporta el reconocimiento que la comprensión y la explicación están intrínsecamente relacionadas. En este enfoque, la visión sintética busca equilibrar las dimensiones explicativas y comprensivas del conocimiento, reconociendo que la comprensión no sólo precede a la explicación, sino que también la enriquece. Este cambio implica un distanciamiento de la visión simplista y determinista de la concepción naturalista-empirista, abrazando una perspectiva más compleja y contextual en la construcción del conocimiento científico. La separación de estos debates se vincula al desarrollo del giro lingüístico donde aparece otro elemento determinante además de la subjetividad: el lenguaje. Aquí el sujeto da paso al lenguaje y a la dimensión semántica donde la comprensión no gira en torno al milagroso proceso de la empatía entre el autor y el intérprete. El lenguaje pasa a ser concebido como materia prima del mundo social y como rasgo ontológico fundamental de la racionalidad humana. La Hermenéutica no pretende constituirse como una perspectiva de comprender a la manera de una metodología, por el contrario, su tarea según Gadamer es iluminar las condiciones bajo las cuales se comprende, desocultando todos los condicionantes previos que determinan en parte el conocimiento. Hay prejuicios legítimos que no pueden ser evitados ya que comprendemos a través de ellos, es un saber de fondo a través del cual el hombre puede reproducir sentido, donde se fundan dos mundos, uno es el de la tradición que es ese mundo ya dado, desde el cual comprendemos y el otro es nuestro mundo en tanto intérpretes. Como señala Pardo (2012) este escenario ampliador concibe lo racional, ya no en términos de racionalidad instrumental, sino como una praxis humana de comunicación intersubjetiva.

Referencias

Díaz, E. (2010). Conocimiento, ciencia y epistemología, en Díaz E. (ed.) *Metodología de las Ciencias sociales*. Buenos Aires: Biblos. pp. 13-28

- Pardo, R. (2000). Verdad e historicidad. El conocimiento científico y sus fracturas, en Díaz, E. (comp.) *La posciencia. El conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad*. Buenos Aires: Biblos. pp. 37-62
- Pardo, R. (2012). El desafío de las ciencias sociales: desde el naturalismo a la hermenéutica, en Palma, H. y Pardo, R. (ed.) *Epistemología de las ciencias sociales. Perspectivas y problemas de las representaciones científicas de lo social*. Buenos Aires: Biblos. pp. 103-126

REFLEXIONES EN TORNO AL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO

Verónica Scalona⁵⁴ y María Emilia Valderrey⁵⁵

UNMDP

scalonav@gmail.com, y mariaemiliavalderrey@gmail.com

Resumen

Como futuras licenciadas en Ciencias de la educación de la Facultad de Humanidades, UNMDP, nos ocupamos en este trabajo de explicitar algunas nociones abordadas durante la cursada 2023 en la asignatura Filosofía de la educación en torno a la complejidad de la investigación en Ciencias sociales, como son el conocimiento científico, el objeto de estudio, la objetividad, la subjetividad, la historicidad. En un primer momento, abordamos la historicidad del conocimiento científico de acuerdo a diferentes épocas para poder comprender más cabalmente la evolución del mismo y su estado en la actualidad. Luego, cuestionamos la aplicabilidad de los requisitos de objetividad y neutralidad que el enfoque positivista considera necesarios para que un conocimiento sea considerado científico.

Palabras clave: conocimiento científico - objeto de estudio - objetividad - subjetividad - historicidad

“¿Existe un método científico aplicable a todas las ciencias, sea cual fuere el tema de que se ocupan, o deben las ciencias sociales emplear una lógica de la investigación especial y propia?” (Díaz, 2010, p.25)

Para poder seleccionar y desarrollar algunos aspectos y problemáticas centrales de la investigación en Ciencias sociales y aseverar, cuestionar o rechazar la universalidad que exige el método naturalista del cumplimiento de los requisitos de objetividad y neutralidad para considerar que un conocimiento científico sea válido, es pertinente preguntarnos por el origen de lo que denominamos ciencia. El término “ciencia” comprende varios sentidos dependiendo de la época. Se trata en este caso, del saber que una época considera sólido, fundamentado y avalado por determinadas instituciones

⁵⁴ Estudiante de Licenciatura en Ciencias de la Educación, UNMDP

⁵⁵ Estudiante de Licenciatura en Ciencias de la Educación, UNMDP.

(Díaz, 2010, p.20). Hay distintos tipos de conocimientos, uno de ellos es el conocimiento científico, el cual, es el más avalado y considerado válido en el ámbito académico.

Desde el sentido amplio e histórico del conocimiento, podemos desglosar tres grandes modelos epocales o paradigmas, en cuanto al modo de comprender el conocimiento científico, que permiten afirmar que la ciencia comenzó antes de la modernidad. Según Pardo (2000), los paradigmas son los siguientes:

- Un paradigma premoderno, que abarca la antigüedad y la Edad Media (desde el siglo VI antes de Cristo hasta el siglo xv), período en el que había una gran distinción entre la *doxa* (opinión) y la *episteme* (saber demostrado) entre los griegos. En cuanto a la época medieval, se caracterizó por subordinar la razón a la fe, lo principal y lo verdadero era la comprensión del mundo en términos de un orden divino.

- Un paradigma moderno, surgido a partir de la revolución científica de los siglos XVI y XVII y que se extiende hasta la primera mitad del siglo XX, se produce una separación entre lo racional y lo religioso, dándole mayor identidad al primero. Va a tender a buscar dar solución a los problemas práctico-teóricos originados por los cambios sociales desde una racionalidad plena. Nacen durante esta época unos supuestos propios de lo que es considerado ciencia, basados en la confianza absoluta en el poder de la razón, centrados en aquello que pueda ser calculado y medido. Se intenta alcanzar un conocimiento universal, inclusive en lo ético y lo moral, se cree que el desarrollo de la ciencia genera consecuentemente progreso social, la ciencia es convertida en técnica, se recurre siempre a la experiencia, la observación y la medición.

- Un paradigma actual por algunos llamado "posmoderno" y por otros "tardomoderno", que se constituye fundamentalmente en el siglo XX. Este paradigma es continuación del anterior como consecuencia de ciertas carencias que tuvo el paradigma moderno, de ahí su nombre tardomoderno. Si bien no difiere totalmente del de la modernidad, guarda importantes diferencias:

- a. Plantea que no existen verdades universales en todas las esferas, sino más bien verdades provisorias y contingentes.

- b. Rechaza y critica la creencia de que el desarrollo científico conlleva progreso social, cuestiona el desarrollo científico ilimitado sin un para qué del mismo.

Tal como conocemos hoy la ciencia y de lo anteriormente expuesto, podemos observar que la ciencia fue y es una construcción histórica que tiene un doble origen, uno remoto,

que corresponde a la filosofía griega, donde prevalece la idea de *Méthodos*, que alude al camino por medio del cual aproximarse a lo que debe conocerse, y otro más reciente, el conocimiento tal como lo entiende la modernidad, cuando se concluye que para que un conocimiento resulte válido científicamente tiene que reunir las siguientes características, mencionadas por Pardo (2000):

1. Capacidad descriptiva, explicativa y predictiva: busca leyes universales, mediante las cuales poder describir y explicar la realidad.
2. Carácter crítico, analítico: analizar es separar distintos elementos de una totalidad estudiada y criticar es examinarlos detenidamente a la luz de argumentos racionales.
3. Fundamentación lógica y empíricamente demostrable a través de la experiencia.
4. Es metódico: deben seguirse ciertos pasos.
5. Sistematizado: esos pasos tienen un orden establecido.
6. Es comunicable mediante un lenguaje preciso: que sea plenamente exacto, basado en la lógica y en la neutralidad.
7. Pretensión de objetividad: responde a tomar la distancia suficiente respecto al objeto de estudio para, de esta manera, no influir en los resultados obtenidos, tornándose un investigador neutral.

Esther Díaz (2010) incorpora una característica más que consideramos relevante incorporar en este listado y es la siguiente:

8. Carácter provisorio: la validez universal de las leyes científicas queda vigente en tanto la posibilidad de que alguna nueva contrastación empírica la refute.

Teniendo en cuenta el objeto de estudio de las ciencias, cabe considerar que como expresa Pardo (2012), las podemos dividir en ciencias formales y ciencias fácticas. Las ciencias formales son las matemáticas y la lógica, pues su objeto de estudio se caracteriza porque sólo tiene existencia ideal, no existe en la realidad espacio-temporal, dado que los signos del lenguaje matemático son formales, vacíos de contenido en sí, sólo serán útiles en tanto puedan ser interpretados y aplicados a la realidad empírica. Las ciencias fácticas se diferencian de las formales porque su objeto de estudio son entes materiales y se subdividen en dos tipos de ciencias: las naturales y las sociales. Lo que las diferencia es su objeto de estudio. Mientras que las ciencias naturales estudian la naturaleza de las cosas, las ciencias sociales estudian al ser humano, fenómenos sociales.

Para que un conocimiento se considere científico, la ciencia positivista, considera necesario y excluyente que se reúnan todas las características propias del conocimiento científico anteriormente enunciadas. El conocimiento científico es o pretende ser objetivo y así poder conocer o investigar desde un punto de vista neutral, elevándose por sobre todo condicionamiento histórico y subjetivo. Estas características que el conocimiento científico requiere para considerarse tal, pueden aplicarse a las ciencias formales en su totalidad y a las ciencias fácticas en tanto ciencias naturales, pero no así a las ciencias sociales, pues el objeto de estudio es un ser complejo, contextual y en constante cambio, por lo que sería equívoco querer aplicar conceptos y métodos universales a objetos de estudio cambiantes. Para las ciencias sociales, el cumplimiento del requisito de objetividad en el sentido heredado de la modernidad se dificulta por los siguientes motivos: el objeto de estudio posee un alto grado de complejidad y mutabilidad, la subjetividad del investigador interviene al momento de delimitar el objeto de estudio y su posición está mediatizada por influencias conceptuales, lingüísticas y políticas.

Por lo anteriormente dicho, podríamos afirmar que no existe ciencia social neutral en la que no intervengan los valores, estos pueden ser contemplados para poder investigar un hecho social en relación al contexto e historicidad del mismo. Respecto a esto:

(...) hay quienes descalifican la científicidad de las ciencias sociales al argumentar que ellas nunca pueden alcanzar metodológicamente la objetividad de las ciencias naturales, dando por sentado que la “cientificidad” de un conocimiento queda acotada a la posible y rigurosa aplicación del método de las ciencias naturales y reduciendo verdad y racionalidad a método (Pardo, 2000, p.57).

Desde el punto de vista de la ciencia positivista, para que un conocimiento sea considerado como conocimiento científico, el método que debe utilizar debe ser el mismo método que las ciencias naturales. Esto es lo que se denomina reduccionismo. Si dicho método no se aplica, no será considerado conocimiento científico, disminuyendo su relevancia y legitimidad al concepto de ciencias blandas, de manera despectiva.

Ahora bien, si partimos de la idea y certeza de que el saber científico es un saber influenciado por la historia y que el trabajo realizado por el científico está determinado por un contexto histórico, ¿podemos realmente pensar que las verdades de la ciencia son verdades "objetivas", vale decir, independientes, en cuanto a su validez, de la historia?; o, por el contrario, ¿todo conocimiento, incluso el científico, se ve afectado de modo

esencial (esto es, en lo que respecta a su valor de verdad) por lo histórico? De lo anterior, se desprende que es necesario reconocer el carácter interpretativo y, por ende, histórico de la racionalidad para contemplar que aún en las investigaciones más positivistas existe cierto grado de subjetividad.

Retomando el concepto de ciencias “blandas”, aplicado con la finalidad de debilitar los conocimientos sociales y menospreciarlos, dicho concepto, puede y debería ser considerado como una fortaleza, dadas las características de flexibilidad y transformación constante del objeto de estudio. Esta flexibilidad nos puede permitir interpretar y comprender una realidad social, para luego buscar realmente posibles soluciones que generen progreso social para todos y no meramente crear conocimiento porque sí, sin un para qué genuino y empático. Es por eso que las Ciencias Sociales tienen el desafío de la construcción permanente de su propia identidad y de su singular científicidad, en tanto saberes sociales (Pardo, 2012). Es importante remarcar que el conocimiento científico es un tipo de conocimiento más, más no es el más importante y válido, sino que, dependiendo las características del objeto a estudiar, corresponderá aplicar uno u otros métodos de estudio. Estos métodos no necesariamente se invalidan entre sí, sino que pueden convivir, complementarse y enriquecerse mutuamente.

Referencias

- Díaz, E. (2010). *Conocimiento, ciencia y epistemología* en Díaz E. (ed.) *Metodología de las Ciencias sociales*. Buenos Aires: Biblos. (pp. 13-28)
- Pardo, R. (2000). Verdad e historicidad. El conocimiento científico y sus fracturas, en Díaz, E. (comp.) *La posciencia. El conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad*. Buenos Aires: Biblos. (pp. 37-62)
- Pardo, R. (2012). El desafío de las ciencias sociales: desde el naturalismo a la hermenéutica, en Palma, H. y Pardo, R. (ed.) *Epistemología de las ciencias sociales. Perspectivas y problemas de las representaciones científicas de lo social*. Buenos Aires: Biblos. (pp. 103-126)

LA PANTERA ERA ROSA. NARRATIVAS EN TORNO A INFANCIAS, GÉNERO Y EDUCACIÓN

Camila Moreno⁵⁶

UNMdP

camimoreno95@hotmail.com

Resumen

El trabajo presenta una historia autobiográfica en la que se relata la experiencia de Atxuri que elige vestirse de rosa en el jardín de infantes y enfrenta burlas y malentendidos. Su entorno afectivo busca soluciones y reflexiona sobre la importancia de promover la aceptación y el respeto en la educación. Se destaca la necesidad de repensar las estructuras educativas y fomentar la diversidad y la libre expresión. Se mencionan diferentes perspectivas académicas para analizar esta experiencia.

Palabras clave: ESI - educación - género

Mi hijo Atxuri fue criado en un entorno “libre” de estereotipos de género. Desde pequeño, le permitimos explorar su identidad de manera auténtica. Cuando comenzó el jardín a los 4 años, eligió un guardapolvo rosa, una elección que reflejaba su genuina preferencia por la diversidad de colores. Al principio, esta decisión causó cierta confusión entre las maestras y lxs niñxs. Lo llamaban "niña" debido a su elección de vestimenta y al hecho de que llevaba el pelo largo. Pero él simplemente era un niño al que le gustaba vestirse de rosa. Fue entonces cuando Atxuri comenzó a manifestar incomodidad y, con claridad, expresó que se identificaba como niño.

Nosotrxs, como xadres, notamos que Atxuri estaba pasando por momentos difíciles a causa de las burlas y malentendidos en el jardín. Mantuvimos conversaciones reiteradas con las maestras, la directora y la psicóloga de la institución, compartiendo nuestras preocupaciones y buscando soluciones para apoyarlo. Desde casa, se comenzó a hablar sobre este “nuevo” mundo binario que él no conocía y que impregnaba a toda una sociedad a la cual se estaba exponiendo.

⁵⁶ Estudiante de Cs. de la Educación, UNMdP.

Se implementó la Educación Sexual Integral (ESI) en el jardín como parte de las medidas tomadas para abordar la situación. A pesar de estos esfuerzos, algunxs niñxs seguían insistiendo en llamar a Atxuri "niña". Era evidente que, en sus hogares, se reproducía el binarismo de género de manera rígida, y esto continuaba generando confusión y malestar para Atxuri. La persistencia de estas actitudes nos llevó como familia a confrontar no sólo la situación en el jardín, sino también a reflexionar sobre la necesidad de seguir promoviendo la aceptación y el respeto. A pesar de que nuestra intención era no limitar su género ni sus elecciones, no previmos qué podía generar el hecho de encontrarse con otrxs en un entorno social diferente.

Hoy, cerca de fin de año, Atxuri ya no usa su guardapolvo rosa porque no quiere que lo llamen "niña", a pesar de que son menos las burlas en referencia a su expresión de género. Si bien en lo personal para mí no fue una gran victoria, la situación nos dejó una reflexión sobre cómo nos afecta la mirada del otrx y cómo vamos construyendo nuestra identidad en base a nuestros deseos y nuestro entorno. Nosotrxs como xadres, siempre intentaremos acompañar su libre expresión, pero del otro lado de la balanza no sabemos cuánto más puede pesar lo que está socialmente impuesto.

Se resalta la importancia de la convivencia y cómo las actitudes de lxs compañerxs pueden influir significativamente en la experiencia educativa. El bullying y las burlas que enfrentó Atxuri, revelan la necesidad de repensar la educación como un espacio donde la diversidad y la libre expresión sean valoradas, fomentando, en palabras de Fernet-Betancourt (en Giuliano, 2017), una convivencia respetuosa.

Mèlich (2006), al abordar las transformaciones en la filosofía de la educación, ofrece una perspectiva crítica sobre las estructuras y prácticas educativas. La situación de Atxuri destaca cómo las normas de género rígidas, presentes tanto en el jardín como en los hogares de lxs compañerxs, pueden convertirse en barreras para la construcción de una identidad libre y auténtica. La necesidad de reflexionar sobre estas estructuras y promover transformaciones se vuelve evidente.

La historia de Atxuri revela cómo las dinámicas de género y el bullying pueden converger en el ámbito educativo, mostrando la importancia de repensar la educación como un espacio de convivencia donde se fomente la aceptación y el respeto hacia la diversidad. La mirada crítica de Fernet-Betancourt y Mèlich sobre la educación como práctica y sus

transformaciones resuena con la necesidad de cuestionar y cambiar las estructuras que perpetúan la discriminación y la intolerancia.

Foucault (1992), a través de su concepto del orden del discurso, arroja luz sobre la presión social y los discursos normativos que moldearon la experiencia de Atxuri. La historia revela cómo el poder se ejerce a través de la producción de "verdades" sociales, influyendo en la construcción de identidad. Su resistencia muestra la capacidad individual para desafiar estas verdades preestablecidas y reconfigurar las normas, destacando la importancia de explorar subjetividades y resistencias en el ámbito educativo.

El relato de Atxuri se entrelaza de manera significativa con los conceptos desarrollados por Cubillos Almendra (2015) y su enfoque en la interseccionalidad, como se expone en su artículo "La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista". Desde esta perspectiva, la experiencia de Atxuri no puede entenderse de manera aislada, sino que debe analizarse considerando las interconexiones entre género, identidad y normas culturales. Cubillos Almendra sostiene que la interseccionalidad reconoce que las experiencias de opresión y discriminación están entrelazadas, formando una red compleja que moldea las identidades de manera única.

En el caso de Atxuri, las burlas persistentes revelan cómo estas experiencias están interconectadas con otras dimensiones de opresión, evidenciando la necesidad de abordar no solo las normas de género rígidas, sino también las dinámicas culturales y sociales que contribuyen a la discriminación. Este enfoque en la interseccionalidad, según Cubillos Almendra (2015), permite una comprensión más completa y precisa de las complejidades de las experiencias individuales en un contexto social más amplio.

La ontología relacional propuesta por Escobar (2017), según se expone en su obra "En el trasfondo de nuestra cultura: racionalismo, dualismo ontológico y relacionalidad", arroja una perspectiva esclarecedora sobre la experiencia de Atxuri. La elección de su vestimenta no solo desafía las categorías binarias tradicionales de género, sino que también destaca la naturaleza relacional de la identidad. Escobar argumenta que las interacciones sociales son fundamentales para la construcción de la identidad, y en el caso de Atxuri, la confrontación con el binarismo de género rígido en los hogares de sus compañerxs resalta cómo estas interacciones pueden ser restrictivas y limitantes. La ontología relacional propuesta por Escobar aboga por desarmar concepciones

preestablecidas y buscar una comprensión más relacional y compleja de la identidad, reconociendo que esta se forma a través de relaciones dinámicas y contextuales.

Así, la historia de Atxuri se convierte en un ejemplo palpable de cómo las relaciones sociales moldean y limitan las expresiones individuales de identidad, subrayando la importancia de replantearse las estructuras ontológicas que perpetúan restricciones binarias y buscar una comprensión más rica y relacional de la diversidad identitaria.

Referencias

- Cubillos Almendra, J. (2015). “La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista” en *Oxímora Revista Internacional de Ética y Política*, N°7. (pp. 119-137)
- Escobar, A. (2017). “En el trasfondo de nuestra cultura: racionalismo, dualismo ontológico y relacionalidad”, en *Autonomía y diseño. La realización de lo comunal*. CABA: Tinta Limón. (pp. 161-200).
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Giuliano, F. (2017). “La educación como práctica de convivialidad. Una conversación con Fornet-Betancourt”, en *Rebeliones éticas, palabras comunes. Conversaciones (filosóficas, políticas, educativas)*. Buenos Aires: Miño y Dávila. (pp. 189-209)
- Mèlich, J. C. (2006). *Transformaciones. Tres ensayos de Filosofía de la Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

ENTRE EL ROL DOCENTE Y EL DIRECTIVO
ANÁLISIS DE LAS RELACIONES DE PODER EN LOS ESPACIOS
ESCOLARES

Abril Aldana Velázquez⁵⁷

UNMdP

Una problemática que se mantiene presente en el entramado escolar es la relación entre docentes y directivos en lo que al deber educativo atañe. A partir del análisis de experiencias situacionales que permiten el devenir de la hipótesis, es que se permite dar lugar a una necesaria investigación sobre la temática. La experiencia que aquí se trae a colación instala la consideración de que las relaciones institucionales se han vuelto problemáticas y riesgosas para el desarrollo académico de los alumnos, y profesional de los docentes. La institucionalidad educativa acaba por perder sus límites e interfiere con el deber del docente dentro del aula.

Para fundamentar lo dicho se trae a colación una experiencia reciente ocurrida en una escuela privada y católica de la ciudad de Mar del Plata. La información y los detalles de la misma fueron provistas por un docente de la institución que vivenció en primera persona lo que aquí se relata. Ocurrido el acto del 17 de agosto en conmemoración por el fallecimiento del General San Martín, los directivos escolares extendieron una serie de preguntas a los docentes de todas las áreas para realizar en grupos con sus alumnos. En las consignas se hizo referencia a un extracto escrito de las palabras del General San Martín a sus soldados antes de la batalla de Chacabuco en 1817. Las preguntas en cuestión remitían a repensar el texto señalado en materia de política actual, teniendo en cuenta el contexto de elecciones presidenciales argentinas.

Dejando de lado por momento que las preguntas que la dirección extiende fueron extremadamente tendenciosas, ahistóricas y contrafácticas, la problemática que atraviesa esta acción se relaciona con el vínculo de poder que existe para con el docente, quien es obligado a realizar esta tarea dentro del aula.

⁵⁷ Estudiante de Ciencias de la Educación, UNMdP.

El vínculo administrativo que relaciona la parte directiva con la docente resulta en muchas ocasiones violento, remitiendo a los parámetros de la obligatoriedad de las actividades que se realizan dentro del aula. Esta violencia que se ejerce en relación de poder se puede entender a partir de la inexistencia de los espacios de diálogo, que solo hacen a la construcción de un monólogo, tal como lo menciona Fornet-Bentancour (en Giuliano 2017, p. 194) en cuanto a lo que la actividad educativa corresponde.

Considero que el salón de clases es un lugar que debe estar administrado por el docente, quien es capaz de regular la dinamicidad del espacio y de las actividades que se realizan. El docente, quien se encuentra en constante formación académica, tiene y debe tener la capacidad y la potestad para tomar las decisiones académicas dentro del aula. No hay quien mejor que el docente mismo para llevar a cabo estas decisiones, no solo porque conoce su campo de estudio y la disciplina que ejerce, sino también porque conoce a sus estudiantes y la articulación de la cual disponen sus cuerpos dentro del espacio áulico. Brindar ejercicios, tareas y actividades, solo lo puede hacer el docente que presencia el día a día el desarrollo de sus alumnos, y de ello dependen las decisiones que tome respecto al estudiantado.

Cabe destacar aquí la importancia acerca del saber sobre la construcción del objeto en las ciencias sociales, tal como lo desarrolla Ametrano (2017). El estudio de las ciencias sociales implica un desarrollo de análisis profundo respecto al pasado y al presente, y su enseñanza se articula en razón de los criterios de objetividad e historicidad. Por todo lo dicho anteriormente, es que al construir conocimiento “debemos estar alertas a esas interconexiones (...) entendiendo que, en la totalidad social, cada aspecto tiene sentido en relación al conjunto que lo contiene” (Ametrano 2017, p. 27).

A partir de este análisis se espera revalorizar la labor docente, particularmente de las ciencias sociales, la cual es en muchas ocasiones identificada con una menor rigurosidad científica vinculada a las mal denominadas “ciencias blandas”. Se construye así, alrededor de este imaginario, el supuesto de que el análisis sobre la historia y el pasado es una tarea sencilla de realizar, lo que deviene en el desarrollo de situaciones como la que aquí se expone. La interpretación sobre las ciencias sociales como objetos de estudios moldeables, da lugar al control sobre un discurso que se construye y reproduce sobre sí mismo; un discurso que corre el peligro de no tener relación con la científicidad que la temática se merece.

La conformación de grupos para el trabajo también es una herramienta de la cual solo puede disponer el docente, porque involucra una determinada disposición corporal que interrumpe con la organización del aula. Igual que en las decisiones académicas, la organización del espacio áulico no puede ser articulada por un sujeto externo al salón de clases. El hecho de que esta articulación desde fuera esté organizada por un directivo del colegio solo agrava el hecho y profundiza la relación de poder, y por lo tanto de violencia. Por otro lado, considero de suma importancia el rol del docente en cuanto al cuestionamiento sobre sus propias prácticas, remitiendo nuevamente al carácter único que se le atribuye por arbitrar el espacio áulico. El rol de la Filosofía de la Educación tiene injerencia en esta materia, ya que “(...) un profesor que no filosofa no es un profesor verdadero, real o genuino (...)” (Kohan 2015, p. 42). Siguiendo los lineamientos expuestos en “*¿El pedagogo y/o el filósofo?*”, considero de fundamental importancia entender que el estudio de la filosofía se relaciona íntimamente con el estudio de las palabras y las formas en las cuales se imparte. Así también como la construcción del discurso y el intercambio de opiniones que propone la Filosofía de la Educación mantienen la discusión acerca del bien común. Integralmente, la Filosofía de la Educación interfiere en el devenir de las relaciones dentro del aula al considerar que la enseñanza se sostiene por el bien común del estudiantado. Además, se debe hacer énfasis en que dicho bien común se construye y se sostiene a partir del diálogo y el acuerdo entre las partes involucradas (estudiantes-docentes), y que dicha construcción debe ser respetada por los actores externos.

Se propone a partir de este análisis permitirse pensar, investigar y dialogar las problemáticas que encierran los vínculos académicos dentro del espacio escolar. El análisis y la recopilación de estas experiencias dan lugar a la problematización de las relaciones con el objetivo de construir un ambiente favorable para el desarrollo del trabajo docente.

Referencias

- Ametrano, L. (2017). La ciencia como tipo particular de conocimiento. *Técnicas de Investigación social, Cuaderno de cátedra*, Facultad de Periodismo y Comunicación social, UNLP. (pp. 10-35)
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.

- Giuliano, F. (2017). La educación como práctica de convivialidad. Una conversación con Fornet-Betancourt. En *Rebeliones éticas, palabras comunes. Conversaciones (filosóficas, políticas, educativas)*. Buenos Aires: Miño y Dávila. (pp.189-209)
- Kohan, W. (2015). ¿El pedagogo y/o el filósofo? Un ejercicio: pensar juntos (con Jan Masschelein). En Kohan, W.: *Viajar para vivir: ensayar. La vida como escuela de viaje*. Buenos Aires: Miño y Dávila. (pp. 15-50).

SEGUNDO PROYECTO DEL GIFE: ESTUDIO DE LA URDIMBRE ÉTICO- POLÍTICA-ESTÉTICA EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Graciela Flores⁵⁸

UNMdP

grupoinvfiloedu@gmail.com

Resumen

En este trabajo se expone la senda investigativa que habremos de transitar los integrantes del GIFE (Grupo de Investigación en Filosofía de la Educación), de la Facultad de Humanidades, UNMdP, durante nuestro Segundo Proyecto denominado “Filosofía y Educación II: urdimbre ético-política-estética de la enseñanza universitaria” correspondiente a los años 2024 y 2025. Se explicitan algunos aspectos del marco conceptual que sustenta nuestra perspectiva actual, así como el abordaje metodológico y los propósitos investigativos, que se centran en la comprensión de la dimensión ético-política-estética de la enseñanza universitaria en las carreras de Licenciatura y Profesorado en Cs. de la Educación. A nuestro interés en la dimensión ético-política estudiada durante el Primer Proyecto, sumamos la dimensión estética por ser constitutiva de esa urdimbre que nos interesa estudiar, buscamos pensar colectivamente las relaciones entre enseñanza, significados y sentidos, en sus aspectos sensibles y cognoscitivos, que van produciendo quienes participan en este nivel de educación.

Palabras clave: Educación - Filosofía - Investigación - Enseñanza universitaria - Urdimbre ético-política-estética

Introducción

Antes de abordar el quehacer investigativo correspondiente al Segundo Proyecto del GIFE (Grupo de Investigación en Filosofía de la Educación), es oportuno mencionar muy brevemente los antecedentes que incidieron en la creación del grupo, en el año 2020.

El GIFE se gesta a partir del recorrido del GIEEC (Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales) dirigido por el Dr. Luis Porta y radicado en CIMED (Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación), de la UNMdP.

⁵⁸ Dra. en Humanidades y Artes con mención en Cs. de la Educación (UNR), Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP), Profesora en Filosofía (UNMdP). Docente a cargo de las asignaturas Filosofía de la Educación (Profesorado y Licenciatura en Cs. de la Educación) y de Didáctica Especial y Práctica docente (Profesorado en Filosofía), de la Facultad de Humanidades, UNMdP. Directora del GIFE.

El GIEEC, grupo del que se desprende el GIFE, ha adoptado durante años una perspectiva biográfico-narrativa en sus estudios en torno a la Didáctica en Nivel Superior y cuenta con una vasta producción científica. La dimensión ética de la enseñanza universitaria comenzó a ser estudiada por la actual directora del GIFE en el marco del GIEEC, como integrante del mismo, en vinculación con las prácticas de los “profesores memorables” de la Facultad de Humanidades de la UNMdP, así se fueron generando durante años diversas publicaciones que vinculaban Filosofía y Educación al referirse a hallazgos investigativos. Entonces, en este contexto del GIEEC comenzó hace años a tener vitalidad el campo de la Filosofía de la Educación, y fue en el año 2020 que se creó el GIFE, inaugurando un espacio de estudio de lo educativo en perspectiva filosófica.

Una vez creado el GIFE, nuestro Primer Proyecto denominado “Filosofía y Educación: dimensión ético-política de la enseñanza universitaria”, correspondiente a los años 2022 y 2023, fue el inicio de nuestro quehacer investigativo como equipo. Venimos estudiando la realidad educativa actual en la Licenciatura y Profesorado en Cs. de la Educación para comprender e interpretar la enseñanza universitaria de manera contextualizada, asumiendo metodológicamente un enfoque interpretativo-narrativo, en el marco de la investigación cualitativa en educación.

Al momento de la redacción de este trabajo, el Primer Proyecto de GIFE se encuentra en su fase final y los integrantes del grupo nos disponemos a iniciar la nueva etapa que comienza en el año 2024 con nuestro Segundo Proyecto.

El segundo Proyecto de Investigación del GIFE

En el Segundo Proyecto denominado “Filosofía y Educación II: urdimbre ético-política-estética de la enseñanza universitaria” estudiaremos dimensiones de esa urdimbre, mediante metodología narrativa-interpretativa, articulada con técnicas etnográficas de investigación. Estudiaremos las prácticas de enseñanza y las narrativas de los involucrados siendo un eje de interés la relación entre la enseñanza y los significados (sentidos y pensados) que atribuyen a la educación los sujetos participantes.

El Proyecto 2024-2025 da continuidad a nuestro proyecto anterior e incluye un eje de estudio altamente significativo. A la dimensión ético-política de la enseñanza sumamos el estudio de la dimensión estética porque nos permite abordar esa urdimbre ético-

política-estética en un estudio complejo y abarcativo involucrando la dimensión afectiva de una manera más explícita.

En la enseñanza hay una dimensión estética que puede expresarse en “estilos” singulares de los profesores (Flores y Porta, 2018) y que impacta mediante afectos y afecciones a los involucrados. Ciertos aspectos constitutivos de la “esteticidad” de la enseñanza se expresa en el vínculo pedagógico, en los modos de generarlo, construirlo y sostenerlo, puesto que involucra afectos y afecciones que se ponen en juego teniendo en cuenta que en la enseñanza lo afectivo y lo cognitivo se presentan entramados (Flores y Porta, 2013a, y 2013b). Es posible identificar “estilos” de enseñanza que expresan una estética singular como modo de creación relacional en la que el docente se inventa, se produce y se recrea como sujeto a la vez que practica su propio arte de vivir (Flores, 2020). Las prácticas de enseñanza como creación artística, modo material de lo estético, se expresan en configuraciones sensitivas que movilizan y provocan sensaciones. Involucran la “sensibilidad” entendida como la facultad que escapa a la dimensión extensiva del lenguaje verbal (Deleuze y Guattari, 2009; Berardi, 2017).

La dimensión estética no alude sólo a lo que se “muestra” en el área de comportamientos explícitos, implica también emociones, afecciones, afectaciones, que se instalan en lo íntimo de los sujetos, a modo de “intimidad apalabrada” (Pardo, 1996). Una filosofía de la proximidad (Esquirol, 2018), centra la atención en el otro y en las articulaciones del sí mismo (memoria, sentimiento, esperanza); las capas de intimidad, como articulaciones complejas y variables son cobijo íntimo y resistencia íntima. La reflexión “siguiendo el hilo conductor de la resistencia da lugar a una hermenéutica del sentido de la vida; un intento de comprensión del trasfondo de la existencia humana” (Esquirol, 2018, p. 13). La estética de la existencia, en sentido foucaultiano, también involucra la educación. Puesto que el yo no es algo dado, los sujetos se “crean” a sí mismos como una obra de arte (Foucault, 2012). Se trata de una estética que involucra tanto vivir la creación de sí mismos como una práctica cuidada y permanente, como la resistencia que habilita modos de existencia que permiten hacer de la vida, tanto ética como estéticamente, un campo de afectaciones y percepciones inéditas, otorgando nuevas formas de mirar, conocer, hacer y pensar.

En educación, la ontología es relacional (nada preexiste a las relaciones que la constituyen), la ética es relacional (Mèlich, 2006), también lo es la política puesto que en

todo dispositivo pedagógico el poder se efectiviza en relaciones de fuerzas dinámicas con posibilidades de resistencia, liberación y transformación de los diagramas de poder que, como tales, están en constante mutación. También la epistemología es relacional (en sentido de Escobar, 2017), se basa en el ser-con, en el inter-ser en un mundo común de los participantes vinculados en relaciones de conocimiento. A estas “relacionalidades” se suma la “relacionalidad afectiva” (Flores, 2022) inherente a lo educativo, que es central en este Proyecto.

El núcleo teórico vital y central del Segundo Proyecto del GIFE se encuentra en obras de filósofos que ofrecen perspectivas para la reflexión, análisis y crítica de la educación en la actualidad y específicamente para el estudio de la urdimbre ética-política-estética de la enseñanza. Dicha urdimbre puede estudiarse y comprenderse en vinculación con la ética de la alteridad de Levinas, la ética de Spinoza, la ética convergente, la ética del discurso y la ética narrativa, considerando la lingüisticidad y la afectividad humanas, la comunicación, la identidad narrativa, el mundo de la vida, los horizontes de sentido, las relaciones intersubjetivas, la conflictividad del *ethos* (y de lo social) y la potencia de actuar de los sujetos (que puede ser potenciada o despotenciada según las afecciones que involucren). La ética spinoziana contribuye a estudiar afectos y afecciones teniendo en cuenta que la potencia no es poder sobre otros, Spinoza afirma una potencia instituyente que es transindividual y es capacidad de afectar con otros, y tiene de militancia la “resistencia a poderes que requieren de la impotencia de los demás para su alegría, de la alienación de los cuerpos y lo que los cuerpos pueden para su dominio” (Tatián, 2014, p. 54).

En este Proyecto la educación se entiende como un campo dinámico donde es central asumir el educar como *praxis* y *poiesis* y abordar el hecho educativo como hecho cultural, intersubjetivo, que favorece la construcción de saberes compartidos y sentidos colectivos. El “filosofar”, el “educar” y el “investigar” se entranan y pueden configurar prácticas vitales, reflexivas y críticas que redunden en la potenciación de las chances vitales de los sujetos participantes como seres dispuestos a resignificar y resentidizar la educación y la investigación y de ese modo realizar aportes tanto al campo de la investigación en educación como a la docencia.

Especificaciones metodológicas

En este Proyecto nuestro objetivo general es comprender desde las narrativas de profesores y estudiantes de la Facultad de Humanidades de la UNMdP las complejas tramas, representaciones, sentidos y significados de la urdimbre ética, política y estética de la enseñanza en el nivel universitario. Nuestros objetivos particulares son los siguientes:

- Indagar la complejidad de la urdimbre ético-política-estética de la enseñanza universitaria a partir de las narrativas en conjunción con la dinámica de la práctica misma.
- Describir a partir de las narrativas la complejidad de sentidos y significados de la eticidad, politicidad y esteticidad de la enseñanza universitaria en los profesorados de la Facultad de Humanidades de la UNMDP.
- Analizar en las narrativas cuestiones constitutivas del vínculo pedagógico, puestas de manifiesto en las prácticas de enseñanza a partir de registros etnográficos y narrativas cruzadas.
- Construir categorías asociadas a lo ético, político y estético de la enseñanza.
- Interpretar categorías emergentes de la trama de discursos biográficos, relatos de experiencias pedagógicas, prácticas, y narraciones cruzadas de y sobre las experiencias formativas de los estudiantes, las prácticas de los profesores y las representaciones narrativas sobre la educación.

La metodología propuesta es cualitativa-interpretativa y adopta el enfoque narrativo. Los participantes del estudio serán los estudiantes de grado, adscriptos y docentes de la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación y del Profesorado en Filosofía de la UNMP.

Se asume el enfoque narrativo, que se vincula con la hermenéutica filosófica porque interpreta vivencias lingüistizadas y porque pretende alcanzar una comprensión de las experiencias de los sujetos (Flores y Porta, 2021). El enfoque narrativo en la investigación educativa supera la racionalidad instrumental y asigna importancia a la palabra del entrevistado, “que siempre incluye aspectos morales y emotivos, puesto que en la concepción discursiva de la individualidad, el sujeto se muestra en sus dimensiones personales, afectivas, emocionales y biográficas” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 59). El enfoque biográfico-narrativo se articulará con técnicas de etnografía educativa. La inclusión de la etnografía en la investigación educativa es pertinente porque involucra

los conocimientos locales de los diversos actores que intervienen en el proceso educativo y el “saber pedagógico (...) que rara vez se documenta y por lo tanto la etnografía ofrece una manera de hacerlo visible y audible” (Rockwell, 2011, p. 28). Para complementar el estudio se organizará con los docentes la elaboración de documentación narrativa de experiencias pedagógicas (Suárez, 2021).

Las entrevistas son centrales en este Proyecto, “considerar al entrevistado como a un narrador equivale a alejarse de la idea de que los entrevistados tienen respuestas para las preguntas de los investigadores y acercarse a la idea de que los entrevistados son narradores con historias para contar y voces propias” (Chase, 2015, p. 77). Se realizarán entrevistas de apertura, entrevistas en profundidad, y grupos focales (Kamberelis y Dimitriadis, 2015). Trabajaremos con:

- 1- Entrevistas a docentes, documentación narrativa de experiencias pedagógicas, observaciones de clases de algunas asignaturas realizando registros de observación, registros de audio y video, autorregistros, diario de campo.
- 2- Entrevistas y grupos focales a estudiantes y adscriptos en las que se ahondará el estilo de enseñanza del docente en relación con el vínculo pedagógico.
- 3- Las narraciones de estudiantes sobre aspectos vinculados a las prácticas de los profesores en relación a las dimensiones ética, política y estética de su enseñanza.

Se adoptará una perspectiva narrativa, enfoque en el que se realiza una particular reconstrucción de la experiencia mediante un proceso reflexivo que da sentido a lo vivido (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

La riqueza de las entrevistas en profundidad y la complejidad de los registros de observación de clases ameritan un análisis detallado y exhaustivo sin perder el sentido de globalidad que generaron los textos y el contexto de situación donde se inscriben. Las entrevistas a los docentes, estudiantes y adscriptos, de carácter de estandarizadas abiertas (Valles, 1999) se realizarán bajo la guía de un libreto previo semiflexible.

El análisis de los textos será narrativo. A partir del material se requiere una categorización, aun cuando un análisis propiamente narrativo deba evitar un exceso de tratamiento categorial que expropie las voces de los sujetos investigados. Los análisis de contenido, por medio de categorías temáticas, convierten en manejable la información y permiten su interpretación (mediante la codificación), el procesamiento y la obtención de conclusiones (Bolívar Botía en Porta, 2010).

El análisis de las transcripciones se instala como un proceso de inmersión en los datos que requiere de lectura y relectura, identificando temas emergentes y recurrentes que se reagrupan en temas particulares. Se realizará una triangulación de los datos obtenidos en las entrevistas iniciales a través del abordaje de otras técnicas asociadas a la observación de clases: las narraciones de estudiantes, grupos focales a adscriptos y estudiantes, cobrarán importancia categorías asociadas al significado y sentido que los docentes y los estudiantes dan a su propia experiencia personal y a los relatos de formación en su particular interpretación.

El proceso de validación del análisis narrativo implica la cristalización, como forma de explicitar la complejidad narrativa. El cristal es una muestra simultánea, imposible en un texto lineal, de realidades múltiples, refractadas (Denzin y Lincoln, 2015). La cristalización deconstruye la tradicional idea de validez, permite ver que no hay una sola verdad, brinda una profundizada, compleja y minuciosa comprensión del tema de investigación (Richardson y St. Pierre, 2005) y contribuye a apreciar el entretejido de procesos y puntos de reposo o ángulos de enfoque que intervienen, permite ver y conocer la perspectiva del investigador y de cada uno de los participantes sin promover la interpretación sesgada, sino entrando en la realidad de cada significado y favorece la perspectiva de la validez como “autenticidad” en la indagación cualitativa, ésta incluye la justicia ya que todos los puntos de vista de los participantes, argumentos, y voces, aparecen en el texto cualitativo (Moral Santaella, 2006).

Para finalizar, luego de habernos referido a cuestiones centrales que dan forma a nuestro Segundo Proyecto, cabe destacar algo altamente significativo para cada integrante del grupo. Esto tan motivador y generador de entusiasmo, es que tenemos previsto para los años 2024 y 2025 la realización de las IV y V Jornadas de Filosofía de la Educación, continuando con este tipo de evento académico que tantos gratos momentos de encuentro nos ha permitido compartir durante las Jornadas de los años 2021, 2022 y 2023. Esperamos entonces lograr concretar en su momento, esas instancias de encuentro para volver a vivir esos espacios de intercambio de ideas y diálogo afectante y afectuoso.

Recapitulación de sentidos

En nuestro Segundo Proyecto de Investigación nos interesa entrecruzar la dimensión ética y política como modos de producción de subjetividades en lo educativo, desde una

perspectiva relacional que evidencie las formas de saber y poder que se manifiestan en la enseñanza. A su vez, creemos que la dimensión estética es fundamental en esta indagación, ya que posibilita pensar los modos de conocimiento y vinculación desde las afectividades implicadas. En este sentido, esta investigación se posiciona también desde una perspectiva estético-afectiva que enlaza los modos de vida educativos y las prácticas pedagógicas en el nivel universitario.

En definitiva, en este trayecto investigativo deseamos comprender las complejas narrativas, sus tramas y representaciones, que docentes y estudiantes expresan sobre su tránsito pedagógico-formativo en la Facultad de Humanidades (UNMdP), partiendo de los sentidos y significados producidos en la urdimbre ético-política y estética que conforma la enseñanza.

Los integrantes del GIFE esperamos que el desarrollo de este Segundo Proyecto contribuya al conocimiento de la complejidad de la enseñanza universitaria. Deseamos que se construyan y discutan categorías que pueden ser centrales al estudiar los modos en que se efectiviza la educación y así permitir un análisis crítico y reflexivo del sentido de la praxis educativa en Nivel Superior. El conocimiento de las dimensiones de la educación que se estudiarán en este Proyecto, implica la identificación y comprensión de diversas problemáticas educativas concretas y situadas, lo que abre la posibilidad de búsqueda de transformaciones y soluciones a las mismas.

Referencias

- Berardi, F. (2017). *Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva*. CABA: Caja Negra.
- Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Chase, S. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces, en Denzin, N. y Lincoln, Y. (comps.) *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Vol IV*. Buenos Aires: Gedisa. (pp. 58-112)
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2009). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Vol. IV*. Buenos Aires: Gedisa.
- Escobar, A. (2017). “En el trasfondo de nuestra cultura: racionalismo, dualismo ontológico y relacionalidad”, en *Autonomía y diseño. La realización de lo comunal*. CABA: Tinta Limón. (pp. 161-200).

- Esquirol, J. (2018). *La resistencia íntima. Ensayo de una Filosofía de la proximidad*. Barcelona: Acantilado.
- Flores G. y Porta, L. (2013a). Afectos y emociones en la enseñanza. La categoría nativa resonancia emocional en profesores memorables universitarios. En *Revista Alternativas. Espacio Pedagógico*, Año 18, N° 71, marzo-junio 2013, San Luis: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. (pp. 58-79).
- Flores, G. y Porta, L. (2013b). Urdimbre ética en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes: conjunción de intelecto y afecto en los profesores memorables. En *Revista de Educación de Extremadura, REDEX*, Vol 3, N° 5. Ediciones Universidad de Extremadura, España. (pp. 29-49).
- Flores, G. (2018). Co-formación de la identidad doctoral: sendero de vivencias de aprendizaje, en *Actas del I Simposio sobre Pedagogía Doctoral en Educación. Investigación, relatos y experiencias en la formación doctoral*. Mar del Plata, UNMdP. (pp. 131-140).
- Flores, G. y Porta, L. (2018). La enseñanza rizomática. Un estudio interpretativo sobre la docencia en la universidad, en *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. Vol XV N°15 (pp. 1-28)
- Flores, G. (2021). Dimensión epistemológica de la investigación narrativa: nexos con la hermenéutica filosófica, en *Revista argentina de investigación narrativa (RAIN)* Vol. 1, N°2, Julio-Diciembre 2021 (pp. 110-126)
- Flores, G. (2022). Intimidades en la investigación narrativa en educación: relacionalidad afectiva, ontológica y ética, en *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y educación*. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza Vol. N°7 N°2 (pp.1-11).
- Foucault, M. (2012). *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: La marca editora.
- Kamberelis, G. y Dimitriadis, G. (2015). Grupos focales, en Denzin, N. y Lincoln, Y. (Eds.). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa*. Vol. IV. Buenos Aires: Gedisa (pp. 494-531)
- Mèlich, J. (2006). *Transformaciones. Tres ensayos de Filosofía de la Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Moral Santaella, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual, en *Revista de Investigación Educativa*, 2006, Vol. 24, N° 1 (pp.147-164)
- Pardo, J. L. (1996). *La intimidad*. Valencia: Pre-textos.
- Porta, L. (2010). La investigación biográfico-narrativa en educación. Entrevista a Antonio Bolívar Botía, en *Revista de Educación*. Facultad de Humanidades. UNMDP. Año 1, N° 1 (pp. 181-201)
- Richardson, L. y St. Pierre, E. (2005). Writing: A Method of inquiry, en Denzin N. y Lincoln Y. (Eds), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. USA: Sage.
- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Suárez, D. (2021). *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas*. Cuadernos

- del IICE N°6. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Tatián, D. (2014). *Spinoza. Filosofía terrena*. Buenos Aires: Colihue.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.