

lenguajes de la filosofía

cuerpos, comunidades, experiencias



Adriana María Arpini
Mariana Alvarado
Paula Ripamonti
compiladoras

Lenguajes de la filosofía
Cuerpos, comunidades, experiencias

– VII Jornadas Regionales de Filosofía y Educación–

COMITÉ ACADÉMICO

Jimena Aguirre – Mariana Alvarado
Adriana María Arpini – Mercedes Barischetti
Stella Brandi – María Pía Cartechini – Natalia Fischetti
Alejandra Gabriele – Susana Gallar – María José Guzmán
Elizabeth Heidrich – Clara Alicia Jalif – Walter Kohan
Maximiliano López – Sara Leticia Molina – Fabiana Olarieta
Paula Ripamonti – Cristina Rochetti – Gonzalo Scivoletto
María Luisa Rubinelli – Silvia Sosa – Ana María Zoppi

Lenguajes de la filosofía Cuerpos, comunidades, experiencias

– VII Jornadas Regionales de Filosofía y Educación–

Adriana María Arpini
Mariana Alvarado
Paula Ripamonti
(Compiladoras)

Centro de Investigaciones Interdisciplinarias
de Filosofía en la Escuela (CIIFE)

Especialización en Filosofía con niños y jóvenes (ESFINIJO)

Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional de Cuyo

Qellqasqa Editorial
Mendoza – República Argentina
2019

Lenguajes de la filosofía : cuerpos, comunidades, experiencias :

VII Jornadas Regionales de Filosofía y Educación / Sergio Andrade ... [et al.] ;

compilado por Adriana Arpini ; editado por María Eugenia Sicilia.- 1a ed.- Guaymallén : Qellqasqa, 2019.

Libro digital, PDF - (CIIFE)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-4026-34-7

1. Lenguaje. 2. Práctica del Lenguaje. 3. Filosofía. I. Andrade, Sergio. II. Arpini, Adriana, comp. III. Sicilia, María Eugenia, ed.

CDD 107

Lenguajes de la Filosofía

Cuerpos, comunidades, experiencias

(VII Jornadas Regionales de Filosofía y Educación)

Adriana María Arpini, Mariana Alvarado y Paula Ripamonti (Compiladoras)

Editado por María E. Sicilia

Imagen de tapa: cedida por Kiki Suárez www.kikimundo.net

Publicado el 30-10-2019 en qellqasqa.com.ar

ISBN 978-987-4026-34-7

LIBRO DE EDICIÓN ARGENTINA

Los contenidos son ofrecidos bajo Licencia

Creative Commons (CC BY-NC-SA 2.5 AR)

(Atribución-No Comercial-Compartir Igual 2.5 Argentina)

Usted es libre de:

Compartir: copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

Adaptar: remezclar, transformar y construir a partir del material.

La licenciente no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los siguientes términos:

Atribución: Usted debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciente.

No Comercial: Usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales.

Compartir Igual: Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la misma licencia del original.

No hay restricciones adicionales: No puede aplicar términos legales ni medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Índice

Introducción 11

I - LENGUAJES DE LA FILOSOFÍA 15

Buscando palabras propias para hacer filosofía
Sergio Andrade 17

La pregunta, la reflexión, la acción. Sentidos del filosofar
Matías Alejandro Borrastero 23

Compromiso, riesgo y coraje en la tarea de enseñar filosofía
Leonardo Colella 31

Formación de Formadores: un caso extendido en la enseñanza de la filosofía
Cruz Lorena, Silvina Curetti, Carolina Cortez y Graciela Martins de Abreu 39

Jaques Rancière y la inversión del cogito cartesiano. Aportes para pensar la emancipación intelectual
Romina Analía Gauna y Leonardo Colella 47

Las TIC como herramienta de recreación dentro del aula
Regina Guaní Hurtado 53

Cine-filosofía: dispositivo de enseñanza para otra mirada de la infancia en Truffaut
Liliana Guzmán Muñoz 61

La contradicción como posibilidad del acontecimiento filosófico en la escuela
Daniela Mujica Morales 69

Apuntes sobre la posibilidad de pensar la infancia desde la poesía
Felipe Roco Zúñiga 75

II - CUERPOS Y AFECTOS		85
<hr/>		
La hospitalidad como rasgo educativo posible: repensando el lugar de la corporalidad infantil en la escuela	Malvina Argumedo	87
Aprendizajes situados: cuerpos, lenguajes, comunidades	Patricia Chantefort	95
Sexualidad en la escuela. Entre la imposición biológica y el empoderamiento	Aída Fuentes, Simón Herrera y Bruno Pino	103
Filosofía y cuerpo: vínculo existencial vital y necesario como experiencia mediada por el lenguaje	Amelia Gallastegui	113
La dimensión pulsional en la conjugación de experiencia cultural y vida. Aportes desde una visión nietzscheana	Sara Leticia Molina	119
Profesores, educación y sentimientos	Daniela Olvera Sánchez	127
Códigos de masculinidad hegemónica en la cultura escolar. Aportes críticos para la equidad sexo-genérica	Germán Tavano	133
<hr/>		
III - COMUNIDADES		147
<hr/>		
La herencia reformista y su reformulación en los '60-'70	María Eugenia Aguirre	149
La violencia simbólica en la escuela	Romina Barboza	159
De la comunidad a la red de indagación	Magdalena Day	165

Apuntes filosóficos en torno a la reforma de los planes de estudio de filosofía en la UNCUYO	Carelí Duperut	171
Variaciones de lo público. Una aproximación desde la enseñanza de la filosofía	Diana Gómez y Carolina Mamilovich	179
Aprender entendido como reproducción, comprensión o construcción. Estudio de las concepciones de aprendizaje en estudiantes de cuatro universidades latinoamericanas	Ida Lucía Morchio y Solange Astudillo	189
La escuela como lugar de buen vivir: magia y traducción	Maria Milena Quiroz	197
Pensar "en movimiento" a partir de las miradas de Kusch y Langón	Sandra Tejera	205
Práctica filosófica y espacio público, un momento para pensar lo que vivimos	Maria Cecilia Tosoni, Mariela Svacha y Laura Montoya	215
<hr/>		
IV - EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES		223
<hr/>		
La construcción conceptual de la experiencia histórico-política: un análisis de proyectos didácticos para el segundo ciclo de la escuela primaria	Delia Albarracín	225
Narración de experiencia pedagógica: comunidad de indagación filosófica en sexualidad, afectividad y género	Sofía De La Fuente y Arimsay Fuentes	241
Clinica virtual de escritura, una propuesta alternativa para promover la producción de la tesis de posgrado	Hilda Difabio de Anglat y Guadalupe Álvarez	249
Filosofía y educación, un dispositivo del pensar con las diferencias	Liliana Guzmán Muñoz, Soraya Garay y Fernando Vargas	259

Análisis de marcas discursivas de liberación y emancipación en el diseño curricular provincial de la educación permanente de jóvenes y adultos Analía Verónica Juncos	267
Prácticas filosóficas en establecimientos educativos con régimen de internado. Reporte crítico de actividades colaborativas en la escuela albergue J. M. Estrada Andrés López y Martina E. Victoria	275
La enseñanza de la problemática de la identidad. Algunas reflexiones Livio Mattarollo, Luciano Milillo y Esteban Orsini	283
Programa de intervención pedagógica con tablets para promover habilidades predictoras de la lectura en Jardín de Infantes María Elsa Porta	295

Introducción

El presente volumen reúne trabajos seleccionados entre los que se presentaron en las VII Jornadas Regionales de Filosofía y Educación, IV Jornadas de Didáctica de la Filosofía y II Encuentro de Filosofías para pensar nuestra educación, que tuvieron lugar en noviembre de 2017, organizadas por el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE), en forma conjunta con la Especialización en Filosofía con Niños/as y Jóvenes (ESFINIJO), de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCUYO.

El CIIFE promueve diferentes actividades de investigación, producción de conocimiento, reflexión crítica, diseños de materiales didácticos, capacitación y formación de posgrado, las cuales han contribuido a consolidar un campo de trabajo en la intersección entre educación, infancia y filosofía, con especial impronta latinoamericana.

Las jornadas para el intercambio de experiencias y reflexiones acerca de las prácticas de filosofía y educación comenzaron a realizarse en los albores del siglo XXI. La primera de ellas tuvo lugar en 2001. En esa ocasión los diálogos giraron en torno a las relaciones entre *Filosofía, narración, educación*, tres términos que dieron título a la primera publicación concretada en el 2002. Se generó, así, una red de inquietudes y actividades que convergieron en la creación del CIIFE, acaecida en 2005. A partir de entonces se realizan periódicamente las Jornadas Regionales de Filosofía y Educación, con el propósito de abordar crítica e interdisciplinariamente los temas y problemas más importantes y de mayor actualidad que emergen en el entramado de las prácticas filosóficas y educativas, contextualizadas desde nuestra América. En ese derrotero se dieron a conocer sucesivamente los volúmenes *Pensamiento y experiencias* (2006), *Filosofía, ética, política y educación* (2008), *Filosofía y educación en nuestra América. Políticas, escuelas, infancias* (2011). El volumen y solidez de las producciones, la necesidad de profundizar los intercambios y los lazos académicos generados a partir del diálogo franco, abrieron el espacio para

el surgimiento de *Saberes y prácticas*. *Revista de Filosofía y Educación*, cuyo primer número apareció en 2016 y continúa, sin prisa pero sin pausa, con periodicidad anual.

En ocasión de las VII Jornadas, fueron convocados docentes de todos los niveles y disciplinas, investigadores, graduados y estudiantes avanzados de humanidades y ciencias sociales, para sostener y ahondar indagaciones, teniendo como referencia principal los problemas relacionados con los aprendizajes situados, los cuerpos, los lenguajes, las formas de hacer comunidad. Así se concretó el volumen que ahora ofrecemos, con el título *Lenguajes de la filosofía: cuerpos, comunidades, experiencias*.

En efecto, aprendemos lo que somos, hacemos y deseamos a partir de las marcas que la sociedad y la historia en que nos situamos van dejando en nuestros cuerpos, nuestro lenguaje, nuestros modos de integrar comunidad. Las posibilidades de comprender y transformar la realidad se abren desde los interrogantes, los intercambios y experiencias que podamos traducir y procesar creativamente desde cada una de esas situaciones concretas. Por tal motivo insistimos en construir espacios para el diálogo, donde sea posible intercambiar preguntas, traducir experiencias, promover la mutua comprensión, inventar lo que hace falta, transformar y recrearnos.

Los trabajos han sido agrupados en cuatro secciones. Los de la primera sección desmenuzan los *lenguajes de la filosofía*: la palabra, la pregunta, el coraje de enseñar filosofía, la inversión del cogito cartesiano, las tics, el cine, la contradicción, la poesía ponen en juego posibilidades de pensamiento. Los desafíos de la segunda sección atienden a la *corporalidad y los afectos*, poniendo en primer plano asuntos difíciles de tratar, muchas veces relegados o disimulados, como el lenguaje corporal, la sexualidad, la dimensión pulsional, el modo en que se conjugan la experiencia vital y la cultural, los sentimientos, los códigos de masculinidad y/o femineidad y la equidad sexo-genérica. En la tercera sección se recorren diversas miradas acerca de las formas históricas y actuales de construir *comunidad* en ámbitos educativos como la escuela y la universidad, pero también en el espacio público, y en la *red*. En la cuarta y última sección se reúnen trabajos de *investigación y experiencias* relacionadas principalmente con la

indagación filosófica, las posibilidades de pensar las diferencias, las marcas de liberación y las de identidad, la afectividad y el género; así como cuestiones relativas a la producción de la escritura y a la promoción de habilidades predictorias de la lectura.

El deseo que moviliza la publicación de este volumen no es otro que dar continuidad al diálogo y multiplicar lazos de cooperación y amistad en la diaria tarea de aprender y enseñar.

Mendoza, junio de 2019.

I

LENGUAJES DE LA FILOSOFÍA

Buscando palabras propias para hacer filosofía

Sergio Andrade

Universidad Nacional de Córdoba
Escuela de Ciencias de la Educación
Proyecto Filosofar con Niñxs

El presente trabajo recupera reflexiones de investigación de un proyecto en curso, al tiempo que registra experiencias que intentan vincular la filosofía a la literatura¹. La intención no es novedosa. Si acudimos a la literatura, en Ficciones aparece esta afirmación que, en un juego de descentramiento Borges pone en boca de un otro difuso: “Los metafísicos de Tlön no buscan la verdad ni siquiera la verosimilitud: buscan el asombro. Juzgan que la metafísica es una rama de la literatura fantástica” (Borges, 2007: 520).

Hasta la modernidad no es clara la línea divisoria entre filosofía y literatura, tal distinción es propia de una época preocupada por reconocer qué es científico y qué no está en condiciones de asumir ese estatus, un modo de construir la verdad a partir de determinadas formas de comprobación empírica –por ende, la desaprobación de todo carácter verosímil a la metafísica–, en un juego que se espeja con la cita anterior.

En ese mismo sentido, Lynch afirma que la distinción entre filosofía y literatura es tan moderna como la misma noción de literatura y que ambos están animados desde su nacimiento por una misma voluntad de saber: “Por trillado que parezca, merece la pena recordar que, tal como el mismo Platón pone en boca de Sócrates, el mito, la poesía y la filosofía están unidas en el origen por su referencia a un mismo tronco de parentesco,

¹ Experiencias: “Taller entre Filosofía y Literatura” –Centro Cultural del ISFD René Trettel de Fabián Córdoba, de Agosto a Noviembre de 2015–; “Taller sobre Escritura de sí” en el marco del Curso de Diplomado de Extensión de Filosofía con niños y niñas –Centro de Estudios en Filosofía e Infancia. Facultad de Humanidades de la Universidad de Valparaíso, del 05 y el 14 de Agosto de 2016, Valparaíso. Chile.

una estirpe en común” (Lynch, 2007). El espíritu clasificatorio, junto a una necesidad propia de la construcción de diferentes campos académicos, propicia una redistribución de conocimientos y saberes: “[...] no hay que olvidar que el nacimiento de la conciencia literaria, como sistema disciplinar de clasificación de los géneros, pauta de los estilos y creación de los modelos técnicos de lectura crítica y escritura autoconsciente es un fenómeno reciente –Advierte Lynch, y concluye– En efecto, a Hume el término “literatura” le habría resultado ininteligible”. En este texto nos va a interesar retomar esos vínculos desde una apuesta mayor, recuperar de la literatura el ejercicio de la escritura como forma de hacer filosofía. Es decir, de pensar por sí mismo².

Un inicio desde el final: palabras últimas

La aventura de ponernos a pensar que no sólo podemos pensar por nosotros mismos, sino que podemos escribir esa experiencia inicia, como debe ser, desde un juego.

En un texto de Graciela Montes, que referimos continuamente, se propone al juego como un territorio especial y específico –similar al arte–: “Porque todo el que juega, todo el que ha jugado, sabe que, cuando se juega, se está en otra parte. Se cruza una frontera” (Montes, 2001).

Eso no significa que el juego sea un caos, aunque su inicio tenga algo de eso. El juego tiene sus reglas. Un espacio y tiempo que se producían y transformaban durante su acontecer. Mientras, en el mismo tiempo y espacio, jugar produce un extrañamiento, con los otros con quienes jugamos y con nosotros mismos, con los objetos que intervienen en el juego, que hace de ese hacer algo inquietante, misterioso. Entonces, recuperar el juego –no la actividad lúdica, que es una degradación del juego, un mero decorado didáctico para fines que estarían por fuera del juego– es,

² Parte de estas ideas fueron desarrolladas, desde una discusión sobre lo metodológico en la enseñanza en: Andrade S. (2012), *Filosofía, política y enseñanza. Una hipótesis de construcción metodológica*, en *Páginas*, Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH Universidad Nacional de Córdoba, Año 11, N° 7.

al mismo tiempo, una oportunidad para recuperar nuestra infancia y ese territorio diferente. Es volver a cruzar la frontera para, tal vez, encontrarnos a nosotros mismos.

Los talleres comenzaban con un primer juego, una presentación en nombre propio. Es común la necesidad de darse a conocer en un espacio nuevo. En tal caso, aquí se añade el hacerlo desde un pequeño texto, que resuma en propias palabras a uno mismo.

La solicitud es escribir nuestro epitafio. Una experiencia de un extremo de la vida. La tarea no es sencilla. Estamos acostumbrados a la escritura en la práctica académica, en la práctica de la enseñanza. Son prácticas donde tenemos que escribir continuamente. En algunas ocasiones –como en las ponencias– tenemos que dar fundamentos, tenemos que tomar posición respecto a las prácticas antes citadas. Ninguno de esos ejercicios requiere un pensamiento propio.

Al contrario, y siguiendo una crítica de Jorge Larrosa, en el campo académico se construye una lengua diferenciada, una lengua neutra que, a partir de ciertos dispositivos específicos, borra las huellas de la subjetividad. Aquí también hay reglas. Reglas que establecen los límites de lo admitido o inadmisibles, y que se aprenden en el ejercicio de participación en un área de conocimiento: “... supone haber interiorizado sus vocabularios y sus gramáticas, manejar correctamente sus reglas de construcción y de interpretación de enunciados, saber usar los lenguajes de la tribu” (Larrosa, 2006). Así, la lengua y la escritura académica funcionan como dispositivos de producción, legitimación y control del lenguaje, al tiempo que van estableciendo sus denegaciones y exclusiones.

Larrosa sostiene la necesidad de otro lenguaje que pueda referir a la experiencia, que habilite a una conversación: “La experiencia exige otro lenguaje, un lenguaje atravesado de pasión, capaz de enunciar singularmente lo singular, de incorporar la incertidumbre” (Ibíd). Sus palabras parecen dar cuenta de aquello que es la experiencia del juego, contar un juego, ponerse en el juego de la conversación al compartir las experiencias de juegos que jugamos.

En la continuidad de los talleres, se comparten los escritos y se sigue la lectura de otros textos que han de escribir desde sí mismos. Se comparten

textos que se preocupan por estas temáticas, como el ya citado de Larrosa, u otros autobiográficos o que refieren a la experiencia de sí. (Foucault, 1999).

Lecturas peculiares

En cierta ocasión alguien formado en la academia, y que no se arriesgaba a esgrimir un argumento si no era a partir de una referencia canonizada, señaló como una de mis virtudes/defectos acercar “lecturas peculiares”. En aquel momento no supe sopesar esa referencia. Después alcancé a entender que, de modo equivoco, se me otorgaba una distinción, una medalla. Lo peculiar es singular. Aunque también es *peculium*, el *pecuario*, aquella parte de ganado que los dueños regalaban a sus esclavos para su propio uso. El peculio son los bienes únicos del esclavo. Es decir, el subalterno, el que está en situación desventajosa, alcanza a ser dueño de aquello que es su singularidad.

En tal sentido, un taller donde puedo acercar “lecturas peculiares” es también la oportunidad de aproximar una biblioteca que, entre otras cosas, ha permitido constituirme. Fundamentalmente desde aquellos textos que me han inquietado, aquellos que incomodan respecto a lo que suele ser establecido desde el canon o las tradiciones filosóficas.

Textos como *El intelectual melancólico*, de Jordi Gracia (2011), donde el autor de modo irónico subraya determinados modos de ser o no ser intelectual. Al mismo tiempo, es un texto que nos permite pensar, jugar y escribir nuestros propios panfletos y manifiestos. Redactar textos sobre uno mismo que, a su vez, refieren a los otros, enuncian la política.

O recuperar algunos libros de Michel Onfray (2007 y 2009)–quien fustigó tanto a la academia que terminó construyendo su propia versión–. Como aquel donde analiza los sentidos no valorados en la filosofía (Onfray, 1999), cuya introducción se titula: *Ensayo de autobiografía alimentaria*. O aquel *Antimanual de filosofía*. En su introducción hay un interrogante, que solía usar en mi clase de inicio con futuros profesores de filosofía que, palabras más o menos, inquiere en la acción de empezar el año lectivo incendiando al profesor de filosofía. El juego consiste en buscar argumentos a favor o en contra de esa idea (Onfray, 2005).

O el libro de Pierre Alféri (2006) *Buscar una frase*. En él se establece, con gran lucidez, un vínculo entre la palabra y el pensamiento: “Un pensamiento es una frase posible”. Es un movimiento del lenguaje que uno mismo propicia: “Antes de toda intuición, esta posibilidad es objeto de una decisión. Una nueva frase es posible justo en la medida que se la busca efectivamente. Pensar quiere decir: buscar una frase”. Es ese juego, el que va del pensar a las palabras, de las palabras a la escritura, son movimientos necesarios para transmitir una experiencia: “Hacer una experiencia, llevarla hasta su término es decirlo [...] Al inventar su ritmo, como experiencia reencuentra las cosas mismas”.

Unas palabras para un final. Sobre lo indecible

En la estrechez de estas páginas no pude referir a los movimientos que suscita en filósofos y no filósofos entrar en el juego de buscar una palabra propia. Preferí ser autobiográfico, de un modo tangencial –uno de los acuerdos en este juego de coordinar un taller como el que emprendo es jugar el mismo juego que el de los participantes, asumir ese lugar como otro de los jugadores–. Aunque siempre sepamos que hay un excedente, que no terminaremos de decir y conocer todo sobre nosotros mismos, intentaremos hacer cuerpo y atender nuestras inquietudes desde aquella sentencia de Paul Valéry: “Los falsos filósofos aprenden los problemas que no descubrieron por sí mismos y que no sienten. Los verdaderos problemas de los verdaderos filósofos son los que amenazan y complican la vida: ellos son verdaderos como sensaciones”.

Bibliografía

- Alferi P. 2006. *Buscar una frase*. Buenos Aires: Amorrortu.
 Foucault M. 1999. La escritura de sí. En *Estética, Ética y Hermenéutica. Obras Esenciales*, Vol III. Barcelona: Paidós.
 Gracia J. 2011. *El intelectual melancólico. Un panfleto*. Barcelona: Anagrama.
 Larrosa J. 2006. *Una lengua para conversar*. En Larrosa J., Skliar C. *Entre pedagogía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Lynch E. 2007. *Filosofía y/o Literatura. Identidad y/o diferencia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Montes G. 2001. *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Onfray, M. 2007. *Las sabidurías de la antigüedad*. Barcelona: Anagrama.
- Onfray, M. 2007. *El cristianismo hedonista*. Barcelona: Anagrama.
- Onfray, M. 2009. *Los libertinos barrocos*. Barcelona: Anagrama.
- Onfray M. 1999. *El vientre de los filósofos*. Buenos Aires: Perfil.
- Onfray M. 2005. *Antimanual de filosofía*. Madrid: EDAF.

La pregunta, la reflexión, la acción. Sentidos del filosofar

Matías Alejandro Borrastero

De allí que sea necesario reconocer que todo proyecto político orientado hacia la autonomía debe plantearse la necesidad de crear las condiciones para liberar la potencialidad que la imaginación le brinda.

(Cornelius Castoriadis, en Marchesino, 2014, p. 110).

Uno de los elementos primordiales de la práctica filosófica es la *palabra*. Elemento cotidiano y habitual que no se limita a ser un ‘mero’ recurso puesto en juego en el intercambio lingüístico o en la enunciación, sino que posee una complejidad interesante de ser explorada. Desde este punto de vista, la *palabra* es expresión de una *subjetividad política* que se pone en juego en el mismo acto de expresión. En ese sentido, el acto de expresión –el *tomar* la palabra– se vuelve un acto esencialmente político, esencialmente creativo.

Al decir de Cornelius Castoriadis (en Marchesino, 2014, p. 76), este “modo de concebir al lenguaje en su dimensión *poiética*, abre la posibilidad de la libertad en tanto campo de la creación por excelencia de nuevas significaciones”, de nuevos sentidos en los que lxs sujetxs instituyen la sociedad. Bajo la perspectiva de Castoriadis (Cf. 1997, p. 70), la sociedad es caracterizada como un *magma de significaciones imaginarias histórico-sociales*, en el cual se implican de forma recíproca la *fuerza de lo instituyente* y la *fuerza de lo instituido*. La sociedad hace a los sujetos que la conforman, y éstos a su vez, hacen y rehacen la sociedad instituida. En esta perspectiva, el discurso y la *palabra*, poseen un lugar fundamental: son el modo en el cual la *imaginación radical* intrínseca de cada sujeto social toma cuerpo. En ese marco, los sujetos sociales son pensados como *lo abriente*, es decir, como la fuerza política instituyente de crítica de lo contemporáneo y creación de nuevas instituciones.

Este aspecto caracteriza, para Castoriadis, a una sociedad autónoma, es decir, a una sociedad cuyos sujetos instituyen sus propias significaciones, se dictan sus propias normas y viven en base a su propio *eidos*. Sin embargo, desde esta perspectiva la sociedad autónoma no resulta una sociedad estanca, sino en constante revisión, creación y re-creación. De este modo, la democracia, forma política participativa e inclusiva, se vuelve una *forma de vida* para aquellos sujetos que la habitan, se hace parte de su subjetividad. En este aspecto reside la principal diferencia que Castoriadis traza entre la democracia entendida como *procedimiento* y como *régimen*. Ésta última, la *democracia como régimen*, es aquella cuyo principio de puesta en duda de lo instituido, de participación, expresión y discusión, se hacen carne en la subjetividad de cada sujeto social (Cf. Castoriadis, 1998).

En ese marco, “es el despliegue de la creación humana lo que hace posible tanto la sociedad como la historia”. Ese proceso, el de la institución imaginaria de la sociedad, demuestra una y otra vez que el individuo es creación, pero también producto de lo social, “en tanto re-productor de lo instituido y, a su vez, creador de lo nuevo” (Marchesino, 2014, p. 98).

En síntesis, la *palabra* se constituye socialmente como el modo en el cual los sujetos instituyen la sociedad, critican las significaciones imaginarias histórico-sociales instituidas e instituyen nuevas formas de concebir lo social, lo político, lo cultural.

La reflexión y la acción: el lugar de la filosofía en la sociedad instituyente

Ahora bien: ¿qué lugar tiene la filosofía en ese proceso? ¿Dónde encuentra su potencialidad?

La filosofía es ante todo una práctica, una acción, cuyo desarrollo resulta fundamental en la dinámica de la sociedad instituyente. En tanto ejercicio de crítica y reflexión, resulta fundamental en los procesos de redefinición que caracterizan a las sociedades que viven la democracia como régimen, en términos de Castoriadis.

En el marco de la educación, la filosofía se define como un espacio en el cual la *palabra* circula, problematiza y cuestiona. De este modo, encuentra su potencialidad en una redefinición de la *palabra* como

herramienta de transformación. Es decir, en tanto posea como objetivo didáctico y pedagógico fundamental, la *construcción estrategias para la toma de la palabra*. De este modo, su objetivo se vuelve esencialmente político: no busca dar la *palabra* a los sujetos, sino garantizar las condiciones que potencien la formación y expresión de una subjetividad política en ellos. En esa línea, el ejercicio filosófico reafirma una y otra vez el carácter universal de la imaginación humana, fuerza instituyente de la sociedad, cuyo quehacer renueva en cada ocasión el proyecto de autonomía y libertad.

En ese sentido, la práctica filosófica desde la infancia contribuye a la formación de una subjetividad reflexiva, cuestionadora e imaginativa, en otras palabras: de una *subjetividad política*. Este surgimiento de una subjetividad, desde la perspectiva de Castoriadis (en Marchesino, 2014, p. 89), no constituye bajo ningún punto de vista un producto final –una cosa–, ni puede ser nunca pensada como una sustancia, sino que por el contrario, debe ser asumida como proceso continuo, como un *flujo representativo constante*. La subjetividad es, siempre, una elaboración histórico-social, dinámica. En este punto, es claro que Castoriadis, “en un intento de superar la clausura de la política (que genera la experiencia de la *democracia como procedimiento*), de ‘hacer’ surgir una subjetividad, no recurre a una noción sustancialista de sujeto, sino que su apuesta parece estar orientada hacia una recuperación del sujeto como proyecto, como centro de la política” (Op. Cit., p. 153).

De este modo, podemos trazar un paralelo con la perspectiva de Rancière, para ahondar sobre el sentido que posee la formación de una *subjetividad política*. Para el autor (cf. Rancière, 2000), es posible trazar una distinción entre *la política* y *lo político*, distinción análoga a la propia de Castoriadis entre *democracia como procedimiento* y *como régimen*, respectivamente. El primer término, para Rancière (2000, p. 145), hace referencia al “proceso de gobernar y entrena crear el asentimiento de la comunidad, cosa que descansa en la distribución de participaciones y la jerarquía de lugares y funciones”. A este proceso destina el nombre de *policía*, diferenciándolo del concepto de *lo político*, “cuyo proceso es el de la igualdad, y consiste en un conjunto de prácticas guiadas por la suposición de que todos somos iguales”. En ese sentido, la creación de

tales casos de igualdad, de situaciones de horizontalidad, participación y democratización, es un proceso de subjetivación.

Consecuentemente, el proceso de subjetivación política consiste en “la formación de un ‘uno’ que no es un yo sino la relación de un yo con un otro” (Op. Cit., p. 148). La alteridad, de este modo, es parte esencial del mismo proceso de constitución subjetiva; éste no se da sin una pregunta ni respuesta, sin afectación e interrelación. En primer lugar, afirma: “la subjetivación política nunca es la simple afirmación de una identidad; siempre es al mismo tiempo el *rechazo* de una identidad dada por un otro, dada por el orden dominante” (Op. Cit., p. 150). En ese marco, y retomando las palabras de Castoriadis, el proceso de *subjetivación política* en términos de Ranciére, resulta coextensivo al proyecto de *autonomía* reafirmado por Castoriadis, en tanto promueve la auto-identificación sí mismo y la auto-afirmación de un *ethos* propio. En síntesis, se trata de un proceso por el cual el sujeto irrumpe contra las determinaciones y clasificaciones asignadas de forma heterónoma, desde fuera. (Cf Ranciére, p. 149).

De este modo, el sujeto descubre lo arbitrario y contingente de las determinaciones dadas, y afirma, de forma creativa, su potencialidad social instituyente. En palabras de Castoriadis (1990, p. 81), “es el descubrimiento de lo ‘arbitrario’ del *nomos* al mismo tiempo que su dimensión constitutiva para el ser humano, individual y colectivo, lo que abre la discusión interminable sobre lo justo y lo injusto, sobre el ‘buen régimen’” que caracteriza a las sociedades que viven la democracia como régimen.

La pregunta y la acción: herramienta pedagógica para existencias políticas

La pedagogía de la pregunta (Cf. Freire, P.; Faúndez, A., 2013, p. 69–80) es aquella que parte de la convicción de que el conocimiento se inicia con la curiosidad y el cuestionamiento. De esta forma, busca poner en tensión las relaciones de poder-saber tradicionales de la educación, cuyo énfasis está puesto en la respuesta, para dar lugar a los interrogantes y a la curiosidad de sus participantes, “antes de brindar respuestas a preguntas inexistentes”. En ese sentido, *la pregunta* se vuelve una herramienta pedagógico-política que busca ahondar y poner en tensión las vivencias

y creencias de los sujetos, vivir la curiosidad y el asombro característicos de la existencia humana. La pregunta es, en ese sentido, “la raíz de la transformación del mundo”.

La subjetividad política se forma en “pequeños” actos que, como educadoras y educadores, compartimos cotidianamente con nuestrxs estudiantes. Un taller de filosofía con niñxs, entre otras prácticas, puede ser un espacio en el cual la pregunta irrumpa, la reflexión circule y los sujetos tomen la *palabra*. Un taller como el que retomo a continuación, desarrollado en el marco del Proyecto Filosofar con Niñxs de Córdoba en Junio de 2017, y bajo el objetivo de construir estrategias para la toma de la *palabra*, aportando al proceso de subjetivación política de sus participantes.

Una vez iniciado el taller, el relato comienza:

Había una vez un rey grande, en un país chiquito. En el país chiquito vivían hombres, mujeres y niños. Pero el rey nunca hablaba con ellos, solamente les ordenaba. Y como no hablaba con ellos, no sabía lo que querían y lo que no querían, y si por casualidad alguna vez lo sabía, no le interesaba... El rey grande del país chiquito ordenaba, solamente ordenaba; ordenaba esto, aquello y lo de más allá, que hablaran o que no hablaran, que hicieran así o que hicieran asá. Tantas órdenes dio, que un día no tuvo más cosas para ordenar. Entonces se encerró en su castillo y pensó, y pensó, hasta que se decidió: ‘Ordenaré que todos pinten sus casas de gris’, dijo. (Fragmento de “El pueblo que no quería ser gris”, de Beatriz Doumerc y Ajax Barnes).

Lxs niñxs esperan expectantes la continuación de la historia, de la cual algunxs sospechan su final, pero el relato esta vez termina aquí. Un tanto desconcertadxs con la determinación –tanto del rey como del coordinador del taller–, reciben atentxs una pregunta que lxs hará interrogarse por un buen rato: “¿Qué le diríamos al rey que nos manda a pintar nuestras casas todas de gris? Y... ¿por qué?”. La propuesta lxs invita a que puedan plasmar por escrito sus respuestas, para luego compartirlas y discutir sobre las mismas. Son niñxs de entre 6 y 12 años, con lxs cuales compartí una serie de talleres de filosofía, en los cuales problematizamos

las propias preguntas, la convivencia con otrxs, nuestros gustos y disgustos y la expresión de los mismos.

Luego de unos minutos, lxs niñxs comparten sus respuestas: “rey, yo no voy a pintar mi casa de gris y tú no me puedes decir lo que tengo que hacer”, “eu!, rey, ¿podés dejarnos en paz? Yo quiero hacer lo que se me canta, ¿sabés?”, “que no haga eso porque no le gustaría que se lo hagan a él”, “yo le diría al rey que el no tiene derecho porque mandarnos”, “que los ciudadanos no querían y la pintaron de otro color”, “que no porque no me gustan las casas de color gris”, “¿por qué la tengo que pintar de gris? A mí no me gusta...”, “yo pienso que el rey era un mandón”, “ ¡te voy a echar del castillo para siempre, rey!”, “que no ordene que pinten todo de gris porque sino todo sería aburrido y el pueblo quería ser feliz”, “el color gris es muy aburrido y tenemos derecho a elegir el color que queremos”, “que no, porque cada uno toma sus decisiones porque son decisiones de cada uno”, “¡rey, los colores son hermosos!”.

En síntesis, la práctica filosófica con otrxs es un acto político: “un acto político primordial que consiste en atender a las voces de quienes, como los niños, han sido –y podríamos pensar aún hoy son– históricamente silenciados” (Andrade, p. 4). De este modo, la filosofía puede ser el espacio en el cual los sujetos históricamente silenciados tomen la *palabra* y, con ello, las riendas de su propio destino.

En conclusión, el horizonte de una práctica como la filosofía es, ante todo, la acción transformadora: la *praxis*. Sin embargo, ésta no sólo apunta a transformar nuestras sociedades en general sino también nuestros propios modos de habitar el mundo y de convivir con otrxs, es decir: *nuestra propia subjetividad*. En ese sentido, y dialogando con Castoriadis (en Marchesino, 2014, p. 218), la filosofía se trata de un proyecto que “tiene tanto raíces sociales como subjetivas, y esta dimensión subjetiva resulta tan fundamental como la social para el horizonte de dicho proyecto: la permanente construcción de una sociedad autónoma y una subjetividad que le resulte consustancial”.

Bibliografía

- Andrade, S. Teoría y praxis en el Proyecto Filosofar con Niños. Ponencia presentada en IX Jornadas de Investigación en Filosofía, Universidad de La Plata, Agosto 2013, disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2880/ev.2880.pdf
- Castoriadis, C. 1990. *El mundo fragmentado*. Buenos Aires: Altamira.
- Castoriadis, C. 1998. *El ascenso de la insignificancia*. Madrid: Cátedra. (En particular, p. 218–238)
- Marchesino, C. 2014. *Entre la insignificancia y la creación: subjetividad y política en el pensamiento de C. Castoriadis*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Ranciere, J. 2000 *Política, identificación, subjetivación*. En Benjamin Arditti (editor). *El reverso de la diferencia*. Caracas: Nueva Sociedad.

Compromiso, riesgo y coraje en la tarea de enseñar filosofía

Leonardo Colella

CONICET – IdIHCS

En este trabajo pretendemos vincular, por un lado, la propuesta nietzscheana sobre la idea de “filosofía” caracterizada a través de sus metáforas respecto de *desafiar lo prohibido* y su crítica a la figura del *docto* y, por otro lado, la noción de “riesgo” que comporta la *parrhesía socrática* desarrollada por Foucault en sus últimas obras. Proponemos repensar estos conceptos como condiciones de una educación filosófica que se comprende a sí misma como el ejercicio colectivo del propio filosofar, más allá de la transmisión de conocimientos filosóficos.

Desafiar lo prohibido

La principal tarea de la filosofía, para Nietzsche, es “derribar ídolos”. El propio autor nos señala que utiliza el término “ídolos” para referirse a la noción de “ideales”. El carácter crítico que le otorga Nietzsche a la filosofía poco tiene que ver con la ocupación clásica del sabio, con la tarea de descubrimiento y exploración de archivos y libros antiguos o con una labor especialmente de orden cognitivo. Cuando caracteriza su propia tarea filosófica, Nietzsche enumera una serie de particularidades que podríamos agrupar bajo la denominación de “actitudes”. exploremos esas caracterizaciones.

En primer lugar, el filosofar, esa tarea crítica que demanda *derribar ideales*, comporta un riesgo.

La filosofía, tal como yo la he entendido y vivido hasta ahora, es vida voluntaria en el hielo y en las altas montañas: búsqueda de todo

lo problemático y extraño que hay en el existir, de todo lo proscrito hasta ahora por la moral (Nietzsche, 1996, p. 16).

Esa “vida voluntaria en el hielo” ante la búsqueda de lo prohibido es la metáfora de una elección por habitar una *incomodidad*. La comodidad, al contrario, estaría asegurada con tan solo dejarse atravesar y dominar por los “ídolos”. La elección de confrontar con los ideales, en especial con aquellos que dominan el tiempo presente, constituye un riesgo. ¿Cuál es el principal riesgo del *filosofar* para Nietzsche?

Es preciso estar hecho para ese aire, de lo contrario se corre el no pequeño peligro de resfriarse en él. El hielo está cerca, la soledad es inmensa (1996, p. 16).

La soledad es inmensa. Una de las consecuencias fundamentales de la tarea filosófica, entendida como la crítica radical sobre los ideales de nuestro propio tiempo, es la soledad. Pero no se trata aquí de una soledad valorada positivamente, como ocurre en la mayor parte de la obra nietzscheana. El sentido de esta soledad, riesgo de una filosofía que *filosofa* en nombre propio, es el de la *marginación*. Se trata de una soledad forzada por la marginación del poder y de los poderosos. ¿Cuál es el nombre que Nietzsche les asigna a estos individuos que poseen la potestad de la marginación en el ámbito del conocimiento? ¿Cuál es la figura, por tanto, contrapuesta a la filosofía del riesgo?

Mientras yo yacía dormido en el suelo vino una oveja a pacer de la corona de hiedra de mi cabeza, pació y dijo: “Zaratustra ha dejado de ser un docto”. Así dijo, y se marchó hinchada y orgullosa. Me lo ha contado un niño (Nietzsche, 2007, p. 185).

Este pasaje, que algunos especialistas de la filosofía nietzscheana consideran dirigido a ciertos catedráticos universitarios que rechazaron las obras iniciales de Nietzsche, introduce la figura del “docto”. Y lo hace otorgándole el poder de la marginación a través de un mandato excluyente:

“Zaratustra ha dejado de ser un docto”. Así, Nietzsche señala que son los propios doctos los que establecen los límites que determinan el *adentro* y el *afuera* de la comunidad de los sabios, junto con sus criterios de *admisión* y de *exclusión*.

En todo el párrafo referido, pueden observarse tres instancias de confrontación manifiesta entre Zaratustra y los doctos: el simbolismo de las coronas, el tipo de actividades que realizan y los paisajes que frecuentan.

En primer lugar, observamos que Zaratustra está coronado con hiedra, tal como lo estaba Dionisio. Podemos interpretar que originariamente la hiedra fue considerada una hierba menor, sobre todo en contraposición con el laurel. La corona de laureles simboliza el triunfo, la gloria, el éxito. Los laureles tal vez estén reservados para los doctos, lo cierto es que, en el relato, Zaratustra porta una corona de hiedra. No obstante, la oveja, el animal de rebaño, el docto, tiene necesidad de *nutrirse* de la corona del filósofo. Pero, ¿por qué Nietzsche establece esa necesidad y esa dependencia del docto hacia una figura presuntamente menor? Esto nos remite al segundo punto, a la distinción respecto de las diversas actividades y formas de conducirse con relación a los conocimientos.

Durante demasiado tiempo mi alma estuvo sentada hambrienta a su mesa; yo no estoy adiestrado al conocer como ellos [como los doctos], que lo consideran un cascar nueces. [...] Son buenos relojes: ¡con tal de que se tenga cuidado de darles cuerda a tiempo! Entonces señalan la hora sin fallo y, al hacerlo, producen un discreto ruido. Trabajan igual que molinos y morteros: ¡basta con echarles nuestros cereales! – ellos saben moler bien el grano y convertirlo en polvo blanco (Nietzsche, 2007, pp. 185–186).

Nietzsche utiliza varias metáforas para describir la forma del operar “intelectual” de los doctos: cascan nueces, dan la hora exacta, muelen los cereales. Todas actividades mecánicas y repetitivas, propias de una máquina programada. Sin embargo, podemos notar cómo esa maquinaria siempre tiene la necesidad de recurrir a “otra cosa” para funcionar: para dar

la hora requieren alguien que les dé cuerda, para moler el grano precisan de los que cosecharon los cereales, etc. Por eso, también, la necesidad de comer de la corona de Zaratustra. Y esto nos remite al tercer punto: los doctos y los filósofos habitan espacios contrapuestos.

... ellos están sentados, fríos, en la fría sombra: en todo quieren ser únicamente espectadores, y se guardan de sentarse allí donde el sol abrasa los escalones. Semejantes a quienes se paran en la calle y miran boquiabiertos a la gente que pasa: así aguardan también ellos y miran boquiabiertos a los pensamientos que otros han pensado. Si se los toca con las manos, levantan, sin quererlo, polvo a su alrededor, como si fueran sacos de harina; ¿pero quién adivinaría que su polvo procede del grano y de la amarilla delicia de los campos de estío? (Nietzsche, 2007, p. 186).

La metáfora de la sombra, del habitar un espacio interior, es una alusión a la *comodidad*. Pero especialmente representa una forma de dirigirse hacia los saberes establecidos o una actitud ante el conocimiento: la obturación de esa crítica que derriba ídolos o el abandono de esa actitud cuestionadora e incisiva que realiza el filósofo al pensar la propia realidad. Pero ese paisaje sombrío de los doctos, en el que podrían incluirse algunos muros universitarios, tiene su opuesto: el mundo que se halla fuera de la comodidad instituida:

Zaratustra ha dejado de ser un docto”. Así dijo, y se marchó hinchada y orgullosa. Me lo ha contado un niño. Me gusta estar echado aquí donde los niños juegan, junto al muro agrietado, entre cardos y rojas amapolas. [...] Amo la libertad, y el aire sobre la tierra fresca; prefiero dormir sobre pieles de buey que sobre sus dignidades y respetabilidades.

Pues ésta es la verdad: he salido de la casa de los doctos: y además he dado un portazo a mis espaldas. [...] Somos recíprocamente extraños, [...] y, hasta hoy, quienes peor me han oído han sido los más doctos de todos (Nietzsche, 2007, pp. 185–187).

Todo lo que hasta aquí observamos configura una caracterización de la tarea de “filosofar”, como la puesta en acto de una actitud crítica apartada de la idea de un trabajo procedimental de tipo academicista. Más bien, para Nietzsche, se trata de otra cosa diferente: la filosofía exige que se asuma un riesgo y, por tanto, demanda asimismo cierto coraje. En este sentido, la filosofía no es lo opuesto a la ignorancia, sino a la *cobardía*. La preferencia a “dormir en el suelo” que al reconocimiento de la corona de laureles de la comunidad de los doctos evidencia esa oposición entre elegir habitar en la conveniencia o en el riesgo. La filosofía requiere del coraje que comporta la crítica al poder pese al riesgo de marginación que los poderosos, entre ellos los doctos, suelen emplear.

... se me ha puesto al descubierto la historia oculta de los filósofos, la psicología de sus grandes nombres. ¿Cuánta verdad soporta, cuánta verdad osa un espíritu? Esto fue convirtiéndose cada vez más, para mí, en la auténtica unidad de medida. El error (el creer en el ideal) no es ceguera, el error es *cobardía*... Toda conquista, todo paso adelante en el conocimiento es *consecuencia* del coraje. [...] *Nitimus in vetitum* [nos lanzamos hacia lo prohibido]: bajo este signo vencerá un día mi filosofía (Nietzsche, 1996, p. 17).

Entonces filosofar sería, en este sentido, dirigirse hacia aquello aún no pensado, disponernos a ser afectados por lo hasta ahora imperceptible, dejarnos franquear por un problema todavía no enunciado y, en definitiva, *lanzarnos hacia lo prohibido*, hacia aquello que podría resultar riesgoso y demandante de una actitud de coraje.

Incomodar la educación

El coraje de la verdad, casualmente, se titula uno de los últimos cursos de Michel Foucault, publicado en un libro de reciente aparición. Allí podemos encontrar una nueva oposición para pensar la figura del “docto” y del “filósofo” en el plano educativo:

Sócrates marca bien la diferencia entre su veridicción y el decir veraz de quienes saben, poseen técnicas y son capaces de enseñarlas. [...] hace hincapié, a lo largo de toda la Apología, en su permanente ignorancia, y muestra que lo que hace no consiste, como en el caso de un profesor, en transmitir a los que no saben, tranquilamente y sin correr riesgos, lo que él mismo sabe, pretende saber o cree saber (Foucault, 2010, pp. 104–105).

Aquí Foucault realiza una contraposición de la figura del Filósofo con la figura del Profesor–Docto. Mientras el primero, como vimos con Nietzsche, asume un riesgo, el segundo se ocupa de transmitir su propio saber a otros, “tranquilamente y sin correr riesgos”. El filósofo no transmite su propio saber, sino que se lanza al encuentro de otros para poner en duda lo que se piensa y lo que se sabe: para *derribar ídolos*, en términos nietzscheanos. Y esa tarea demoledora de los ideales puede incomodar(nos).

Entonces, son principalmente dos las características que señala Foucault respecto de la oposición entre Maestro–Filósofo y Maestro–Docto. Por un lado, el compromiso con aquello que se enuncia, el grado de ligazón y de autenticidad entre la búsqueda, la crítica, la actitud cuestionadora y el mundo íntimo de los que ejercen el filosofar.

El parresiasta da su opinión, dice lo que piensa, él mismo signa, en cierto modo, la verdad que enuncia, se liga a esa verdad y, por consiguiente, se obliga a ella y por ella (Foucault, 2010, p. 30).

Y por otro lado, como mencionamos previamente, otra característica de aquella confrontación es el coraje frente al riesgo que comporta la actitud incomodadora del filosofar:

Para que haya parrhesía es necesario que el sujeto, al decir una verdad que marca como su opinión, su pensamiento, su creencia, corra cierto riesgo, un riesgo que concierne a la relación misma que él mantiene con el destinatario de sus palabras. [...] Por eso este nuevo

rasgo de la parrhesía: ella implica cierta forma de coraje (Foucault, 2010, p. 30).

Compromiso, riesgo y coraje son las tres características del filosofar que proponemos aquí, además, como condiciones de una enseñanza filosófica.

El coraje de enseñar filosofía ... filosofando

Partimos de un postulado fundamental: creemos que la tarea de enseñar y aprender filosofía se trata, principalmente, de *hacer* filosofía (filosofar) junto con otrx/s (Colella, 2014). Más allá de transmitir determinados contenidos identificados con la filosofía y su historia, desde un individuo hacia otro, suponemos que la educación en filosofía convoca a los miembros de un encuentro a poner en común y verificar de forma colectiva una actitud vinculada con el filosofar. En este sentido, para que haya enseñanza y aprendizaje filosóficos deben garantizarse ciertas condiciones para que aquella actitud colectiva pueda desplegarse.

En diálogo con Nietzsche y Foucault, identificamos estas condiciones, entre otras, como aquellas que exigen, a quien pretende enseñar/aprender filosofía, diversas cualidades tales como el compromiso, el riesgo y el coraje. Para desarrollar estas condiciones de posibilidad respecto del acto filosófico (y, por tanto, de su enseñanza y su aprendizaje) es necesario intentar sincerar algunos aspectos de aquello que comprendemos por “filosofía”. Hemos propuesto, en este trabajo, como postulado inicial para este propósito, considerar la alusión nietzscheana a la frase de Ovidio “*nitimur invetium*” (nos lanzamos hacia lo prohibido).

En un contexto de enseñanza de la filosofía, esta serie de interrogantes podría servirnos como una invitación y, a la vez, como una autoevaluación colectiva para repensarnos como docentes y aprendices de aquello que, alguna vez al menos, consideramos “filosofar”: ¿estamos asumiendo algún riesgo o estamos repitiendo a los doctos y aquello que no disgusta al poder? ¿Nos estamos lanzando hacia lo prohibido?

Bibliografía

- Colella, L. 2014. La enseñanza de la filosofía más allá de un problema filosófico. *Revista Fermentario*, 2 (9), 1–14.
- Foucault, M. 2010. *El coraje de la verdad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Nietzsche, F. 2007. *Así Habló Zaratustra*. Buenos Aires: Alianza Editorial.
- Nietzsche, F. 1996. *Ecce Homo*. Buenos Aires: Alianza Editorial.

Formación de Formadores: un caso extendido en la enseñanza de la filosofía

Lorena Cruz, Silvina Curetti, Carolina Cortez
y Graciela Martins de Abreu

Facultad de Filosofía y Letras, UNCUYO

A través de esta presentación nos interesa compartir el avance del proceso de investigación (proyecto financiado período 2016–2018 por la SeCTyP –UNCUYO) cuyo eje se posiciona en la Formación de formadores en el ámbito universitario. Nos interesa mirar cómo el profesor universitario que además de cumplir las funciones de investigación, docencia, extensión y gestión es formador de formadores, en un complejo contexto de demandas y tensiones. Ponemos el foco en aquel docente universitario que desarrolla su función docente en una carrera de formación del profesorado y es valorado positivamente por su práctica de enseñar a enseñar.

Por medio de un estudio de casos cualitativo iniciamos un proceso de muestreo intencional para llegar a aquel docente o docentes universitarios cuyas prácticas de formación de formadores fuesen valoradas positivamente tanto por sus colegas como por sus estudiantes. En esta participación, nos centraremos en uno de los casos contextualizado en la formación de formadores de profesores de filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCUYO.

En una clara interrelación entre la recogida de información y el análisis permanente se fue configurando el caso que lo hemos denominado “formación de formadores: un caso extendido en la enseñanza de la filosofía”. El caso está configurado por distintos profesores, dos asignaturas de la carrera del profesorado de grado universitario en Filosofía, dos propuestas vinculadas con la formación de formadores en posgrado y una actividad de extensión, además actividades de investigación vinculadas con la enseñanza. Si bien a primera vista puede parecer un caso integrado por distintos fragmentos, el caso asume una verdadera unidad de sentido en donde un

equipo de profesores comprometidos con la formación de formadores a traviesa la enseñanza de grado y posgrado, la extensión y la investigación teniendo un alcance en la enseñanza de distintos niveles.

La complejidad de la Formación de formadores en el ámbito universitario

Una de las fuertes preocupaciones en la formación de profesores en el ámbito universitario es comprender por qué y cómo la relación entre la trayectoria de formación disciplinar y la pedagógico – didáctica tienden a fragmentarse y en algunos casos a enfrentarse, tanto en la propuesta curricular formal como en el currículum oculto. Es cierto que esta fragmentación no es nueva ni tampoco es exclusiva de nuestro contexto (Universidad Nacional de Cuyo) (Castillo, 2010), pero sí se hace necesario introducirnos y profundizar en las particularidades para comprender con mayor profundidad el entretejido complejo de esta problemática desde la realidad cercana. Históricamente la formación de profesores para el nivel medio en la Argentina estaba en manos de las universidades que hicieron y hacen especial hincapié en la formación disciplinar por sobre la pedagógica. (Mollis, 2008; Murillo, 2006; Pogré & Merodo, 2006), estableciendo relaciones de fuerza, de poder. Evidentemente, en el contexto universitario más que en otros contextos educativos se ponen en juego las tradiciones académicas, las culturas disciplinares (Becher, 2001), los espacios y limitaciones de los territorios de las áreas de conocimiento (Lipsman, 2009), las cuestiones jerárquicas y de poder inter e intra cátedras, haciendo de este contexto un contexto complejo en donde la tensión entre lo disciplinar y lo pedagógico en la formación de profesores no es sencillo de abordar y dar una respuesta.

Esta tensión se vive tanto en las políticas y propuestas curriculares como en el desarrollo de las mismas (Misuraca & Menghini, 2010). Aparecen bien marcadas dos tradiciones que resaltan esta tensión, aquella que pone énfasis en lo pedagógico y otra en donde el énfasis está puesto en lo disciplinar, una escisión que lleva en algunos casos a una discusión simplista, ¿qué es más importante, el saber disciplinar o el pedagógico? (Nuñez y Cubillos, 2012). Evidentemente y como resalta Mollis (2008) en

su estudio, estas tradiciones que resguardan “visiones o ideologías que dominan tanto lo organizacional y la distribución de materias como percepciones que tienen los profesores sobre sus prácticas y expectativas de formación de los futuros egresados” (pp. 22) no son ingenuas.

Otro aspecto que aborda nuestro problema de investigación implica poner la mirada sobre la docencia universitaria del formador de formadores, esto significa que debemos introducirnos en la complejidad de su rol. Un académico universitario asume su función docente en relación a sus otras funciones, la de investigación, la de extensión y la de gestión, cuando es convocado a la misma.

La cotidianidad del hacer en la universidad implica, además de la función docente, el poder cumplir y desarrollar funciones de investigación, extensión, gestión, participación política. Estas funciones, inherentes a la actividad académica, no siempre se encuentran debidamente equilibradas en términos de recursos, tiempos, incentivos, reconocimiento, posibilidad de desarrollo profesional, entre otros, lo que pone al docente universitario en la disyuntiva de tener que ir respondiendo a varias demandas al mismo tiempo, a veces, quitando tiempo a la vida, al ocio creativo, al descanso, por intentar hacer “bien las cosas”, “ser profesional”. Es además, en la cotidianidad del hacer con otros, donde el profesor universitario se enfrenta a problemas concretos que lo sacuden y preocupan y frente a los cuales, no sólo muchas veces no se tienen respuestas adecuadas, sino que la manera en que las situaciones se presentan, las hace ver sin solución aparente o más complejas y demandantes de lo que realmente son. En este contexto, una de las actividades formativas que se desarrollan en la universidad está vinculada con el “enseñar a enseñar”. Es decir, enseñar a otros cómo enseñar. En este punto observamos que los marcos epistemológicos y teóricos de los docentes así como sus prácticas de enseñanza cotidianas, muchas veces entran en tensión con la complejidad y vertiginosidad de la vida en el aula.

Posicionamiento epistemológico y metodológico en el proceso de investigación

El marco epistemológico y metodológico de nuestras investigaciones está sustentado por la investigación interpretativa, concretamente desde la mirada fenomenológica hermenéutica (Creswell, 2007). Por un lado y desde lo fenomenológico, se pretende ahondar en los significados y sentidos de los protagonistas, nos interesa comprender el significado de sus palabras y acciones. Por otro lado y desde lo hermenéutico, aparece la fuerza de interpretación por parte del investigador de estos significados. El énfasis está puesto en la interpretación del significado de la experiencia que conlleva una interpretación del protagonista. Cabe explicitar que desde este posicionamiento el investigador como sujeto cognoscente y en su interrelación con el sujeto conocido (Vasilachis, 2009, 2013) y atendiendo a la dimensión ética, ha transitado por un camino de reflexividad sistemática del proceso de investigación (Cornejo, Besoain & Mendoza, 2011).

Además y en el marco de las tradiciones en investigación desde la perspectiva cualitativa (Sandín, 2003), se opta llevar a cabo un estudio de casos cualitativo (Baxter & Jack, 2008) y múltiple (Stake, 1995) siguiendo para la construcción de los casos un proceso de muestreo intencional del fenómeno de estudio.

La construcción del caso “Formación de formadores: un caso extendido en la enseñanza de la filosofía”

Hemos desarrollado un proceso intenso de muestreo intencional, no partimos con los casos ya definidos y delimitados, todo lo contrario alcanzar cada caso, o “el caso”, aquel que contuviese la complejidad del fenómeno, significaba ahondar en el contexto,

Nos propusimos en la construcción del caso, por un lado tener como referente la particularidad de la horizontalidad del caso anterior (proyecto de investigación bienio 2013–2015/6) pero por otro dejarnos sorprender por nuevas prácticas y nuevos actores que todavía no podíamos anticipar. Con un conocimiento previo del contexto institucional dimos continuidad a un proceso de muestreo intencional que a través de la recogida y análisis

de la información nos permitió configurar un caso que lo hemos denominado “*la formación de formadores expansiva*”. En esta segunda etapa nos detuvimos en el área de la filosofía, en el enseñar a enseñar en filosofía, algunos datos nos llevaron a un grupo de docentes responsables no sólo de la formación de formadores en el grado universitario sino en el posgrado, con acciones fuertemente vinculadas a la extensión y a la investigación en el enseñar. Si bien seguimos en este momento en un fuerte proceso de investigación en el marco de este caso, es posible dar cuenta de algunos avances muy enriquecedores. El caso se fue construyendo a medida que se iba recogiendo y analizando la información, en una primera instancia y siguiendo los objetivos y la experiencia de la investigación anterior nos centramos en la formación de formadores en el grado universitario. Pusimos la mirada a dos cátedras íntimamente conectadas en el profesorado de grado universitario de Filosofía: Antropología filosófica (segundo año de la carrera) y Didáctica específica en la Filosofía (cuarto año de la carrera). A medida que avanzábamos en este proceso dialéctico de recogida y análisis se fueron abriendo nuevas posibilidades que guardan una fuerte interrelación. Algunas de estas puertas que se fueron abriendo son de formación de posgrado, concretamente una especialización en filosofía con niños y jóvenes y una diplomatura. También se fueron sumando prácticas de extensión y de investigación. Todas ellas conformando una red interconectada como un gran equipo de trabajo relacionado con la formación de formadores para distintos niveles y ámbitos.

Las fuentes y los instrumentos de recogida de información

Dada la complejidad del fenómeno a estudiar se hizo indispensable plantear una recogida de información a través de distintos instrumentos y fuentes de información (Baxter & Jack, 2008; Stake, 1999; Van Wynsberghe & Khan, 2007).

Llegar a definir los casos y profundizar en ellos implicó un intenso proceso dialéctico de recogida y análisis de la información con distintos actores. Se llevaron a cabo: entrevistas en profundidad con distintos informantes clave: representantes del gobierno de la facultad, jefes de de-

partamento, profesores, encuestas a estudiantes y profesores, análisis de documentos de política institucional y documentos y materiales didácticos, observaciones y registro denso de clases.

En el marco del caso que denominamos “*la formación de formadores expansiva*” pudimos llevar a cabo entrevistas en profundidad con los distintos miembros de ambas cátedras, observamos y registramos clases, hicimos observación participantes en prácticas de extensión propuestas por una de las cátedras, y estamos desarrollando nuevas entrevistas y observaciones de clases, proyectamos analizar la dimensión curricular de dos propuestas de formación de posgrado, llevar a cabo entrevistas con coordinadores, docentes y estudiantes. Desde la dimensión de la investigación profundizaremos en un centro de investigaciones y en la producción de una revista que se entrelaza con la propuesta de formación de formadores de grado y posgrado.

Algunos resultados y avances

Hasta lo recorrido en un primer período podemos identificar algunos avances que se van vislumbrando:

La docencia universitaria que se enmarca en la formación de formadores y que asume el desafío y el compromiso de formar futuros profesores, por un lado genera espacios de aprendizajes reflexivos y críticos, en donde el estudiante se posiciona y se siente protagonista de la construcción del conocimiento. Por otro, es generadora de nuevas prácticas de enseñar a enseñar en ámbitos de extensión e investigación universitaria.

Esta última función generadora de nuevas prácticas nos permite hacer visible una práctica formadora que no se cierra en el aula universitaria, que no se cierra a una propuesta curricular anticipada, que no se cierra al futuro docente de grado universitario sino que se extiende más allá, y por ello no solo participa en la formación inicial docente sino en la permanente.

En un contexto académico conservador y jerárquico aparecen prácticas innovadoras complejas que rompen con una estructura rígida, generando propuestas de formación de formadores de grado, posgrado y extensión universitaria.

Estas prácticas innovadoras de formación se desarrollan en una interesante interrelación entre docencia, investigación y extensión universitaria

Bibliografía

- Baxter, P. & Jack, S. 2008, Qualitative Case. Study Methodology, Study Design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 33 (4), Florida: Nova Southeastern University, 544–559.
- Becher, T. 2001. *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa
- Cornejo, M.; Besoain, C. & Mendoza, F. 2011. Desafíos en la generación de conocimiento en la investigación social cualitativa contemporánea [94 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Art. 9, <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs110196>.
- Creswell, J. (2007), *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage
- Lipsman, M. 2009. La enseñanza en la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires: tradiciones y perspectivas. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 2 (16). Montevideo, Uruguay, 59–73.
- Luborsky, M. & Rubinstein, R. 1995. Sampling in qualitative Research: Rationale, Issues and Methods. *Res Aging*, 17 (1), 89–113. doi: 10.1177/0164027595171005
- Misurata, M. R. & Menghini, R. 2010. La formación de docentes en la Argentina del siglo XXI: ¿consolidación de las tendencias de los ‘90? Profesorado. *Revista de currículo y formación del profesorado*, 14 (2), 257–272
- Mollis, M. 2008. *La formación de profesores universitarios para el nivel medio y superior: una asignatura pendiente*. VII Seminario Redestrado – Nuevas Regulaciones en América Latina, Buenos Aires, 3, 4 y 5 de julio de 2008
- Murillo, J. 2006. *Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Santiago de Chile: UNESCO, 361–425.
- Núñez y Cubillos. 2012. Saber disciplinario y saber pedagógico: tensiones y respiros en un programa de formación inicial docente consecutivo. *Docencia*, 47, 83–89

- Ortiz y otros. 2010. *Enseñar en la Universidad. Dilemas que desafían a la profesión* – Cuadernillo IV – Año 1. N° 4. Marzo de 2006. Re-conociendo los problemas educativos en la Universidad – UNRC.
- Pogré & Merodo. 2006. La experiencia de formación docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina. Un modelo multidisciplinar en la formación de profesores. En J. Murillo (coord.) *Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Santiago de Chile:, UNESCO, 57–125.
- Sandín Esteban, M. P. 2003. *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Stake, R. 1995. *The art of case research*. Thousand Oaks: Sage.
- Van Wynsberghe, R. & Khan, S. 2007. Redefining Case Study. *International Journal of Qualitative Methods*, 6 (2), 80–94.
- Vasilachis, I. 2009. Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa [92 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*.
- Vasilachis, I. 2013. *Discurso científico, político, jurídico y de resistencia. Análisis lingüístico e investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Jaques Rancière y la inversión del cogito cartesiano Aportes para pensar la emancipación intelectual

Romina Analía Gauna
Leonardo Colella

(UNSa – CIUNSa)
(CONICET – IdIHCS)

En la obra *El maestro ignorante*, Jaques Rancière cuenta la experiencia pedagógica que lleva a cabo Joseph Jacotot al enseñar el idioma francés a estudiantes flamencos cuya lengua desconocía. A partir de este hecho, Rancière analiza una serie de elementos vinculados a la dimensión política de la educación teniendo en cuenta dos lógicas de enseñanza sustentadas en un principio atontador (embrutecedor) o en un axioma emancipador. Para comprender la idea de “emancipación”, es necesario repensar la educación a la luz del concepto de *igualdad de las inteligencias*. Y esto supone, al mismo tiempo, advertir que la inteligencia adquiere un carácter universal. Tal es así que Jacotot propone la inversión del *cogito* cartesiano: “soy hombre, luego pienso”. El pensamiento es comprendido como un atributo de la humanidad y ya no de una sustancia (*res cogitans*).

En este sentido, la inversión del cogito está vinculada a la propuesta jacotista de una definición de tipo antropológica: “el hombre es una voluntad servida por una inteligencia”. Un vínculo educativo entre dos individuos implica, entonces, dos relaciones y no sólo una: se trata de un vínculo del orden de la voluntad y otro del orden de la inteligencia. De este modo, Rancière denomina “emancipación” a la discrepancia entre estas dos relaciones, en la que una inteligencia no es subordinada por otra, aunque una voluntad sea influenciada o afectada por otra.

Con el fin de indagar en la noción de emancipación intelectual, desarrollaremos, a continuación, una breve descripción del vínculo establecido por Jacotot con la propuesta cartesiana.

El cartesianismo selectivo de Jacotot

Jacotot hereda, a finales del siglo XVIII, ciertos postulados de la obra de Descartes, especialmente algunas tesis fundamentales de *Discours de la méthode* (cuyo título completo es “Discurso del método para conducir bien la propia razón y buscar la verdad en las ciencias”). Según Rancière, Jacotot tiene una valoración positiva de la obra de Descartes, en gran medida producto de la influencia de la época de la Ilustración. No obstante, la apropiación que realiza Jacotot de la obra de Descartes es selectiva: “Este cartesianismo es evidentemente ambiguo... Su cartesianismo es extraordinariamente selectivo” (Rancière, 2003, pp. 2–3). Esto significa que Jacotot rescata algunos postulados cartesianos y, a la vez, omite otros.

Principalmente, Jacotot recupera las ideas de universalidad del sentido común e igualdad de la luz natural, de la primera parte de *Discurso del método* (1637):

... la facultad de juzgar y distinguir lo verdadero de lo falso, que es propiamente lo que llamamos buen sentido o razón, es naturalmente igual en todos los hombres; y, por lo tanto la diversidad de nuestras opiniones no proviene de que unos sean más razonables que otros, sino tan sólo de que dirigimos nuestros pensamientos por derroteros diferentes y no consideramos las mismas cosas. No basta, en efecto, tener el ingenio bueno; lo principal es aplicarlo bien. [...] Por mi parte, nunca he creído que mi ingenio fuese más perfecto que los ingenios comunes (Descartes, 2011, p. 33).

Esto le permite realizar a Jacotot la modificación del cogito desde “pienso luego existo” hacia “soy hombre, luego pienso”. En efecto, el término “hombre” se halla ausente en la propuesta cartesiana, pero habilita a Jacotot a otorgar cierto énfasis en el lazo de continuidad entre *ser* y *pensar*. La fórmula de la igualdad de las inteligencias indica, ante todo, que no hay diversas formas de ser “inteligente”, que la igualdad es *interna* respecto de la propia inteligencia en todas sus operaciones.

Entonces, para Jacotot no existiría una inteligencia metódica opuesta

a otra inteligencia “anárquica”: he aquí su cartesianismo selectivo, se sirve de Descartes para suprimir la progresión metódica, al menos, dentro del ámbito educativo. Recordemos la tercera regla del método cartesiano:

... conducir ordenadamente mis pensamientos, empezando por los objetos más simples y más fáciles de conocer, para ir ascendiendo poco a poco, gradualmente, hasta el conocimiento de los más compuestos, e incluso suponiendo un orden entre los que no se preceden naturalmente (Descartes, 2011, pp. 47–48).

En cambio, para Jacotot, el punto de partida intelectual (en el aprendizaje) es indistinto, ya que su fórmula señala que *hay que partir de cualquier cosa y luego relacionar todo el resto con ella*.

En este sentido, todos los métodos pedagógicos con los que Jacotot confronta se reconocen “cartesianos”. Son métodos progresivos que parten de lo simple hacia lo complejo, basados en la oposición entre la inteligencia metódica y la inteligencia desordenada del azar. El propio Rancière señala que la operación de la inteligencia es siempre una operación que consiste en *adivinar* lo que el otro quiso decir. En tal sentido, el cartesianismo de Jacotot es un cartesianismo de la decisión de la igualdad, pero que en última instancia, supone rechazar el pensamiento del método de Descartes (Rancière, 2003, p. 3).

Recordemos que el ejemplo paradigmático de aprendizaje para Jacotot es la lengua materna:

Lo que mejor aprenden todos los niños es aquello que ningún maestro explicador puede explicarles: la lengua materna. Se les habla y se habla en torno a ellos. Oyen y retienen, imitan y repiten, se equivocan y se corrigen, logran algo por casualidad y vuelven a comenzar con método y, a una edad demasiado temprana como para que los explicadores puedan emprender su instrucción, casi todos ellos son capaces –sea cual fuere su sexo, condición social y el color de su piel– de comprender y hablar la lengua de sus padres (Rancière, 2007, p. 20).

La inversión del cogito y la resignificación del concepto de “emancipación”

A finales del siglo XVIII, Kant (1784) se ocupa de pensar la tensión ocasionada entre “emancipación” y “governabilidad”. Define a la Ilustración como la salida del hombre de su estado de tutela. Éste sería entendido como un estado de la voluntad que nos demanda la aceptación pasiva de la autoridad ajena, relegando el uso de la propia razón.

El conflicto entre la autonomía del sujeto y la reproducción del orden social induce a Kant a disertar sobre la libertad y a distinguir diferentes ámbitos para razonar. De esta forma, concluye en disponer que hay que limitar el uso “privado” de la razón, aquel que utiliza el individuo en carácter de “funcionario”, en contraposición al que ejerce en calidad de crítico ante el gran público, afirmando que el uso “público” de la razón debería gozar de una ilimitada libertad. De este modo, para el escenario de la educación, aquellos individuos implicados en cualquier aspecto educativo en carácter de actores institucionales y que se encuentren desempeñando una función institucional (ya sea en calidad de estudiantes, docentes, directivos, etc.) deberán limitar la utilización de su propia razón y obedecer. Así, el concepto de *emancipación* en la Ilustración implicaría la utilización de la propia razón despojada de tutelas ajenas, no obstante, este uso sería limitado en el ámbito “privado” (aquel que asume el individuo en carácter de funcionario institucional).

Para Jacotot, en cambio, la emancipación no opera fundamentalmente respecto de una potencia externa: no se trataría de emanciparse de una tutela ajena, de la opinión general establecida, de la moral imperante, de los padres, de una potencia económica dominante, etc. No se trata, entonces, de evitar cierto poder exterior sobre uno mismo para servirse de una capacidad propia. Por el contrario, emanciparse sería reconocer lo que hay de igual en los otros y en uno mismo. La emancipación es intelectual y supone la lógica de vincularse bajo el supuesto de la igualdad y de su verificación. Por eso las dos principales exigencias de la emancipación son: la creencia en la igualdad y la verificación constante de ella en cada acto de nuestras vidas. En este sentido, la igualdad se constituye como un axioma que hay que “actualizar”, no es un fin por alcanzar, es un punto

de partida, un presupuesto que se debe verificar a través de secuencias de actos específicos.

Sin embargo, la emancipación no es una condición que se adquiere y que configure una esencia individual (“el emancipado”), sino que es un proceso siempre inacabado. Está emancipado aquel que cree en, y que verifica, el principio de la igualdad de las inteligencias. La emancipación no es una condición perdurable, ya que la exigencia le fuerza a que *en cada acto* sostenga ese principio igualitario: “nadie se emancipa de una vez para toda la vida” (Lilian do Valle, 2003, p. 109). Por tanto, la creencia en la igualdad, la emancipación intelectual, no es una condición adquirida que podrá tornarse en la legitimación de una desigualdad futura: entre emancipados y no-emancipados. No es posible legitimar, a través del concepto rancieriano, al poseedor de una nueva y superior condición, a saber, la emancipadora.

No es posible tampoco, en este sentido, limitar el acto emancipatorio a ningún ámbito específico como sucede en el caso kantiano. No es posible regularlo o reglarlo, tampoco anticipar las consecuencias institucionales que de él se desprenderían. Por el contrario, se trata de que siempre, *a cada momento y en todo acto*, se verifique el principio de la igualdad de las inteligencias.

La educación ha fluctuado desde siempre entre la aparente pretensión de constituir individuos autónomos y la de formarlos teniendo en cuenta la producción y reproducción del orden social. Asimismo, la educación asume la tensión provocada por la intervención instituyente del sujeto que aprende y la incorporación de los saberes instituidos y valorados socialmente suponiendo además, la consideración de un cierto sujeto de la educación. En última instancia, asume para sí la paradójica tarea de actualizar, por un lado, la libertad del sujeto que a través de sus propias experiencias y de la autorreflexión se constituye a sí mismo y, por el otro, el despliegue de la estructura general de la sociedad que por medio de la educación busca la ligazón del lazo social a través de la transmisión cultural.

La propuesta de Rancière consistiría en la posibilidad de apartarse de la idea de libertad como la libre potencia intelectual de un cuerpo

individual en un ámbito restringido (sea la del docente, la del alumno, la que obedece a las necesidades histórico–sociales o a las necesidades presuntamente individuales). En contraposición a ello, a través del nuevo concepto de emancipación, nos propone considerar la libertad como el reconocimiento, de todos hacia todos, de la libre participación de cada uno en una potencia intelectual común. Esto pone de manifiesto la tensión ocasionada, en el ámbito educativo, entre dos concepciones “emancipatorias”: una que apunta a servirse de la propia razón sin tutelas ajenas, y otra que se dirige a poner en cuestión una y otra vez la propia “razón” (y la presencia ajena que hay en ella) a través del encuentro con otros.

Bibliografía

- Descartes, R. 2011. *Discurso del método*. Madrid: Alianza.
- Rancière, J. 2003. La actualidad de *El maestro ignorante*. Entrevista con Jacques Rancière. A cargo de Vermeren, P., Cornu, L. y Benvenuto, A. *Cuaderno de Pedagogía de Rosario*, 6 (11), 43–57.
- Rancière, J. 2007. *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Las TIC como herramienta de recreación dentro del aula

Regina Guaní Hurtado

México

Introducción

Los sistemas educativos, de acuerdo al país, tienen una determinada organización curricular, en México la mayoría de los niveles educativos distribuyen los contenidos, de los que deben de apropiarse los estudiantes, por materias, módulos o asignaturas, mismas que cuentan con un espacio determinado en la escuela. Sin embargo, el horario institucional trasciende las barreras a través de la implementación de tareas, que son el resultado de estrategias didácticas con la finalidad de afianzar el aprendizaje. Lo que tiene como consecuencia, que el estudiante cuente con poco o nulo tiempo para realizar otras actividades, que fomenten su desarrollo, por lo que es necesario comenzar a hablar de recreación dentro de las aulas.

¿Por qué hablar de recreación? Es necesario reconocer las bondades que genera como el placer, el gusto y la diversión, pero que además compensa al individuo ante aquellos espacios que generan tedio, aburrimiento e incluso tensiones y que impiden una apropiación adecuada e implicación durante la clase.

La recreación, hoy en día, debe de tener un giro un tanto revolucionario, pues debe comenzar a tomar como herramientas a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) dado el auge que las mismas han tenido y porque se encuentran cercanas a los estudiantes del siglo XXI, porque están identificados con las mismas, dado el desarrollo a la par que han tenido. La principal forma que se percibe como pauta para hablar de recreación, sin desvalorizar al resto, son: los videojuegos.

Aun cuando el uso de las tecnologías tiene diversas bondades, es necesario reconocer sus limitantes, por lo que finalmente como conclusión,

se retoman los dos principales obstáculos: el acceso que se tiene y la poca familiaridad que tiene los docentes con las TIC.

Desarrollo

La educación formal en México, en su mayoría, tiene como característica la división del tiempo en la escuela en los diferentes niveles por asignaturas, módulos o materias, es decir por un determinado conocimiento del cual el alumno debe de apropiarse durante el ciclo escolar. Sin embargo, la labor escolar no termina en la escuela, esta trasciende las barreras a través de las estrategias didácticas como resúmenes, síntesis, exposiciones que implementan los profesores, con la finalidad de afianzar el aprendizaje o reconocer los puntos que hayan quedado aún debilitados, sin embargo la traducción en el lenguaje de los alumnos es tarea.

El problema radica en que entre el tiempo que se le dedica a la escuela dentro y fuera de la misma, deja al alumno con poco tiempo libre, que de acuerdo a Muné (2004), es aquel que se encuentra ocupado por actividades en las que “la libertad predomina sobre la necesidad” (p. 77); es decir, es tiempo que cada sujeto libera para realizar aquello que desea, satisfaciendo así una necesidad que se ha creado, no se encuentra condicionado a alguien o a algo más; está fuera de toda obligación. Por lo que la educación formal, priva en mayor o menor grado, de la realización de otras actividades en otros espacios, que como la escuela permitan el desenvolvimiento y desarrollo de habilidades, actitudes, valores y capacidades.

Las repercusiones que se tienen no son menores, como señala Bolaño (2005), se producen diferentes estados en el sujeto, pero entre los más relevantes están: el aburrimiento y la monotonía; la fatiga y el agotamiento.

El aburrimiento y la monotonía generan una disminución intelectual y de la acción, por lo que se comienzan a ver de manera desagradable las actividades que se realizan. Es común expresiones dentro del aula de cansancio, de sueño y, principalmente, se ve a alumnos pasivos pues sólo son receptores de información, el profesor es quien desarrolla el proceso, no existe una construcción conjunta.

En cuanto a la fatiga y el agotamiento, por la supresión de los mo-

mentos de descanso y la imposición de las actividades, generan un ambiente psíquica que produce una fatiga patológica, es decir se presenta un cansancio al poco tiempo, sin que haya implicado la realización o un esfuerzo grande.

Estos dos elementos, sin añadir más, hacen que se empiece a tener una concepción del estudiante como poco interesado en las clases, sin motivación para realizar las actividades del día a día, que le falta energía, que no se encuentra implicado. Claro podrían existir otros factores que generen esto dentro del aula, sin embargo la falta del tiempo libre es un elemento a considerar. Por lo que se requiere de una intervención dentro de las instituciones, pues en el sitio donde los alumnos pasan gran parte de su día a día, que permita tener una vida más equilibrada entre la escuela y el tiempo libre, a partir de proveer de un espacio que lleve al alumno a otros estados, por lo que es necesario hablar de recreación.

Recreación digital

Primero, hay que considerar que la recreación no es algo nuevo, de acuerdo a Bolaño (2005), desde la antigüedad se ha hablado de ésta, concibiéndola como un espacio para el cultivo del intelecto, el descanso y la contemplación. La recreación, si tiene como elemento esencial la diversión, pero no se puede desligar de las potencialidades que genera al sujeto, mismos que son de todas las edades, por lo que cada uno de los seres que coexisten en este mundo deben de tener acceso a la recreación. En la actualidad, la recreación es entendida como:

... ambientes que vienen a compensar a aquellos otros que han provocado algunos desequilibrios en el comportamiento orgánico del individuo y del grupo; es así que, ante ambientes de tensión, fatiga, aburrimiento y monotonía: la acción recreacional viene a crear nuevas situaciones, que por carecer de finalidades y poseer la sensibilización placentera, estimula la relajación, el descanso, la diversión y la distracción (Bolaño, 2005, p. 48).

Es decir, cuando se habla de recreación se habla de una elección libre de acciones cuya realización en sí misma es gratificante, la recompensa está en el hacer, no existe un fin último. Es algo que gusta hacer, por lo que está libre de imposiciones. Debe formar parte de la cotidianidad, de tal forma que permita llevar al sujeto a estados diferentes a los que se producen, en este caso, en la escuela. No se puede generar aprendizajes en ambientes de constante presión, evaluación, etc., así como es necesario el aprendizaje de contenidos formales es necesaria la adquisición de aprendizajes que trasciendan al individuo.

Así, como han evolucionado y complejizado las nociones sobre la recreación, la manera en como es llevada a cabo de igual forma lo ha hecho, y es que se ve influenciada por el tiempo y el espacio. Lo que hacían los niños de 20 años atrás, no es lo mismo que los niños de hoy. Uno de los factores para que la recreación se haya modificado es la integración de las TIC a la vida diaria.

Las TIC, de acuerdo a Baelo y Cantón (2009) son “una realización social que facilitan los procesos de información y comunicación, gracias a los diversos desarrollos tecnológicos, en aras de una construcción y extensión del conocimiento” (p. 2). Éstas han ido evolucionando y desarrollando a grandes pasos, pero de lo más relevante es que a la par de las mismas se ha creado una nueva generación, la Net (Tappscott, 2009). Esta generación, está tan adaptada a esta revolución de las tecnologías que ya no sólo se han vuelto en una herramienta de su día a día, sino un compañero. Pero además, estas tecnologías también han revolucionado la forma en cómo se ocupa el tiempo libre, los niños de hoy disfrutan de estar en contacto con las TIC, gustan de acompañarse de ellas, los adultos señalan que *ya no salen, ya no se divierten*, pero en realidad es que eso ha sido transformado, tal vez no fue contemplado que los niños y su forma de juego también cambiarían y lo seguirán haciendo. No es que no disfruten, en realidad lo hacen de otra forma.

Una de las maneras en como los niños disfrutan a través de la virtualidad, son los videojuegos, siendo así uno de los recursos que forma parte de la diversidad de propuestas a partir de las TIC, pero para poder ser considerados primero habría que desmitificar algo que se dice cons-

tantemente sobre los mismos: los videojuegos generan violencia. Es decir, son desacreditados, sobre todo por los adultos, quienes los consideran como precursores de la inactividad de los niños y como un elemento que genera actitudes violentas, por las situaciones que se presentan.

Gros (2006), señala que los videojuegos no son los causantes del comportamiento de quienes los utilizan, sino que no se considera que cada individuo está sujeto a un contexto, mismo que tiene un sinnúmero de situaciones, entre ellas las violentas, las cuales son reproducidas por quienes están en ellas, es decir los videojuegos, por sí solos, no son un factor determinante para la generación de actitudes poco favorecedoras.

Como se mencionó con anterioridad, la recreación además de ser un momento de diversión y de placer, permiten la potencialidad del individuo al fomentar su desarrollo, en el caso de los videojuegos, de acuerdo al tipo que se utilice, permiten el desarrollo y el fortalecimiento de determinadas habilidades, entre las que se encuentran las psicomotrices, memoria, atención, solución de problemas, retención de información, creatividad, toma de decisiones, entre otras (Alfageme y Sánchez, 2002). Entonces, los profesores pueden hacer uso de este medio como una estrategia didáctica para favorecer determinados aprendizajes, pero para los alumnos, al ser el medio a través del que saben desplazarse y que además lo hacen de manera gustosa, puede ser su medio de recreación.

Es necesario que los videojuegos utilizados para este fin sean aquellos que gusten al niño, de preferencia que no sean los catalogados como educativos, pues la finalidad de estos es que el niño aprenda, y no se ven motivados ante estos, en realidad como señala Gros (2004) estos videojuegos son planos y lineales, por lo que hay pocas o nulas posibilidades de exploración, no son interesantes ni divertidos, se pierde la atención con facilidad.

Dado que se puede hacer recreación a través de distintas actividades y en distintos espacios, uno de ellos es la virtualidad, entonces de lo que se trata es de aprovechar esta potencialidad que tienen esta generación a través de las TIC para la recreación, y es que si se les ha tomado en cuenta, pero principalmente para el desarrollo de aprendizajes significativos. Por lo que no se trata de dejar de lado esta atribución, pero

también darles la oportunidad de ser un medio para la diversión de los sujetos implicados en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

Conclusión

Para concluir es importante resaltar que aunque el uso de las TIC es de importancia para una nueva mirada en la recreación, tienen ciertas limitaciones, y de las cuales se señalaran únicamente dos: el restringido acceso y

En cuanto al acceso, es necesario señalar que en ocasiones pareciera que ya todos están conectados en esta era digital, sin embargo Coll, Mauri, y Onrubia (en Coll y Monereo, 1920), señalan que muchas escuelas no cuentan con la infraestructura adecuada, entonces hablar de la recreación digital, no es posible, por lo que su impacto es limitado, se requiere una intervención política, donde se vea el acceso a las mismas como un derecho, pues el avance sigue en movimiento.

La segunda limitantes, es referente a los inmigrantes digitales como denomina Tappscott (2009) a aquellas personas cuyo desarrollo no fue a la par de la tecnología y por lo tanto apenas comienzan a sumergirse en ella, lo cual ha sido un proceso complejo de acoplamiento, lo que a veces genera que se vea de mala gana a las tecnologías y se intente evadirlas de cualquier forma posible, buscando que los mismo nativos se alejen de ella. Si se tiene una visión negativa constante, en este caso de los videojuegos, es complicada esta conexión entre profesores y alumnos. Es necesario, comenzar a difundir las bondades que brindan las TIC, en sus diversas modalidades e iniciar la apropiación de las mismas.

El descanso es esencial, y si implica la realización de cosas gustosas es aún mayor, por lo que hay que comenzar a reconocer que los tiempos han cambiado, no esperar a que los niños disfruten lo mismo que sus padres, que existe una influencia constante de algo denominado TIC, las cuales no son posibles de alejar, están presentes, por lo que ahora hay que sacarles el mayor provecho.

Bibliografía

- Alfageme, B., y Sánchez, P. 2002. Aprendiendo habilidades con videojuegos. *Revista Científica de comunicación y educación*, (19) 114–119. Revisado el 18 de agosto, 2017. Recuperado de http://mail.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_2/nr_664/a_8927/8927.pdf
- Baelo, R. y Cantón, I. 2009. Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior. Estudio descriptivo y de revisión. *Revista Iberoamericana de Educación*, (50/7) 1–12. Revisado el 18 de agosto, 2017. Recuperado de <http://rieoei.org/3034.htm>
- Bolaño, T. 2005. *Qué hacer del ocio. Elementos teóricos de la recreación*. Colombia: Kinesis.
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. 1920. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación: Del Diseño Tecno–Pedagógico a las Prácticas de Uso. En Coll, C. y Monereo, C. (Eds.). *Psicología de la educación virtual. Aprender y Enseñar con las tecnologías de la Información y de la Comunicación*. Madrid: Morata, 74–103.
- Gros, B. (Coord.) 2004. ¿Juegos para enseñar o enseñar con juegos? En: *Pantallas, juegos y educación. La alfabetización digital en la escuela*. España: Desclée De Brouwer, 75–80.
- Gros, B. 2006. Juegos digitales para comprender los juegos complejos. En: *Revista Comunicación y Pedagogía* (216) 1–7. Revisado el 18 de agosto, 2017. Recuperado de <http://www.xtec.cat/~abernat/articles/gros-II.pdf>
- Muné, F. 2004. Una parte, llamada libre, del tiempo social y La temporalidad en el tiempo libre. En: *Psicosociología del tiempo libre. Un enfoque crítico*. México: Trillas, 55–68 y 69–78.
- Tapscott, D. 2009. Una generación bañada en bits. En: *La era digital. Cómo la generación net está transformando al mundo*. México: Mc Graw Hill, 39–71.

Cine–filosofía: dispositivo de enseñanza para otra mirada de la infancia en Truffaut

Liliana Guzmán Muñoz³

Facultad de Ciencias Humanas, UNSL

Cine, infancia, filosofía

En este texto abordo una de las líneas de trabajo de investigación y de nuestras prácticas docentes en la enseñanza universitaria de la filosofía: el eje específico de Cine y Filosofía. En plano general, al interior de la propuesta pedagógico–filosófica de enseñanza de cursos de grado en contenidos filosóficos para carreras de formación docente, humanas y sociales (Filosofía, Ética Profesional, Epistemología), abordamos el Cine como arte de promoción del pensar para una experiencia estética, pues los ciclos anuales de Cine y Filosofía nos permiten desarrollar muchos contenidos que los programas curriculares no pueden, por el crédito horario acotado para cursar.

Por lo mismo, quisiera desarrollar en este texto cómo el eje Cine–Filosofía posibilita una perspectiva plural, dinámica, motivadora y sensible de las problemáticas educativas que circulan en torno al concepto de Infancia, especialmente en espacios de enseñanza de la filosofía para carreras de formación docente. Particularmente, el cine de François Truffaut contiene y desarrolla toda una mirada de la infancia (en films como *Le petit sauvage*, *L'argent de poche*, *Les quatre cents coups*) que dialoga con la fragilidad de los niños, y que habita la alteridad social de quien no está del todo incluido en el dispositivo epocal de los dispositivos normalizadores y disciplinarios del sistema educativo y sus instituciones. Los niños del cine de Truffaut

3 Proyecto CYT “Hermenéutica y Subjetividad: dispositivos pedagógicos y estético–políticos en educación, arte, comunicación”, dirigido por Dra. Liliana Guzmán Muñoz, FCH/UNSL.

tienen aún, a varias décadas de su realización, mucho para enseñarnos desde miradas filosófico-pedagógicas de las diferencias, desde pluralidad de voces, desde otras experiencias del juego, de la temporalidad, y de las afecciones en la sensibilidad proclives a una subjetivación singular y colectiva más auténtica y con más visibilidad en el enigma de las preguntas que en las certezas de las respuestas. De allí su ejercicio filosofante, el que nos motiva a este análisis.

El Cine como pensar en movimiento

Desde hace varios años, este espacio filosófico de enseñanza en carreras de grado propone uno o dos ciclos anuales de Cine y Filosofía, con diversos cursos de alumnos (de todas las carreras de formación docente, comunicación y de otras facultades de ciencias sociales, como lo son los espacios formativos de salud y de psicología). Tales ciclos se proponen como otra mirada de los contenidos filosóficos, desde una experiencia audiovisual que establece un juego de diferencias con el texto filosófico de autor.

Para este trabajo se apela a distintas corrientes de cine, especialmente aquellas que tienen un contenido filosófico en su entramado fílmico, como es el caso de las obras de la *Nouvelle Vague*, el cine de autor (Charles Chaplin, Woody Allen), el simbolismo, el neorrealismo, el cine argentino en algunas de sus expresiones. La apuesta a este modo de filosofar con imágenes proviene del pensamiento de Gilles Deleuze, cuya filosofía de la diferencia tiene un lugar clave en los desarrollos teóricos intrínsecos al proyecto de investigación mencionado.

El cine es una experiencia de la consciencia cognoscente, por tanto es un modo de conocimiento y de vivencia del tiempo, del devenir tiempo de la imagen en el pensar. En una crítica radical al pensamiento como representación, Deleuze formula a través del cine como filosofía una contracara dionisiaca al conocimiento como razón representativa: en este marco, el pensar se opone a una imagen dogmática del pensamiento, se piensa crítica e históricamente y se constituye como ejercicio ontológico para una estética trascendental. Por ello, los conceptos de *imagen-tiempo*

e *imagen-movimiento* son elementos fundantes para el devenir tiempo de la conciencia que piensa con el cine.

En esta filosofía de la imagen, Deleuze considera algunos ejes claves de un pensamiento-imagen que fisura la idea de montaje clásico. Esos ejes serían: la imagen-tiempo, las imágenes óptico-sonoras, y la formación de los cristales de tiempo. Estos ejes constituyen la obra fílmica ya no como un conjunto de plano-secuencias hilvanados por corte y sucesión, ni las formas de plano paralelo, dialéctico, dualista o expresionista de la luz, sino como tejido de un tiempo inactual que nos interroga en la actualidad de la imagen. El cine, en definitiva, como pensamiento de Imágenes del tiempo constituye en sí mismo otra forma de una filosofía de la diferencia.

Una Infancia en el cine: pensar la experiencia del niño, en Truffaut

En un ensayo bellissimo, *Infancia e Historia: ensayo sobre la destrucción de la experiencia*, Giorgio Agamben afirma: “en la actualidad, cualquier discurso sobre la experiencia debe partir de la constatación de que ya no es algo realizable. Pues así como fue privado de la biografía, al hombre contemporáneo se le ha expropiado su experiencia: más bien la capacidad de tener y transmitir experiencias quizás sea uno de los pocos datos ciertos de que dispone sobre sí mismo” (Agamben: 2001). Veremos en tres films de distintos momentos de la producción de Francois Truffaut una refutación de esa premisa agambeniana, especialmente de cara a afirmar la posibilidad de pensar la experiencia como uno de los desafíos pendientes del pensamiento filosófico sobre la educación en nuestros días.

a- Una experiencia de formación: Antoine Doinel

En *Los Cuatrocientos Golpes* (1959) primer largometraje de Francois Truffaut (1932-1984) y una de las primeras obras de la *Nouvelle Vague*, encontramos un relato cuasi autobiográfico de su autor y el debut del adolescente Jean-Pierre Léaud (quien fuera luego actor fetiche en el mismo personaje con que comienza su trayectoria cinematográfica con Truffaut): el personaje de Antoine Doinel. *Les Quatre Cents Coups* muestra la historia de un púber no deseado por su madre, no querido por su padrastro ni

por su maestro, y que vive situaciones de desamparo, de iniciación en el delito y de castigos cada vez mayores o que son para un adulto cuando él aún se encuentra en pubertad⁴.

La experiencia más denotativa del film es, quizás, la experiencia de formación que realiza su protagonista, el niño aún no adolescente Antoine Doinel. Antoine cuenta con un dispositivo constituido por *la escuela, la familia, la calle y las instituciones de educación y de encierro*. En efecto, la historia comienza mostrando a Antoine en una clase estrictamente disciplinada donde es descubierto dibujando sobre el calendario con foto de mujer. Desde ese momento sólo se verán reprimendas para Antoine, del maestro de Lengua Francesa, y suspensiones permanentes por mentir o falsificar la firma de su madre. En su casa las cosas no son mejores, Antoine no es querido, y agrava a ello que descubre a su madre en la calle con un amante, experiencia tras la cual no se repone y más acentúa su vía de transgresiones, cada vez mayores. Deambulando en las calles y amparado en casa de su amigo René, Antoine finalmente (a instancias de René) roba una máquina de escribir de la oficina de su padrastro y es descubierto al devolverla. Tras ello su padrastro lo denuncia y lo deja en la Comisaría, comenzando así un período de encierro donde Antoine finalmente se da a la fuga.

Son constantes en la vida de Antoine, en los cuatro espacios del dispositivo de formación que presenta el relato (escuela, familia, calle, correccionales) estas situaciones: violencia, desamparo, disciplinas, castigos, mentiras, pequeños hurtos, imposturas de adultos que o mienten y extorsionan o le exigen al niño cosas típicas de un adulto (desde dejarlo sin recreo hasta comenzar a trabajar con dureza, en castigo a sus pequeños delitos). Ante las reiteradas suspensiones en el colegio, y el enojo de sus padres que incluyen golpizas al niño frente a sus compañeros, Antoine decide fugarse de casa y continuar su formación lejos del colegio y la familia, por su propia cuenta.

⁴ *Les Quatre Cents Coups* alude a dos sentidos del relato: al exceso de picardías de un niño (“hacer las mil y una”) como también al hecho doloroso por el cual a un niño la vida le golpea.

Definitivamente, el casi adolescente Antoine busca salir de la niñez de la mejor forma posible pero las condiciones de que dispone en su medio no le favorecen: es castigada su creatividad y autonomía en la escuela, es engañado y tratado con dureza por sus padres, y es descubierto robando la máquina de escribir. Esto agrava su vida y de la libertad de movimientos en la calle, Antoine pasa a ser confinado en correccionales de menores, con adolescentes mayores. En ese momento Antoine pasa a ser un “expediente”, y alguien que no puede decidir sobre sus visitas ni comprender un entorno de jóvenes más grandes que ya son expertos en fugarse de toda institución de castigo. En la desesperación, Antoine se ingenia una fuga hacia su propia libertad y hace lo que siempre: corre todo el tiempo, sin descanso, hasta llegar a un momento solitario frente al único espacio que no lo coarta ni castiga: el mar. Antoine deja su formación disciplinaria para entregarse a otra experiencia donde elija formarse como quiere y sin los golpes que ha tenido en su corta vida. En efecto, Antoine Doinel hace una experiencia de formación de sí y Truffaut convierte esa experiencia en pensamiento cinematográfico, donde da su propia historia de vida, con un pasado del que busca librarse.

b- Las diversidades de la infancia: La piel dura

Otro modo de rehabilitación de la experiencia en la infancia la vemos en *L'argent de poche* (traducida para América Latina como *La Piel dura*, 1976). Este film pone en situación historias de lo más diversas con niños en distintas situaciones familiares y sociales. En su mayoría todos cursan sus últimos años de la escuela primaria, a excepción del bebé de 2 años y del hijo recién nacido del maestro de escuela. Los grandes elementos que marcan la experiencia de infancia en este film son:

– La paternidad: en su mayoría, los padres y las madres o bien están ausentes de la infancia de sus hijos, en el film, o bien corren con sus ocupadas vidas sin mayor tiempo para esa enigmática infancia que tan poco pueden abrazar y comprender. En un extremo, también están los padres que violentamente entregan a su hijo a la deriva de una vida que no sólo no les interesa sino a la que también colman de agresividades y abandonos.

– El magisterio y la institución educativa: a diferencia de *Les Quatre Cents Coups*, la escuela de *L'Argent de Poche* aun siendo pública y de una zona no del todo favorecida socialmente, es una escuela inclusiva, acogedora e integradora de las diferencias. Los maestros en este film no enseñan sino con mucho cuidado del niño, de ese enigma que les afecta en sus tareas cotidianas. Este cuidado se pone en obra por la promoción de la lectura, la apuesta lúdica en la enseñanza (como la teatralización de textos literarios), la participación del niño en las cosas de adultos (el embarazo y el nacimiento del bebé del profesor), la comprensión de cada situación familiar de los niños, los devenires y preguntas de la Infancia contenidas y escuchadas en las clases de los maestros, más allá de los contenidos curriculares debidos.

– La Infancia: el abanico de niños del film es tan variado como enriquecedor. Pues toda infancia tiene una experiencia desde la que habla, pregunta y para la cual toda experiencia es un juego, desde lo recitado en un poema hasta el primer beso enamorado. Llama poderosamente la atención el hecho que son los niños los primeros en advertir la situación de desamparo del niño en estado de violencia familiar (Julien). De la misma manera que son los niños los primeros en movilizarse con preguntas y curiosidades sobre aquella natalidad cuya novedad altera la vida del maestro.

En suma, los niños de Truffaut en este film son niños cuyo enigma excede nuestra comprensión académico-racional, son niños dotados de sensibilidad, plenos de inquietud, ávidos de saberes y de experiencias por crecer y vivir. En efecto, la última lección del maestro de grado versa sobre la fragilidad social de la infancia y la solidaridad de los niños cuando se piensa por sus derechos para construir un mundo de justicia. Dice Truffaut mediante el maestro: “mi niñez fue también muy dolorosa. Estaba ansioso por crecer. Creía que los adultos tenían todos los derechos. Ellos pueden vivir sus vidas como quieran. Un adulto que no es feliz puede volver a empezar. Pero un niño que no es feliz está indefenso. Tal vez no sepa cómo expresarlo en palabras, pero siente que ni siquiera puede disputar el derecho de sus padres a lastimarlo. Un niño golpeado, que no recibe cariño, se siente culpable. ¡Eso es lo trágico! De todas las injusticias de la humanidad, la injusticia contra los niños es la más despreciable. La vida

no siempre es justa, pero podemos luchar por la justicia. Es la única forma. Y aunque sea un trabajo lento, vamos progresando.”

c. El niño y la diferencia: *L'Enfant Sauvage*

Filmada en 1970, *L'enfant sauvage* relata la historia de Víctor de Aveyron, un niño encontrado en los bosques cercanos a Toulouse. Si bien mucho se ha escrito sobre este film desde distintas miradas, es justo mencionarlo como una de las obras claves de Truffaut en las cuales la infancia se piensa en todo su encanto, enigma y diferencia. Con *L'Enfant Sauvage*, la infancia llega al cine en la mayor expresión de dos experiencias que se cruzan en un pensamiento sobre la alteridad: por un lado, la experiencia del niño que es capturado como un artículo exótico y de exhibición mediática para su ulterior reclutamiento en instituciones de encierro con niños discapacitados; por otro lado, la experiencia del médico Jean Itard aparece quizás como una vida de compromiso con el conocimiento por los niños con discapacidades de distinta índole hasta que la vida de Víctor le afecta tan profundamente que le da hospitalidad a ese otro tan extraño a los ojos de las instituciones que construye exclusivamente para ese niño un espacio de formación y de acceso social a la cultura.

En el espacio intermedio de ambas experiencias, el adulto y el niño, el conocimiento es clave para comprender todo lo que empieza a ocurrir en sus vidas: la comprensión de la alteridad, la transmisión del lenguaje articulado, la capacidad de afección de ambas subjetividades en torno al contexto donde viven, la imposibilidad de capturar una experiencia con los parámetros de medición, observación y verificación de un conocimiento médico y pedagógico que no agota la comprensión de la infancia.

Conclusiones

El cine nos proporciona un caudal infinito de problemas filosóficos a desarrollar con nuestros estudiantes. El trabajo simbólico, metafórico y artístico de Truffaut nos proporciona múltiples elementos para pensar la experiencia del otro, de sí mismo, de ese nosotros en que nos pensamos. Pues como afirma Ricoeur en *Tiempo y Narración* (México, Siglo XXI, 2013),

“el tiempo se hace tiempo humano en la medida que se articula en un modo narrativo, y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en una condición de la existencia temporal” (p. 113). Y sobre ello la narración de Truffaut sobre la infancia nos da que pensar.

La contradicción como posibilidad del acontecimiento filosófico en la escuela

Daniela Mujica Morales

Magister en Filosofía, Universidad de Valparaíso, Chile
Miembro del Centro de Estudios en Filosofía e Infancia (CEFI)

Defenderemos el carácter constitutivamente contradictorio de la escuela “tradicional” a partir de la distinción entre educación estandarizada y educación situada, apelando a que si bien son contradictorias, coexisten necesariamente en el contexto escolar.

Estándar puede definirse como aquello “Que sirve como tipo, modelo, norma, patrón o referencia.” (Real Academia Española, 2017) De modo que, por educación estandarizada entenderemos aquella que opera en base a tipos, modelos y normas. Modelos de profesor y estudiante, tipos de clase, tipos de evaluación, normas de convivencia, etc. Creo que para nadie es ajena la idea del estándar en educación, ya que la mayoría no sólo lo conocemos sino que lo hemos experimentado. El estándar supone generalidad, o sea, que se da, si no en todos, en la mayoría de los casos, y por otro lado regularidad, o sea que esa generalidad se da todo el tiempo o la mayor parte del tiempo. Son estas características de lo estandarizado las que permiten planificar rigurosamente el quehacer de toda una comunidad escolar.

Por otro lado, las teorías de la experiencia situada dan primacía a la dinámica de la existencia cotidiana, la improvisación, la coordinación y la coreografía de la interacción. Destacan la agencia y las intenciones. Básicamente abordan las relaciones interactivas de las personas con su entorno. Se centran en la experiencia y en la construcción local de eventos individuales o interpersonales como actividades y conversaciones. Las más extremistas ignoran prácticamente por completo la estructura. A partir de esto, podemos entender la educación situada como aquella que da mayor relevancia a lo particular que a lo general, y no requiere de tanta regularidad como la educación estandarizada.

Vemos entonces al menos dos aspectos relevantes en que difieren la educación estandarizada y la situada, a saber, su nivel de generalidad y su relación con el tiempo. La estandarizada aspira a la universalidad, mientras que la situada se centra en lo particular. La estandarizada, al funcionar en base a planificaciones (de clases, de evaluaciones, etc.) más o menos rígidas, dispone siempre y se centra principalmente en el futuro, implicando en ocasiones cierto descuido del presente, del momento. Por el contrario, la educación situada debiera centrarse en el presente, ya que es ahí que acontece la improvisación, la interacción.

Dicho esto, si bien la escuela se estructura en base a estándares, que definen sus objetivos y procedimientos; ella no puede (tal vez ninguna institución) eludir completamente su carácter situado, ya que su actividad no se desarrolla en una generalidad, sino en la particularidad de los individuos que la conforman, el tiempo y el lugar en los que se ubican, y las interacciones que se dan entre estos elementos. La escuela no puede ser pura generalidad. De modo que se desarrolla en esta tensión, entre sus pretensiones estandarizadas y estandarizantes, y aquello que irrumpe en ella y que “entorpece” en algún sentido su quehacer: la comunidad que le da movimiento. Y una tal comunidad, cualquiera que sea, nunca se adaptará de manera absoluta a las pretensiones de la escuela.

La tensión estructural de la escuela es la disputa constante entre la planificación y la clase concreta, la clase que se pierde, la clase que se escapa. El alumno que llega tarde, el profe que se enferma (y que ojalá no se enfermara nunca), el día que se corta la luz, el archivo que no abre, la prueba que no sacaron en la fotocopidora, el aniversario del colegio, las fiestas nacionales, etc. Hay un dicho que versa “La vida es lo que pasa mientras estás ocupado haciendo otros planes”, creo que algo similar podría decirse de la interacción entre la escuela y su comunidad. El aprendizaje es lo que pasa mientras intentas (de pronto sin éxito) seguir una planificación.

En una clase le dije a los estudiantes que condición necesaria para que algo esté prohibido (y que esa prohibición no sea trivial) es que sea posible, por lo tanto, todo lo que está prohibido en el reglamento, es posible. Que no tendría ningún sentido prohibir algo imposible. Del mismo modo la planificación siempre supone la posibilidad de su incumplimiento,

de lo contrario tampoco tendría sentido. Si lo que planificáramos fuera el curso ininterrumpible del mundo, la planificación sería absolutamente trivial.

No estoy en contra de la planificación, porque planificar (en el mejor de los casos) nos hace pensar en lo que vamos a hacer, en lo que nos gustaría lograr con los demás, en las formas en que buscamos lograr eso, nos incita a buscar, a investigar y eso me parece valioso. Sin embargo, creo que el problema se genera cuando no entendemos que la esencia de la planificación es la posibilidad de su incumplimiento. Cuando asumimos la planificación como si hubiéramos trazado el futuro en piedra, porque luego, cuando eso no se cumple, nos frustramos y buscamos culpables (los niños, los profes, la dirección, los apoderados, etc.).

Planifiquemos, pero planifiquemos con la disposición a negociar nuestra planificación con la experiencia. Lo primero podemos controlarlo, lo segundo no. Aferrarnos a la rigidez de nuestras expectativas sólo nos lleva a la frustración y la recriminación.

Este es el factor que considero más característico de la estandarización: pretender dejar fuera la experiencia. Desarrollar las labores de la institución como si estuviera en ningún momento y ningún lugar. En ese sentido la escuela se pretende muy similar al laboratorio. Como si controlara una serie de variables en un ambiente aséptico con condiciones estables.

El último tiempo he hecho el ejercicio de pensar la relación pedagógica como una relación de amor, y me ha resultado muy esclarecedor. Si pensamos la relación pedagógica como una relación de amor, no sólo reconocemos su carácter personal, sino que ya no suena tan extraño pensar que haya algo de ella que no se puede planificar o que no se puede evaluar ¿Cómo sabes cuando estás enamorado? ¿Hay algo que podamos hacer que verifique nuestro amor por otro? ¿Hay algo así como pruebas de amor? Me parece que no, y eso no nos impide establecer relaciones con otros sobre la base del mutuo enamoramiento.

Pero la relación de amor es más democrática, o me parece que debiera ser más democrática, que la relación profesor-estudiante, en la cual junto con la desigual distribución del poder, va una desigual distribución de las responsabilidades.

Si entendemos la relación pedagógica como una relación de amor, entenderíamos que el éxito o el fracaso de un curso es el resultado de la interacción entre los profesores y los estudiantes que lo conforman. No puede responsabilizarse sólo a uno. Ahora, hay que reconocer también el hecho de que no son los estudiantes los que diseñan ese espacio, pero que pudieran eventualmente hacerlo.

El hecho de que la escuela como experiencia comunitaria se desarrolle en la tensión entre lo estandarizado y lo situado, por el hecho indiscutible de que, contra toda resistencia estructural y programática, está situada, genera tensiones que posibilitan que emerja lo inesperado, y ese, me parece, es el lugar de la Filosofía.

Siguiendo a Derrida, particularmente en el texto "*Cierta posibilidad imposible de decir el acontecimiento*", podemos caracterizar el acontecimiento principalmente como la experiencia de lo imposible, pero lo imposible no en el sentido de lo que no puede ocurrir, sino de aquello que ocurre en tanto imposible, y que por ello es imprevisible, impredecible, inanticipable. Aquello que no puede ser planificado.

A partir de su análisis del acontecimiento, y la crítica a las nociones de posibilidad e imposibilidad como son concebidas desde la filosofía tradicional, Derrida logra poner en cuestión tanto la lógica como el conocimiento. Aceptar las formas de comprender planteadas por Derrida supone entonces graves consecuencias epistemológicas. Si el acontecimiento es lo que no se puede apropiarse desde el decir teórico, es lo que no se puede conocer. Si esto es así, entonces sólo se puede conocer lo que no ocurre. Lo que no interrumpe el curso de la historia, pero, esta forma de conocer se limitaría únicamente al cálculo, a lo derivable entre lo posible.

Dicho esto, ¿Será suficiente para la filosofía el decir de saber? ¿Puede haber filosofía sin acontecimiento? Da la impresión que no. Si bien como disciplina tenemos una larga tradición, y a partir de ella mucho conocimiento, análisis, interpretaciones, etc. Me parece que es claro también que la filosofía no es un puro ejercicio analítico. Que requiere por cierto de cierta creatividad, de la invención. La invención misma es un dejar venir el acontecimiento, que lo que no era posible llegue a ser.

El acontecimiento es lo que desborda la dimensión del saber, el

círculo del intercambio, a uno mismo. Es lo que llega a ser desde la apariencia de la imposibilidad.

Creo que eso es lo que debe ocurrir en una clase, si bien puede hacerse "la misma" clase, ella no debiera ser nunca la misma, si en ella tiene algún lugar el otro, el estudiante, el curso con el que nos encontramos que es distinto de otros, y distinto incluso respecto de sí mismo en distintos momentos. Creo que en parte esto es lo que debemos reconocer como educación situada. Entender la enseñanza como acontecimiento.

Dado esto, el decir del acontecimiento debería adoptar la forma del "quizás", ya que no se puede saber a ciencia cierta si un acontecimiento ha tenido o no lugar, ya que es lo que escapa a la regla, lo que no tiene norma, y por lo tanto no se puede evaluar, "quizás" ocurrió, "quizás" no. El discurso sintomatológico del acontecimiento debe hablar de lo único, del caso, de la excepción. Lo cual, por supuesto, presenta un desafío para el saber y la teoría, ya que supone abandonar la certeza.

Dicho esto da, o al menos me da, la sensación de que la "enseñanza" de la filosofía se ve siempre forzada a cierta clandestinidad, en el sentido de que sus verdaderos objetivos dentro de la escuela no son los que dice tener, sino aquellos que no puede decir que tiene. Porque hay cosas que podemos evaluar, hay cosas que de hecho evaluamos. Pero eso que podemos evaluar no es el "aprendizaje" de la filosofía, y si, siguiendo a Derrida logramos "quizás" un acontecimiento filosófico, ello es algo de lo que no podremos dar cuenta.

La "enseñanza" de la Filosofía en la escuela, tiene por objeto, en este escenario, resguardar la ocasión de lo indeterminado. Y para ello, hacer algo con la expectativa de que ocurra otra cosa, de lo cual no tendremos nunca certeza.

La Filosofía en la escuela es un desafío, pero que tiene lugar por la estructura misma de la escuela, que genera ambigüedades que escapan al cálculo o a la programación. En este sentido se entiende la "enseñanza" de la Filosofía, más bien como el esfuerzo por suscitar acontecimientos filosóficos.

El acontecimiento filosófico, sin embargo no tiene que ver necesariamente con la asignatura de Filosofía, sino con una cierta relación con el saber. En este punto se muestra un aspecto intrínsecamente problemático

de la Filosofía, y que la inscribe necesariamente en los márgenes en su ejercicio “más genuino”, que se diferencia de la reproducción de la teoría filosófica y de la exégesis de textos. Aquello que aspiramos a generar, no cumple con las exigencias de lo que en la escuela se entiende por un proceso de enseñanza–aprendizaje. Lo que queremos suscitar es lo que no puede ser programado, lo que no puede ser anticipado, ni por supuesto medido. El amor por el saber, el asombro, la fascinación, la curiosidad, no son indicadores de evaluación.

El acontecimiento en este sentido es aquello de lo que no se puede dar cuenta. Y ello, en el contexto de la escuela, es lo que no ocurre, de lo que no se hace cargo, lo que no le interesa. De esta forma la Filosofía es aquello de alguna manera desconocido y ajeno a lo que la escuela dispone y espera.

Una vez un estudiante me preguntó cuál era mi título universitario, me preguntó si era “Filósofa”, me reí y le dije que no, que mi título es el de profesora de filosofía. Me preguntó que cuál era la diferencia. Le respondí que esa era una muy buena pregunta, y que lo que acredita el título es que se tienen ciertos conocimientos acerca de la producción filosófica, y que ser filósofo es algo distinto de eso, que es algo que se hace, no que se es ni que se tiene. Entonces me preguntó que si todos podíamos ser filósofos. Le respondí que sí.

¿Es la escuela el lugar ideal para el acontecimiento filosófico? No, y sin embargo, la filosofía siempre tendrá un lugar en la escuela.

Bibliografía

- Derrida, J. (s. f). *El lenguaje y las instituciones filosóficas*. Escuela de Filosofía ARCIS: Edición electrónica de www.philosophia.cl.
- Derrida, J. 2006. *Cierta posibilidad imposible de decir el acontecimiento*. En *Decir el acontecimiento, ¿Es posible?* Madrid: Arena Libros.
- Descartes, R. 1980. *Discurso del método*. España: Alianza.
- Real Academia Española. (3 de Noviembre de 2017). *Real Academia Española*. Obtenido de Real Academia Española: <http://dle.rae.es/?id=GltBvT9>

Apuntes sobre la posibilidad de pensar la infancia desde la poesía

Felipe Roco Zúñiga

Magíster en Estudios Literarios y Culturales Latinoamericanos
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

La escuela es tal vez el lugar *autorizado* para el tratamiento de la infancia; todos (o casi todos) los padres envían a sus hijos a un colegio, buscan el más adecuado según sus condiciones materiales, espirituales y sociales, a fin de que sus hijos e hijas estén en buenas manos. Sin embargo, hay en las escuelas un tratamiento que, aun a riesgo de generalizar, pareciera ser transversal, y tiene que ver con el tratamiento de la infancia. Infantilizamos a nuestros niños y pensamos la infancia como una pura potencia, más no como un lugar común entre nosotros y ellos. Con estos comentarios no intento inventar la pólvora, sabemos que los modernos estudios en relación a filosofía con niños y niñas han trastocado profundamente la noción de infancia, baste nombrar aquí a Walter Kohan, Jorge Larrosa y Maximilano López, como ejemplos de intelectuales comprometidos con una renovación en la idea de infancia desde el pensamiento filosófico y no filosófico, sin embargo, debemos tener claridad cuando revisemos el real impacto que estas perspectivas han tenido en las escuelas. Si lo vemos, como se dice, a sangre fría, el impacto es cero y no forma parte siquiera del plan anual de un curso de tercero o cuarto de primaria. En este sentido es deber ser franco y sostener que en realidad no hay filosofía con niños y niñas, de manera formal, en Chile. El asunto acá es delicado, pues hace no más de un año en Chile se debatía sobre la posibilidad de sacar la asignatura de filosofía en las aulas de tercero y cuarto de secundaria, reduciendo así a cero la opción de trabajo de los profesores licenciados en filosofía. Así fue que la REPROFICH (red de profesores de filosofía en Chile) se movilizó y, junto con la opinión ciudadana que,

afortunadamente estuvo a nuestro favor, logramos paralizar las tentativas de eliminar la asignatura. Sin embargo, esto nos ha llevado a pensar en la rigidez (la peligrosa rigidez) con que podemos defender el espacio de la filosofía en tanto asignatura como *el* espacio de la filosofía, cual si fuera un tipo de pensamiento que únicamente se desprende de un profesor de filosofía y *sus* clases. Lo que pretendo aquí entonces, es sostener que la filosofía es aun salvable en cualquier curso que adhiera poesía, pues en ella se establece un punto–unión entre el alumno, su historia y aun un pensamiento abstracto, y que no es necesario un curso sobre Platón o Aristóteles para que ello sea posible.

José Martí (2009), en 1889 ya sabía que el pensamiento crítico no dependía de un solo tipo de profesor, y en su revista *La edad de oro* tendría como objetivo “*criar niños de su tiempo y hombres de América– Si no hubiera tenido a mis ojos [sostiene Martí] esta dignidad, yo no habría entrado en esta empresa*” (p. 5–6). No obstante, criar niños de *su* tiempo no ha sido el propósito de la escuela en Chile, hoy nos encontramos aun con formaciones militarizadas en los patios por los recreos, formaciones que hacen eco de un pasado oscuro en nuestro país y que aún no han sido revocadas, así también para los actos donde se presentan los bailes típicos (que son más bien bailes coloniales, que representan formas y performances propias del siglo XVIII) y que no propician precisamente una renovación del pensamiento de un *hoy*, nos encontramos con un colegio ahistórico y fuera de lugar. Sin duda Martí estaría bastante decepcionado con ello.

Gonzalo Millán, poeta chileno de la generación del 60’ narra en su mentado libro *La ciudad* (2007) un episodio en que los niños se formaban para entonar la canción nacional “*Está picado el mar. / Los soldados se forman. / Los escolares están formados. / Un oficial los arenga. / Los escolares saludan la enseña. / La enseña sube por el asta. / Entonan la canción nacional*”. (p. 27). Aquí el gesto con la literatura de Millán no es baladí, pues intentaré demostrar que la poesía es justamente un motor de pensamiento tan válido (más válido tal vez) como un documento sobre Sócrates. Se argüirá tal vez sobre esto último que la poesía es un lenguaje demasiado abstracto para nuestros niños, pero José Martí al igual que Jacques Rancière, estarían de acuerdo conmigo en que nada tenemos que

temer con mostrar algo difícil a nuestros niños y niñas, pues no se trata ya de transmisión de conocimiento o de enseñanza, se trata de motores de pensamiento, de inicios y gestas de discusión. Si entienden o no el documento, es poco relevante en relación a la discusión que se pueda realizar, pues se trata aquí de que “El niño, desde que puede pensar, debe pensar en todo lo que ve...” (Martí, 2009, p. 11–12) y que la inteligencia de los niños y niñas debe ser puesta siempre en tensión con sus posibilidades. Si miramos la infancia desde la poesía nos podremos dar cuenta de un error tremendo en el que se ha caído, a mi juicio, por ejemplo, con la poesía de Gabriela Mistral, pues se ha minimizado el influjo que de sus versos se puede extraer, para transformar toda su imagen en una ronda, una mujer sin hijos, la madre de sus alumnos. Así mismo la poesía de Neruda, ha sido monótona y repetitiva, los niños saben un par de versos de algún poema, sin entender ni extraer de ello algo significativo, y así les sigue los pasos Nicanor Parra. ¿Qué hacer ante todo esto?

La propuesta es simple, se trataría de tomar el imaginario de infancia en los poetas, aquí únicamente Gonzalo Millán, Enrique Lihn y Rafael Rubio, mostrar qué tipo de infancia se cuela entre sus versos y tratar de generar un proceso de identificación nacional, espiritual, formativa e histórica con ellos. Cada uno, por su parte, representa un nicho social diferente, pues se trata de diversificar la posibilidad de identificaciones y de generar un motor de pensamiento que no recaiga en la repetición de una estrofa, una ronda, un acto conmemorativo, sino de entrar en la poesía como un objeto–*leitmotiv*, como un texto en movimiento o una obra de arte que gatille un flujo de pensamientos.

Gonzalo Millán

La obra *La ciudad* de este poeta chileno ha sido celebrada como una crítica a la dictadura cívico–militar en Chile, sin embargo, es también el viaje de la creación de un poema entendido como una vida entera, el poema crece desde la infancia hasta la vejez, y el autor relata cada espacio de esta vida con poemas sumamente descriptivos que nos hacen pensar en nuestra propia infancia. La posibilidad de identificación es palmaria, y

podemos motivar la discusión con preguntas muy simples.

18.

La tierra es redonda. / La mesa es redonda. / La mesa es de madera. / Pon en la mesa. / El mantel cubre la mesa. / La mesa está puesta. / Los cubiertos están sobre el mantel. / El cubierto se compone de. / Cuchillo. / El cuchillo tiene mango y hoja. / El cuchillo corta. / Cuchara. / La cuchara es cóncava. / Con la cuchara se come la sopa. / Tenedor. / El tenedor tiene dientes. / El tenedor pincha. / Vaso. / El vaso contiene agua. / El vaso es de vidrio. / Pan. / El pan está en la panera. / El pan tiene corteza y miga. / La miga es blanda. / La panera es de mimbre. / Servilleta. / La servilleta limpia los labios. / La servilleta es blanca. / La mesa tiene cuatro patas. / Las patas son torneadas. / Las sillas tienen cuatro patas. / Las sillas rodean la mesa. / Las sillas no tienen brazos. / Los niños acercan las sillas. / La familia se sienta a la mesa. / Sobre la mesa hay platos soperos. / Las manos empuñan las cucharas. / Reparten la sopa con el cucharón. / El pan se rompe con los dedos. / La corteza tostada cruje. / Saltan migajas. / Las migajas cubren el mantel. / Los dientes se clavan en el pan. / El ser humano tiene treintaydós dientes. / Ocho incisivos. / Cuatro colmillos. / Veinte muelas. / Los dientes trituran el alimento. / El alimento cae en el estómago. / Los estómagos no están llenos. / La familia come en silencio. / La familia está incompleta. / Alguien falta. Afuera llueve.” (Millán, 2007, p. 50–52)

Si se persiste en la idea de que hay algunas preguntas que se pueden hacer con niños y niñas pequeñas y otras con niños y niñas más grandes, es posible dar aquí pistas sobre la simpleza de las preguntas que gatillan reflexión: ¿Quién ha comido con su familia en una mesa así? ¿En qué ocasiones comemos en familia? ¿Todos los días tenemos la posibilidad de comer en familia? ¿Por qué la familia del autor está incompleta? ¿Qué relación existe entre la ausencia del familiar y la lluvia? ¿Qué es, en definitiva, una familia?

Acá además es posible comenzar a identificar a los alumnos con sus propias clases sociales, con sus vivencias y diferencias, y no es necesario hacer la lectura de *El fetichismo de la Mercancía* para entrar en discusiones sobre Marx, ni se trata tampoco de enfocar únicamente la discusión en el poema, pues también puede hacer las veces de introducción a una problemática genuinamente histórico–filosófica.

Otro texto que puede comenzar la discusión, pienso, en un curso avanzado de secundaria, es el poema del libro *Autorretrato de Memoria* (2005) titulado “Recado bajo un magneto en un refrigerador crosley”:

Mami / La próxima vez / No manches por favor / Mi cepillo de dientes / Con sangre (p. 18).

La posibilidad aquí de generar un motor de pensamiento en relación con la pobreza es patente, sin embargo, se dan otras visiones en torno a este imaginario poético de la infancia, pues en el libro de Claudio Guerrero Valenzuela *Qué será de los niños que fuimos, imaginarios de infancia en la poesía chilena* (2017), sostiene en relación a la misma pieza poética:

Apreciamos aquí la idea de una infancia tensionada por una vida adulta, encarnada en la figura de una madre que mancha al niño, que lo signa y deja una huella. El recado es reclamatorio, es una queja realizada indirectamente, no cara a cara, y para que todos se enteren. Como acto de lenguaje, pareciera ser una petición de un niño hacia su madre para que no se interponga en él, respete su espacio propio, su privacidad. Pero tal vez no se trata solo de este simple mensaje: la sangre indica también filiación, herencia de la cual el niño no puede huir. Su vida entera ha quedado signada por esa mancha. Mancha, por lo demás, proporcionada por la madre, no por el padre (p. 187).

Es así, que la posibilidad de generar motores de pensamiento desde la poesía de Millán es posible en el contexto local chileno, pues se narran y se relatan episodios sobre la toma de microbuses, las formaciones escolares, salidas al cine, caminatas, y otros.

Algo más: la poesía de Millán refleja un niño–anciano, un niño plenamente consciente de sus pobreza y limitantes, tempranamente prodigio e inteligente, este niño–adulto sabe y entiende de qué se trata su vida y está al tanto de su entorno.

Enrique Lihn

Poeta de la generación del 38', probablemente el más influyente del último tiempo, junto con Nicanor Parra. En él apreciamos una infancia acomodada, en un colegio cristiano alemán, lleno de cultura en su familia, aburguesado en sus formas y maneras, pero con una conciencia crítica indiscutible. Su imaginario de infancia lleva, al igual que en Millán, la arruga de la vejez en la cara. En su poemario más importante, *La pieza Oscura* (2013) hablará de su niñez en los siguientes términos:

Y así empezó a girar la vieja rueda – símbolo de la vida – la rueda / que se atasca como si no volara, / entre una y otra generación, en un abrir de ojos brillantes y un cerrar de ojos opacos / con un imperceptible sonido musgoso / Centrándose en su eje, a imitación de los niños que rodábamos de dos en / dos, con las orejas rojas –símbolo del pudor que saborea su / ofensa – rabiosamente tiernos, / la rueda dio unas vueltas en falso como en una edad anterior a la invención / de la rueda / en el sentido de las manecillas del reloj y en su contrasentido. / Por un momento reinó la confusión en el tiempo. Y yo mordí, largamente en / el cuello a mi prima Isabel (p. 23).

Aquí el lenguaje abstracto de Lihn es a ratos inasible, sin embargo, la oscuridad de su lenguaje es patente y refleja un tipo de relación que se estila en las familias acomodadas, las relaciones sexuales entre primos y familiares. Así mismo sostendrá más adelante

Soy en parte ese niño que cae de rodillas / dulcemente abrumado de imposibles presagios / y no he cumplido aún toda mi edad / ni llegaré a cumplirla como él / de una sola vez y para siempre (p. 5)

¿Qué tipo de vida llevaba Lihn en su familia? ¿Qué represiones se reflejan en relación con su sexualidad? ¿A qué se refiere con la frase “no he cumplido aún toda mi edad ni llegaré a cumplirla como él, el niño, de una sola vez y para siempre”? ¿Qué temporalidades se dejan ver en su escritura?

¿Qué será de los niños que fuimos? Se pregunta Lihn casi al final del mismo poema, tal vez, para insinuar que en Chile la infancia se olvida rápidamente, pues vivimos para ser adultos, la clásica pregunta ¿Qué quieres ser cuando grande? Patentiza el hecho de vivir por crecer. La poesía es en este sentido un motor para cuestionar estas complejas ideas y qué mejor lugar para hablarlas que la propia infancia.

Armando Rubio

Armando Rubio es aquí el poeta intermedio, que nos habla de la adolescencia. El poeta–niño, le han apodado algunos, pues la muerte lo encontró a los veinticinco años. Este joven poeta nacido en 1955 y que formara además parte del grupo de poetas jóvenes cercanos a Enrique Lihn da cuenta de una especie de anti–flaneur que no goza de la multitud ni se disfraza con ella, sino que le asquea el paso del tiempo y se imagina a sí mismo como el protagonista–ciudadano de una gran ciudad. Rubio es dueño de una poesía amable, mucho menos abstracta que la de Lihn y menos gráfica que la de Millán, y nos muestra a un joven ciudadano (así se llama su única obra, *Ciudadano*, de 1983) que pasea por Valparaíso a la espera de nada:

Confesiones

Soy bestia umbilical, delgada y andariega, / con un aire de pájaro en laca lle. / Atado a los semáforos / por ley irrevocable. / Suelo ser atacado por mis hábitos / y por los vendedores ambulantes / que me auscultan la cara / de bar destartado y decadente / Amo a la ciudad más que a nadie: / las calles y edificios, / noches pobladas de mamíferos / domésticos y astutos, que transitan por bares, / y beben, y comen, y se ríen, y se ríen, y se mueren(p. 81).

Muchacho

Ese viejo sentado en la vereda / entre un bosque de formas pasajeras / que levanta una mano / pidiendo una moneda; / ese viejo que va por el camino, / echado el saco al hombro, / recogiendo basura, / encuentra con asombro / alguna vestidura; / ese viejo que va cruzando el puente /bajo el cual siempre duermen los mendigos, / y que tiene la noche por abrigo,/ ¡soy yo mismo ese viejo de repente! (p. 45).

Dos cosas: Rubio es un autor que escribe sobre la marcha, va caminando, se compenetra con la ciudad. Aquí he elegido a este autor por mi propia autobiografía, pues yo fui de esos jóvenes que se caminaban la ciudad completa, creo que más de algún alumno o alumna podría identificarse con ello. Pienso si las preguntas ¿Qué los motiva a caminar siempre por las mismas calles? ¿Qué hace de su ciudad un lugar transitable? ¿Qué los motiva a perderse en la multitud? Podrían generar algún motor de pensamiento. Por último, podemos ver en el poema *Muchacho* que, al igual que Millán y Lihn, piensa su adolescencia como vejez. Tal vez podríamos preguntarnos si acaso se nos impone la adultez con demasiada prontitud en Chile, a ver si así los próximos poetas hablan más de una infancia recobrada en la adultez y no de una infancia perdida en la adultez.

Walter Kohan nos invitó en alguna reunión a poner nuestra infancia en juego con nuestros alumnos y alumnas, creo que es válido en esa misma lógica poner la infancia de nuestros escritores también en allí. Tal vez, junto con ellos, podremos renovar la filosofía y no depender de un curso llamado “filosofía” para entrar en el mundo del pensamiento.

Bibliografía

- Guerrero, Claudio 2017. *Qué será de los niños que fuimos, imaginarios de infancia en la poesía chilena*. Valparaíso: Inubicalistas.
- Lihn, Enrique. 2013. *La pieza Oscura*. Santiago: Universidad Diego Portales.
- Millán, Gonzalo. 2007. *La ciudad*. Santiago: Siete vidas.
- Millán, Gonzalo. 2005. *Autorretrato de memoria*. Santiago: Universidad Diego Portales.

Martí, José. 2009. *La edad de oro, edición conmemorativa 120 años*. La Habana: Centro de estudios Martianos.

Rubio, Armando. 2015. *Poesía completa*. Valparaíso: Universidad de Valparaíso.

II

CUERPOS Y AFECTOS

La hospitalidad como rasgo educativo posible: repensando el lugar de la corporalidad infantil en la escuela

Malvina Argumedo

FLACSO/UNLP-CONICET

Partimos pensando el espacio, el lugar, pero también el tiempo y la relación que se establece en el ámbito educativo y en particular en las escuelas, con los cuerpos y corporalidades de los sujetos que las habitan. Centramos la reflexión sobre esta cuestión en el contexto particular de las escuelas denominadas “hospitalarias”, que reciben este nombre por su pertenencia a una modalidad del sistema educativo que se desenvuelve en hospitales pediátricos⁵ y que busca garantizar el acceso a educación de niños y niñas que se encuentran internados en situación de enfermedad. Las escuelas hospitalarias plantean una propuesta educativa que intenta acoger las situaciones particulares de estos niños, y permitirles la continuidad escolar, reconociéndolos como sujetos plenos, cuyo derecho a la educación es irrenunciable y objeta la situación de hospitalización como obstáculo para hacer efectivo ese derecho.

La pregunta por el lugar del cuerpo en la educación responde a dos inquietudes: la primera, cómo irrumpe un cuerpo doliente, sufriente en espacios escolares donde las representaciones de lo que significa una escuela y su función tradicionalmente no consideraron a un sujeto educativo en relación con la enfermedad, el sufrir, la muerte. La segunda, si es posible repensar el calificativo que nombra como *hospitalarias* a estas escuelas,

⁵ La Modalidad de Educación Hospitalaria Domiciliaria es una forma organizativa del sistema educativo argentino, reconocida como modalidad propia a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación 26206 (hasta entonces, la educación hospitalaria se encontraba dentro de la Educación Especial). Si bien comprende escuelas en ámbitos hospitalarios y domiciliarios, nos centraremos aquí en aquellas que se desarrollan en contextos de hospital.

desligándolo de la mera asociación con el contexto donde se desenvuelven, e imaginar la *hospitalidad* como relación, potencia y posibilidad de otro modo de hacer escuela y otros acercamientos hacia las experiencias singulares de habitar los cuerpos, los sufrimientos y dolores y sostener aún, una escena educativa.

El lenguaje del cuerpo en la escuela

Como dispositivo moderno la escuela ha tenido y sostenido un modo particular de concebir el cuerpo, de definirlo, clasificarlo y jerarquizarlo, constituyéndolo también objeto de determinado “saber pedagógico”. Este *saber pedagógico sobre el cuerpo* ha estado en el centro (más o menos explícitamente) de las prácticas y discursos escolares, marcando una mirada especial sobre lo esperado en referencia a la niñez, su desarrollo y los modos en que los adultos deberían hacerse cargo de cierto “modelado” de esos cuerpos. El formato escolar, sostiene Scharagrodsky (s/f), “participó activamente en la “fabricación” de cierta cultura somática, incorporando una concepción de cuerpo como “algo” prediscursivo y ahistórico, mirada propia del discurso biomédico”, distanciándose así de la idea de cuerpo como fenómeno sociohistórico y cultural y del de corporalidad como experiencia singular de la vivencia del cuerpo, como construcción intersubjetiva del propio ser (Requena, 2017).

El disciplinamiento, control y regulación del cuerpo infantil en la escuela fue marcado y legitimado por el discurso higienista que trasladó al ámbito escolar un modo de demarcar y diferenciar los cuerpos infantiles sanos y enfermos, *normales* y *anormales*, determinando ciertas prácticas en torno al tratamiento que se daría a cada uno de ellos. Estas concepciones no sólo se referían a cuestiones puramente sanitarias, sino que más bien anudaban –bajo una autoridad discursiva pretendidamente objetiva y científica– ciertas relaciones entre biología, comportamientos éticos y morales y peligrosidad/anormalidad. El carácter normalizador del discurso fue delimitando las fronteras entre los cuerpos normales y los anormales, enfermos, alterados, incapaces y ordenando las prácticas sociales destinadas a estos sujetos según su “categoría”.

Si bien estas formas disciplinarias clásicas han ido transformándose y cuestionándose a lo largo del tiempo –hoy ciertamente en nuestras escuelas podemos ver otros modos de concebir los cuerpos infantiles y de ampliar las miradas hacia las formas de experimentar y vivenciar los cuerpos como corporalidad–, las marcas de este discurso mantienen hasta hoy su impronta en las escuelas.

En el caso particular de las escuelas llamadas hospitalarias –donde la medicina y la pedagogía se disputan, se tensan, luchan por espacios, saberes, prácticas, denominaciones y valoraciones diversas– aparece en escena un sujeto que rompe los moldes del sujeto pedagógico clásico de la pedagogía. Se trata de un/a niño/a atravesado y atravesando una situación de enfermedad de cierta gravedad, con un grado explícito de sufrimiento somático, un padecimiento inscripto en el cuerpo pero que atraviesa todas las esferas de su existencia, que lo coloca en una situación de vulnerabilidad, de fragilidad, despojado de su cotidianidad, de relaciones y hábitos que constituían su forma de estar en el mundo, pero aún así, no despojado de sus deseos, de sus derechos, de su niñez, de su posibilidad de infancia. Sus dolencias los posicionan de frente a intervenciones y tratamientos invasivos, agresivos, y frente a la muerte como posibilidad no lejana, sino presente, latente.

Pensar espacios educativos para estos niños, implica pensar la problemática del “cuerpo enfermo” en la escuela (Requena, 2017), reabrir la pregunta por los sentidos de la educación y de la escuela en ese contexto, en esas circunstancias, cuestionar desde otro lugar aquellas aseveraciones clásicas acerca del poder disciplinador del discurso pedagógico y “los modos de enseñar y aprender cuando el cuerpo sano e invisibilizado para lograr la eficacia simbólica de su disciplinamiento ya no es el punto de partida para ello” (Id: 20). La presencia de estos cuerpos infantiles sufrientes en un espacio escolar pareciera incongruente, rompe con las lógicas tradicionales de la *escuela común*, pone “cuerpo a cuerpo” la cuestión de la finitud, la muerte, la infancia, la educación de un modo muy singular, desconcertante. No deja de aparecer subrepticamente la idea de hacer del *niño enfermo* lo más cercano al niño “sano” en tanto “normal”, construir un *alumno enfermo* o *alumno paciente* lo más cercano al alumno tal y

cual toda *escuela normal* espera tener en sus aulas. No deja de ser un imperativo que ronda las prácticas de sus maestras, de las propias políticas educativas, de los fines de la escuela hospitalaria: recuperar en algún aspecto, la *normalidad* perdida a causa de la enfermedad.

En principio nos negamos a continuar tomando la normalidad/anormalidad como el binomio analítico de las prácticas escolares, educativas. En segundo lugar intentamos desligar la relación por la que la enfermedad deja de pensarse como una situación existencial del devenir humano, y pasa a ser un nuevo nicho de anormalidad, y consecuentemente y desde una mirada esencialista, anula aquello inconmensurable de la existencia del sujeto. Entendemos entonces, que no se trata de volver a inventar un lenguaje pedagógico para hablar de estos “nuevos alumnos” –enfermos, sufriendo, en camas de hospital– que llegan a estas “nuevas escuelas”⁶ –sin aulas, sin pupitres, sin recreos, sin asistencia obligatoria, sin, sin...– para poder finalmente explicar y definir a un nuevo sujeto pedagógico como representación estática e invariable de quien llegará a esas aulas y construir respuestas acordes a ese sujeto teórico nuevo. Se trata a nuestro entender de admitir un nuevo modo de pensar y conversar en torno a la educación a partir de un sujeto que antes que alumno o paciente es sujeto y se constituye como tal en las tramas institucionales, se constituye particularmente en *sujeto en/de la educación* a partir de los distintos modos en que pensamos y nos relacionamos educativamente con él. Se trata entonces, de volver la mirada críticamente sobre las instituciones, sobre las formas más íntimas en que estas entran en relación con los sujetos, cómo hablan de y sobre los cuerpos de los sujetos y los van moldeando según un dispositivo que no logra desprenderse de su carácter disciplinario y homogeneizador, pero también de volver sobre los posibles espacios de resistencia a esos mandatos institucionales, donde otras expresiones de

6 Si bien aún hoy estas escuelas son poco (re)conocidas, han tomado nueva visibilidad a partir del 2006 con la LEN y las discusiones en torno a la definición y formalización institucional y pedagógica de la modalidad. Sin embargo sus orígenes, organización y funcionamiento en Argentina datan de la década del 40, momento en cual surgen las primeras escuelas hospitalarias en Mendoza y la Ciudad de Buenos Aires.

otras posibles subjetividades, así como otras posibles relaciones, pueden tener lugar.

Jean-Luc Nancy (2003) sostiene la idea del cuerpo como espacio de existencia del sujeto, como un espacio abierto, como lugar: “los cuerpos son lugares de existencia, y no hay existencia sin lugar, sin *ahí*, sin un “aquí”, “he aquí”” (id:16); bajo mil modos, dirá, lejos de categorías y formas intuitivas a priori, el cuerpo “*da lugar* a la existencia”.

Desde esta mirada, concebir la escuela como un espacio donde se construyen y tejen relaciones entre sujetos, implicará entablar relaciones con esas corporalidades que dan lugar a la existencia singular. Tanto la situación de enfermedad que atraviesa a estos niños, como el aprendizaje en tanto apropiación simbólica del mundo, son parte de las experiencias vitales de la experiencia infantil. Cuando pensamos escuelas como espacios donde se juega un modo *hospitalario* de educación, estamos pensando en una educación con un compromiso político de transformación de la vida de los sujetos, como una marca en la existencia singular de cada niño a partir de las relaciones que en ella se establecen.

La hospitalidad como gesto educativo

Creemos que existe un modo en que la escuela puede tomar para sí la idea de hospitalidad y pensarse hospitalaria, encarnar un modo particular de recibir y acoger al sujeto desde su corporalidad, desde su experiencia de padecimiento subjetivo y somático, y dar lugar a un gesto educativo que posibilite una apertura al mundo y a la vida. Pensamos que la educación tiene que ver con un acto político y ético de acogida a los *recién llegados* (Bárcena y Mélich, 2014), con una relación particular basada en una experiencia existencial de transformación por la que la hospitalidad se plantea no como una finalidad educativa, sino como su “condición de posibilidad” (Id.: 136).

En ese sentido, pensamos que la “escuela hospitalaria” en sus características ambiguas *de ser y no ser* escuela, de escuela *sin* espacio y *sin* tiempo preconfigurado, que se encarna en el momento crucial en que el encuentro dispone momentáneamente los cuerpos de sujetos en una con-

versación educativa, abre la posibilidad de la hospitalidad en ese acto de apropiación y reconstrucción de algo del mundo, de algo de la(s) vida(s) en el mundo. Doufourmantele (2014) sobre el lugar de la hospitalidad sostiene: “como si el lugar del que se tratara la hospitalidad fuera un lugar que no perteneciese originalmente ni al anfitrión ni al invitado, sino al gesto mediante el cual uno da acogida al otro (incluso si uno mismo no tiene morada a partir de la cual pueda ser pensada esta acogida)” (Id.:64). Una escuela que no *es* sino en tanto el encuentro y el deseo suceden. En este sentido la hospitalidad como gesto educativo se sustrae de la materialidad de la escuela, de la estructura fija por la cual se define, y se monta en un *encarnar* la escuela en la medida en que ese gesto transforma a y se transforma en los sujetos.

De la hospitalidad como gesto educativo posible en una escuela, de eso se trata. Una hospitalidad que en principio intente recibir y alojar a niños cuyas corporalidades hablan un lenguaje que nos es extraño, que de algún modo es extranjero con referencia al niño idealizado que el discurso pedagógico predice que llegará al aula. Se trata de pensar las posibilidades de una escuela hospitalaria en tanto espacio-tiempo de encuentro educativo donde el sujeto con su cuerpo sufriente como lugar de existencia, pueda establecer lazos con el mundo y otro posible mundo; con un ser en el mundo y con otros posibles modos de ser en el mundo. Una hospitalidad de este tipo no es un mero intento por traducir o interpretar el padecer y el dolor, no es un intento de acorralar en un único significado ese cuerpo doliente, ese modo infantil de experimentar el cuerpo sufriente sino, al contrario, de desplegar sentidos e intentar un espacio común de encuentro y afección atravesado por lo educativo como posibilidad de acceso y participación en un mundo cultural y experiencial compartido. Y la hospitalidad como gesto educativo se vuelve una *hospitalidad incondicional* (Derrida, 1997, 2014) no está condicionada a que aquel a quien nos disponemos a recibir porte un cuerpo de tal o cual modo, más o menos parecido al cuerpo normal de la pedagogía, más o menos cercano al cuerpo sano de la medicina, o de la figura de alumno y paciente que cada una de estas disciplinas configura. Se trata de recibir y acoger desde el desconcierto, desde la sorpresa, la incomodidad, la extrañeza, a un su-

jeto existente desde el lugar de su corporalidad, que se nos presenta por fuera de todo cálculo o anticipación posible. Nada sabemos sobre cómo en cada encuentro cada niño estará experimentando su dolor, su cuerpo, sus deseos, sus alegrías, su propia condición de infancia. Por ello se trata de inventar y construir una hospitalidad como posibilidad de instaurar un espacio educativo donde entren en juego otros tiempos y no sólo el cronológico, otros cuerpos y no sólo los cuerpos heteronormativos, otras experiencias y vivencias del cuerpo como corporalidad, como sufrimientos, como experiencias de dolor, de relación con la finitud, en fin, otras relaciones que tengan que ver con recibir a otros quebrando los límites que impone la repetición, lo esperado, lo preconcebido.

La hospitalidad no es sólo un desafío para la educación y para las escuelas, sino como dirá Derrida, se trata de “un arte y una poética, y toda una política depende de ello, toda una ética se decide ahí” (1997, s/p).

Bibliografía

- Bárcena, F, Mèlich, J. C. 2014. *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración, hospitalidad*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- Derrida, J., Doufourmantele, A. 2014. *La hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Derrida, J. 1997. *El principio de hospitalidad*. Entrevista realizada por Dominique Dhombres. Le Monde.
- Nancy, J. L. 2003. *Corpus*. Madrid: Arena.
- Scharagrodsky, P. (s.f). *El cuerpo en la escuela*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002216.pdf>
- Requena, M. L. 2017. *Una escuela hospitalaria: etnografía sobre los cuidados de niños gravemente enfermos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Aprendizajes situados: cuerpos, lenguajes, comunidades

Patricia Chantefort

Facultad de Educación, UNCUYO

Mi cuerpo no es mío. Violencia y precariedad

Puede parecer un contrasentido el afirmar “mi cuerpo no es mío” cuando se supone que, hoy, somos más libres en las posibilidades de autogestión de la propia vida. No desconocemos y nos sumamos a la consigna “Mi cuerpo es mío” de las marchas en contra de los femicidios, las violaciones que sufrimos las mujeres, el reclamo por la aprobación de la interrupción legal de embarazo, por dar algunos ejemplos. Sin embargo, intentaremos justificar la afirmación que da título a este trabajo realizando un recorrido que atraviesa las problemáticas del poder, la sexualidad, la gubernamentalidad, la violencia y la precariedad.

Michel Foucault en *Historia de la sexualidad 1: la voluntad de saber* dejó muy en claro su posición respecto a lo que él denomina “hipótesis Reich” o “hipótesis represiva”, sosteniendo que los discursos y los poderes que atravesaron la dimensión de la sexualidad, desde el siglo XVII, no sólo no reprimen ni niegan sino que, por el contrario, incitan a hablar de él, a producir supuestos saberes especializados y a tramar redes en las que esa sexualidad quede sumida. Habría, según este autor, una interrelación entre saber, poder y placer que no sólo no es negativa sino que, por el contrario, produce efectos positivos, entre ellos nada más ni nada menos que la constitución de nuestra subjetividades. En esa obra sostiene: “...lejos de sufrir un proceso de restricción, ha estado por el contrario sometida [la sexualidad] a un mecanismo de incitación creciente; que las técnicas de poder ejercidas sobre el sexo no han obedecido a un principio de selección rigurosa sino, en cambio, de diseminación e implantación de sexualidades polimorfos...” (Foucault, 2009, 18).

Somos sujetxs atravesadxs por esas dimensiones, las del saber/poder. Así hemos sido disciplinadxs todos los individuos desde aquella época. ¿Esas afirmaciones son sostenibles en la actualidad?, ¿Seguimos siendo esos individuos intervenidos en cada área de nuestros cuerpos individuales?

En *Foucault para encapuchadas* respecto del poder disciplinario leemos:

Desde la perspectiva foucaultiana, las categorías sexuales constituyen productos de constelaciones específicas de saber/poder. El artificio francés, según su propia definición, explica no sólo cómo el poder no se limita a reprimir, sino que se dedica a producir y moldear cuerpos y sexualidades (y también deseos); y así encarna en prácticas y discursos anclados en la cotidianeidad (Manada de lobas, 2016, 40).

En el pensamiento foucaultiano se produce una inflexión ya presente en *La voluntad de saber*: el cambio de un ejercicio de poder soberano volcado a cada individuo a uno desplegado sobre el conjunto de la población. Y, aquí, aparecerá la noción de gubernamentalidad y, con ella, la exacerbación de la libertad frente a la que nos preguntamos acerca de su efectiva posibilidad. Aquí es donde centramos nuestro interés ya que esta nueva perspectiva –la biopolítica– nos interpela en un nuevo sentido. Seguimos refiriéndonos al poder sobre la vida:

Concretamente, ese poder sobre la vida se desarrolló desde el siglo XVII en dos formas principales: no son antitéticas, más bien constituyen dos polos de desarrollo enlazados por todo un haz intermedio de relaciones. Uno de los polos, al parecer el primero en formarse, fue centrado en el cuerpo como máquina [...] todo ello quedó asegurado por procedimientos de poder característicos de las *disciplinas: anatomopolítica del cuerpo humano*. El segundo polo, formado algo más tarde, hacia mediados del siglo XVIII, se centró en el cuerpo–especie, en el cuerpo transido por la mecánica de lo viviente y que sirve de soporte a los procesos biológicos [...] Todos esos problemas

son tomados a su cargo por una serie de intervenciones y de *controles reguladores: una biopolítica de la población*. (Foucault, 2009, 131).

Lo que permanece en el centro de ambos ejes es la sexualidad y por ello:

... el sexo es, a un tiempo, acceso a la vida del cuerpo y a la vida de la especie. Es utilizado como matriz de las disciplinas y principio de las regulaciones (Foucault, 2009, 138).

El segundo polo del que habla Foucault, la biopolítica, es ese espacio del ejercicio del poder que tiene lugar en la frontera que es, al mismo tiempo, acoplamiento y separación, entre el individuo en tanto viviente y la especie; es la manera como se ha procurado desde el siglo XVIII racionalizar los problemas planteados a la práctica gubernamental por los fenómenos propios de un conjunto de seres vivos constituidos como población.

El elemento que circulará de lo disciplinario de lo regularizador, que se aplicará de la misma manera al cuerpo y a la población, que permite a la vez controlar disciplinariamente al cuerpo y los acontecimientos aleatorios de una multiplicidad biológica, el elemento que transita de uno a otro es la “norma”. Ésta es lo que puede aplicarse tanto a un cuerpo al que se quiere disciplinar como a una población a la que se pretende regularizar. Mientras la disciplina prescribe, el dispositivo de seguridad biopolítico tiene la función de responder a una realidad sin intervenir directamente sobre la misma; actúa a partir de la alineación de diversos elementos de modo tal que favorezcan o anulen acontecimientos que se consideran como deseables o no, funciona desde la libertad.

El marco de comprensión propio de la biopolítica y su régimen de gubernamentalidad es el liberalismo, en tanto éste es presentado como un régimen de verdad que se inscribe dentro de la razón de dicha gubernamentalidad. A partir del siglo XVIII, la economía política se transforma en un nuevo régimen de verdad a partir del cual se ejecuta un arte de gobernar las poblaciones cuyo fin será el de maximizar los efectos positivos y disminuir sus aspectos negativos.

En el mismo sentido es que se ocupó de este problema del régimen

de verdad en relación con la locura, la enfermedad, la delincuencia y la sexualidad en diversas obras, conferencias y cursos. En todos esos casos, la cuestión no pasa por mostrar que esos objetos estuvieron ocultos durante mucho tiempo antes de ser descubiertos, y tampoco por afirmar que son ilusiones o productos ideológicos. Esos objetos, al igual que la economía política, se mueven en un juego de lo existente/inexistente, es decir, lo que se oculta y se dice. En cierto sentido, como conclusión a esta cuestión dice:

La apuesta de todas esas empresas acerca de la locura, la enfermedad, la delincuencia, la sexualidad y el tema del que les hablo hoy es mostrar que el acoplamiento serie de prácticas-régimen de verdad forma un dispositivo de saber-poder (Foucault, 2007, 37).

El liberalismo, en tanto contexto de inteligibilidad, encuentra su sentido fundamentalmente en el papel desempeñado por la libertad en el arte de gobernar. El liberalismo, entonces, puede definirse como el cálculo del riesgo –el libre juego de los intereses individuales– compatible con el interés de cada uno y de todos. Libertad y seguridad: los procedimientos de control y las formas de intervención estatal requerida por esta doble exigencia constituyen la paradoja del liberalismo. Afirma este autor:

... la libertad y la seguridad, el juego entre una y otras, es eso lo que está en el corazón mismo de esa nueva razón gubernamental [...] Libertad y seguridad: esto animará desde dentro, para decirlo de alguna manera, los problemas de lo que llamaré la economía propia del liberalismo (Foucault, 2007, 86).

Así, se introduce una noción de libertad sujeta a control e intervención según las normas establecidas. Por eso, los procesos de normalización son medulares para todo el conjunto de la población bajo formas de intervención regularizadoras que harán de lxs sujetxs seres sumidxs en el necesario orden considerado normal.

Ese entramado de libertad, dispositivos de seguridad y normalización constituyen el esquema desde el cual debemos problematizar la cuestión de lxs sujetxs y sus acciones/pensamientos/deseos en las sociedades actuales. En esa línea, cada sujetxs libre está sometido a ese régimen de verdad atravesado por las redes del poder que somete en un juego casi fantástico en que queremos ser libres y somos, al mismo tiempo, normalizadxs. Y la norma es aquello bajo lo cual quedamos todxs subsumidxs.

Nos preguntamos ¿qué sucede cuando en este conjunto de sociedades heteronormadas las mujeres y lxs sujetxs feminizadxs pretendemos ejercer nuestra libertad? Rita Segato respondería que, aquí, indefectiblemente aparece lo que denomina violencia estructural.

El paradigma de la violencia estructural que desarrolla Rita Segato en muchas de sus obras –entre ellas *Las estructuras elementales de la violencia*– consiste, en síntesis, precisamente en abordar el tema de la desigualdad de los géneros manifestada en distintas formas de ejercicio de violencia hacia las mujeres –de entre las que la violación se presenta como una expresión exacerbada y cruel– de manera integral problematizando todos y cada uno de los intersticios de las sociedades constituidas, ya desde sus figuras tradicionales, en que se sostienen las desigualdades. Estas se encuentran instaladas en nuestras diversas maneras de pensar, sentir, actuar unxs en relación con otrxs.

...conocemos los tipos –violencia física, psicológica y sexual, además de la violencia estructural reproducida por las vías de la discriminación en los campos económico y social– y sabemos de sus variantes idiosincráticas locales, de la imposibilidad de confiar en los números cuando el escenario es el ambiente doméstico, de los problemas para denunciar, procesar y punir en esos casos y, sobre todo, de las dificultades que tienen los actores sociales para reconocer y reconocerse y, en especial, para nominar este tipo de violencia, articulada de una forma casi imposible de desentrañar en los hábitos más arraigados de la vida comunitaria y familiar *de todos los pueblos del mundo* (Segato, 2010, 130).

Sostenido en un sistema de diferenciación entre clases y géneros se ejerce un control normalizador que nos hace a todxs partícipes obedientes de clasificación y jerarquización. El “ser otro”, el “ser menos” de algunxs sujetxs es la única vía de subsistencia de ese antiquísimo sistema de castas que hoy rige con nuevos ropajes y que goza todavía de una colosal vigencia. Hay quienes debemos “ser menos” para que otros “sean iguales”. Algunxs debemos situarnos en ese lugar del “ser menos” para que se instituya convenientemente un contrato entre individuos que sostiene la ficción de que todxs formamos parte de la sociedad de igual manera. Entonces existiría “... la propia credencial que los miembros de este orden se exigen, unos a otros, para incluirse como semejantes” (Segato, 2010, 250).

Judith Butler refiere a la precariedad de nuestras vidas en el mundo actual, globalizado, neoliberal y violento. Nos pareció tan conmovedor como insinuante la dedicatoria de la obra de esta autora en *Vida precaria: “Para Isaac, que es capaz de pensar de otro modo”* (Butler, 2006, 3). Y nos preguntamos, entonces, por nuestra propia capacidad para pensar diferente y, en consecuencia, generar acciones que promuevan cambios. La autora se pregunta de diversas maneras por esa posibilidad, aunque intenta dar una respuesta afirmativa fundada en algunos pensadores que han tematizado la violencia y el duelo. Para que sea posible pensar de otro modo debemos ver a esx otrx, ese rostro otro que no puede dejarnos indiferentes en sus tantas formas de sufrimiento y ello sería, en términos de Butler, una “ética de la no violencia”. Sus apreciaciones sensibles ante el dolor de esx otrx con rostro, nos han ayudado a repensar el sentido de la precariedad de nuestras vidas, de las vidas de todxs.

...además del hecho de que las mujeres y las minorías sexuales están, como comunidad, sujetas a la violencia, expuestas a su posibilidad a su realización. Esto significa que en parte cada uno de nosotros se constituye políticamente en virtud de la vulnerabilidad social de nuestros cuerpos –como lugar de deseo y de vulnerabilidad física, como lugar público de afirmación y de exposición–. La pérdida y la vulnerabilidad parecen ser la consecuencia de nuestros cuerpos socialmente constituidos, sujetos a otros, amenazados por la pérdida,

expuestos a otros y susceptibles de violencia a causa de esta exposición (Butler, 2006, 46).

El cuerpo, los cuerpos del conjunto de la población en términos foucaultianos, están sujetos a mecanismos de seguridad que los sujetan a un control normalizador omnipresente, por ello y citando a Butler: “Aunque luchemos por los derechos sobre nuestros propios cuerpos, los cuerpos por los que luchamos nunca son lo suficientemente nuestros. El cuerpo tiene una dimensión invariablemente pública como un fenómeno social, mi cuerpo es y no es mío [...] sólo más tarde, y no sin alguna duda, puedo reclamar mi cuerpo como propio, como de hecho tantas veces lo hago” (Butler, 2006, 52).

Y claro que la lucha la debemos emprender y continuar aunque nuestra libertad sea parte ineludible del sistema de control normalizador sobre nosotros, aunque nuestros cuerpos no puedan ser totalmente propios. Quizás esa lucha sea, en los tiempos que vivimos, nuestra más imperiosa necesidad e inexcusable tarea ética y política.

Bibliografía

- Butler, Judith. 2006. *Vida precaria: el poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, Michel. 2007. *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978–1979)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel. 2000. *Historia de la sexualidad 1: la voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Manada de lobas. 2016. *Foucault para encapuchadas*. Buenos Aires: Queen Ludd.
- Segato, Rita. 2010. *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires: Prometeo.

Sexualidad en la escuela. Entre la imposición biológica y el empoderamiento

Aída Fuentes, Simón Herrera, Bruno Pino

En Chile han existido diversos intentos por establecer programas de educación en sexualidad, afectividad y género, los cuales han tenido dispares resultados. La mayoría de los programas dependen de la Iglesia católica o de entidades asociadas a ésta. Esto se traduce en enfoques prohibitivos que entienden la sexualidad como sinónimo de embarazo o enfermedades, haciendo un riguroso llamado a la abstinencia, y dejando de lado las problemáticas de género y afectividad. La mayor fuente de información para niños/as y jóvenes se encuentra a través de redes sociales, televisión, pornografía, etc., medios que están principalmente atravesados por el sexismo, la violencia y los estereotipos. Los derechos sexuales y reproductivos, y el acceso a la información, se ven mermados por la forma en que se llevan a cabo los planes de educación sexual, los cuales muchas veces quedan relegados como parte del currículum de biología, reduciendo la sexualidad a una superflua revisión de los aparatos reproductores, enfocando su rol a la mera procreación, dejando las problemáticas de género y afectividad relegadas del currículum escolar.

La escuela⁷, si bien es uno de los lugares más importantes para la sociabilización de niñas y niños, suele invisibilizar, suprimir e incluso condenar las manifestaciones propias de la sexualidad y afectividad. La ausencia explícita de estas temáticas pasan a formar parte del currículum oculto, otorgándoles una dimensión de tabú, donde niñas/os no pueden decir palabras “prohibidas, sucias, inapropiadas” como pene o vagina, sin reír o sentir vergüenza. La escuela pareciera pretender educar mentes en un ambiente asexuado, carente de corporalidad y emociones, sin embargo,

⁷ Al hablar de escuela nos referimos a la institución tradicional, dejando de lado los nuevos proyectos educativos que buscan alejarse del concepto convencional.

las/os estudiantes, desde su más temprana instancia de sociabilización, manifiestan un interés y curiosidad por explorar, sentir y tocar, a sí mismos y a los otros y otras con quienes conviven y con quienes comparten el mismo espacio por varias horas a la semana. Las/os docentes se ven enfrentados a estas manifestaciones de las sexualidades, en sus diferentes aspectos, con escasas o nulas herramientas educativas, optando muchas veces por pasar por alto o simplemente suprimir comportamientos o emociones que pongan en jaque la forma de entender las relaciones en el aula, y a medida que niñas/os van creciendo, la escuela intentará, cada vez más, normalizar sus cuerpos y manifestaciones de individualidad. Desde este contexto es interesante preguntarnos sobre el papel que juega o debiese jugar la escuela en materias de educación sexual, y cómo hacer educación sexual desenmarcándonos de los sesgos estereotipados, sexistas y adultocentristas.

La escuela como la conocemos hoy en día responde a una lógica y cultura específica, que impone una intención particular para con los/as estudiantes. Heredera de un pensamiento occidental, busca justamente transformar pero con el foco en lo cognitivo. Y es que como herederos de este pensamiento lo que primeramente nos definiría sería nuestra dimensión intelectual: somos seres humanos porque contamos con la facultad de la razón. Esa precisión y atención específica repercute en cómo nos desenvolvemos, en cómo se levanta una institución educativa que se avoca y valora únicamente el desarrollo de habilidades de ésta índole (muchas veces enlazándose con una automatización de nuestras facultades para habituarnos al mercado laboral). Pero, ¿Qué sucede con las otras dimensiones humanas? ¿Qué espacio se le da a las emociones, a la afectividad y a la sexualidad?

En un principio, vemos cómo en el aula y las dinámicas generales de la escuela reducen y evitan las instancias de trato para con nuestras dimensiones del sentir. Sobre todo la sexualidad queda relegada como ámbito a evitar, como dimensión que aún no correspondería tocar en la infancia, en tanto la comprendemos erróneamente como etapa asexualada.

Actualmente, las políticas educativas en torno a la sexualidad se reducen a la oferta de diversos programas con enfoques completamente

distintos, entre los cuales las escuelas pueden optar. Dicho carácter de la política pública se relaciona con la impronta neoliberal de un sistema educativo que funciona sobre lógicas de mercado. La institución y el sistema educativo fomentan el gesto del “*check list*”; los establecimientos buscan simplemente cumplir con las exigencias, sin buscar una educación sexual realmente integral. En un mismo sentido, dentro de la oferta, muchos de los programas atentan directamente contra derechos de identidad, en ocasiones fomentando perspectivas patologizantes de la diversidad, o perpetuando los roles de género y sus contradicciones.

La escuela, se rige entonces por estas perspectivas: la educación sexual y afectiva tiene un lugar secundario, sólo cuentan las asignaturas que se pueden medir, e influyen en la construcción de ciudadanos para la economía. Y es que no es difícil reconocer relaciones de poder: la autoridad del profesor ante los/s estudiantes que reciben los saberes cerrados, una escuela con lugares y dinámicas diseñadas para adiestrar hacia la vida “adulta” del trabajo y la competencia. Mirando cómo se aparecen los lugares del sentir (no-medible) dentro de estas dinámicas de poder, vemos claramente una falta de cuidado, falta de atención para con nuestra sexualidad y afectividad.

Dentro de esta circunstancia, parece clara la falta de espacios para el desarrollo y amplitud de la sexualidad y afectividad. En un primer momento parece nulo el aporte de tales dimensiones para la intención principal: capacitar para la vida laboral. Sin embargo, sucede que las relaciones de poder establecidas en la escuela no funcionan simplemente acallando o anulando lo emocional; el poder no es simplemente coercitivo. Uno de los intelectuales que más se ha dedicado al estudio del poder ha sido Michel Foucault, pensador francés, que aclara cómo el poder no se reduce a los poderes del estado, sino que es un fenómeno complejo que conlleva redes de relaciones que sostienen las dinámicas sociales de los individuos.

En atención a lo anterior, podemos ensanchar la comprensión de las relaciones de poder dentro de la escuela. La propuesta que este autor presenta, posiciona el poder no sólo como una simple relación entre individuos, sino como una red que se relaciona en distintas áreas de la sociedad, y por tanto se define en acto, como la práctica de la relación de

poder. De esta forma, las relaciones o maneras de imponer la verdad y la “normalidad” en la escuela se dan en micro relaciones incluso entre los mismos estudiantes y los espacios; existen además de las relaciones entre sujetos, métodos de castigo o control que no son directamente punitivos, sino que refieren a un método implícito y social, que puede consistir en la discriminación, en la invisibilización o la censura, que muchas veces puede venir desde el mismo sujeto controlado; entendiendo ciertos “parámetros” que integramos “inconscientemente” y que van determinando nuestras acciones. Así, la formación o el trato de la sexualidad en la escuela se juega en este sentido; las relaciones de poder no son simplemente impositivas sino que formadoras de subjetividad, se restringen los espacios de enseñanza-aprendizaje para lo sexual-afectivo, pero a su vez se fomenta una comprensión específica de la sexualidad, afectividad y los roles de género: una afectividad para un sujeto neoliberal. Así se nos educa emocionalmente través de las prácticas, las relaciones, el lenguaje, las ceremonias y los castigos. En efecto, se nos enseña a sentir de cierta manera: normas específicas para hombres y mujeres, una imagen para el niño y la niña, una sola orientación sexual, una disposición afectiva distinta para cada cual.

Entonces, si bien en un principio parecía que la escuela simplemente relegaba la dimensión sexual, afectiva y del sentir para sobreponer únicamente el desarrollo intelectual, ahora vemos que en realidad esa ausencia es constitutiva, o más bien constituidora de subjetividad. Pareciera que esa opacidad conllevara cierta intención para con nuestra dimensión del sentir; junto con potenciar ciertas habilidades cognitivas o intelectuales, se nos fomentan valoraciones específicas y formas de relación con otros/as. De este modo, no existe la posibilidad del “nada hacer aún” respecto a la sexualidad y afectividad; al ignorar, al postergar o al callar en lo cotidiano, ya estamos perpetuando una comprensión específica sobre estas dimensiones.

Cuando hablamos de educación sexual en la escuela, quizás una de las primeras preguntas que debiésemos formularnos es ¿a quiénes nos dirigimos? Por lo general las campañas de prevención a nivel gubernamental están enfocadas a un sector adulto-joven, convirtiendo la educación

sexual en una mera entrega de anticonceptivos, seguida de un desfile de imágenes de genitales con aspectos impactantes señalando que tipo de enfermedad causó tal daño, es decir, la educación sexual fue relegada al simple acto sexual, y por tanto, a la población que se ha considerado está en edad de iniciarse sexualmente. Entender la educación sexual como subyacente a un sujeto que en determinado momento de su vida comienza a ser sexualmente activo, es implícitamente negar que somos seres sexuales desde mucho antes del coito genital y que también lo somos más allá de una relación con otro. Es un error entender la sexualidad como un sinónimo del acto sexual. Somos seres sexuales desde nuestra primera infancia: el deseo, el placer y la afectividad nos acompañan desde incluso antes de tener memoria.

El placer y el deseo se presentan desde siempre, pero el infante no necesariamente relaciona estos conceptos con la genitalidad. Hay, por ejemplo, placer al mamar del pecho materno, y hay placer también en el descubrimiento del cuerpo mediante la autoexploración. El tacto juega un rol muy importante durante la infancia, niños y niñas desean tocar y ser tocados, experimentar con partes de sus cuerpos, sentir texturas, olerlas, saborear. Esta es su forma primera de relacionarse con el mundo y con sus propios cuerpos, y está estrechamente ligada al placer. Sin embargo, los adultos no solemos ver con buenos ojos las manifestaciones propias de la sexualidad infantil, quizás se pueda atribuir a que por una parte, el concepto de infancia se entiende principalmente bajo la premisa de la pureza, la inocencia, lo incorruptible y sin mancha, mientras que por otro lado el sexo, que se acostumbra a entender como única forma de la sexualidad, nos parece algo todo lo contrario a la infancia; sucio, vergonzoso, secreto, oculto. Nos incomoda que un infante pregunte por su origen con las sospechas de que se le oculta algo, o que se interese en el cuerpo adulto y las diferencias que observa al comparar con el cuerpo propio, y mucho más aún incomoda que un infante se toque a sí mismo y busque –y encuentre– el placer en partes del cuerpo que el adulto ha intentado censurar. Sin más herramientas que la forma adulta de entender la sexualidad, los adultos tomamos una actitud represiva frente a las manifestaciones sexuales infantiles, las condenamos, castigamos, e incluso tratamos

de mantener “el problema” en secreto, intentando no nombrar la acción casi por temor a darle demasiada importancia e incentivarla. El mensaje es claro y el infante no tardará en entenderlo: lo que hace es prohibido, no debería hacerlo aun cuando le proporcione placer. Pero lo que tendrá más claro aún, es que su sexualidad debe ser tratada de forma oculta, por debajo de los ojos castigadores. Lo más probable es que la intervención adulta no ponga fin a su autoexploración, pero lleve consigo la carga ahora autoimpuesta de la culpa. Siendo este el primer paso para entender la sexualidad, y todas sus manifestaciones, como un tabú. El infante no verá a los adultos como personas en quien confiar sobre estos temas, sino todo lo contrario, los verá como personas a quienes ocultarles su sexualidad.

Tal vez sea injusto culpar a los adultos del daño inconsciente que al que han dado pie, pues fueron ellos mismos “víctimas” de estos impulsos también acallados en la niñez. Es probable que solo estemos replicando lo poco que sabemos de educación sexual, y sobre todo lo poco que sabemos sobre sexualidad infantil, la cual es comúnmente negada e invisibilizada. Sin embargo, ahí está, latente, expresándose en múltiples formas. Y con nuestros aparentemente bien intencionados intentos por detenerla, estamos coartando una actividad sana y natural: el autoconocimiento. Ponemos límites al encuentro del infante con su propio cuerpo, el cual necesita conocer, para entenderlo, para proporcionarse placer, y para tener una sexualidad sana también en el futuro, sin prejuicios, sin tabúes y sin culpas innecesarias. Es una imposición casi antinatural negarle al infante el contacto con su propio cuerpo.

Por otra parte, hablar abiertamente de sexualidad en la infancia, en todos sus ámbitos, y entenderla como algo más grande que el acto sexual, propicia la confianza –tan deseada por los padres en sus hijos adolescentes–, fomenta el conocimiento y el empoderamiento, e incluso podría ser una forma de frenar los abusos a menores, tanto psicológicos, como físicos y sexuales.

Hoy en día, considerando las jornadas laborales entre otros aspectos, la escuela es el lugar por excelencia de sociabilización, allí niños y niñas se enfrentan a los otros constantemente, generarán importantes vínculos de afecto tanto con compañeras/os como con profesoras/es. Y

también se verán afectos a nuevas formas de la sexualidad que se dan en la relación con otros cuerpos, con el otro. Entre encuentros con los estereotipos, curiosidad y exploración de nuevas formas de manifestarse, el infante comienza a entender su sexualidad inserta en un contexto social, históricos, circunstancial, entre otros. Y será principalmente en la escuela donde aprenderá a desenvolverse en estos aspectos. ¿Pero, tienen herramientas las y los profesores para tratar la sexualidad a tan temprana edad? ¿o nuevamente nos enfrentamos a un castigar un pasar por alto o un silenciar? ¿O son más bien los discursos del currículo oculto los que van dictando la pauta?

Cuando vemos la sexualidad como parte fundamental de la persona desde la primera infancia, y luego nos damos cuenta de que los programas de educación sexual están presentes recién a partir los 14 o 15 años, ¿no nos deberíamos preguntar si tal vez estamos llegando tarde?

Una pregunta legítima que puede surgirnos es ¿por qué la escuela debe hacerse cargo de la sexualidad y la afectividad? Le exigimos mucho a la escuela y a veces pareciera que ahí se resuelve todo, que es el espacio donde se forman sujetos tal y como deben ser para la sociedad. Si bien es cuestionable la idea de la escuela como formadora de sujetos, lo que no podemos negar es que un espacio de socialización por excelencia y es por este mismo motivo por el cual debe hacerse cargo. Pasar ocho horas en un mismo espacio (al menos en el caso de gran parte de las escuelas chilenas) es motivo suficiente para que la escuela tenga algo que decir en torno a sexualidad y afectividad en todos sus niveles, desde la infancia hasta la adolescencia. Para desarrollar esta tarea, hay que intentar dejar de lado una visión adultocéntrica de la educación sexual, donde los niños son seres asexuados que en un futuro se verán enfrentados a estos temas, pero no “ahora”. La tarea no es fácil, por lo mismo es que creemos en ciertas formas de procurar una educación sexual con sentido no solo para nosotros/as, sino también para ellos/as. Teniendo en cuenta la forma en que se ha llevado a cabo la educación sexual en la escuela, tanto con sus programas como con sus omisiones, es que creemos que hay que pasar de una educación mayoritariamente sexista, binaria y abstencionista, hacia una educación no sexista, feminista, no binaria y que tenga un enfoque

positivo de la sexualidad, enfocándose en el placer, así como en el autocuidado y el mutuo cuidado.

Dentro de la visión adultocéntrica, el castigo y la culpa son estandar-tes. No hay que tocarse, no hay que explorar, al menos no hasta tener la edad suficiente en la que puede llegar a permitirse, pero jamás a avalarse. Numerosos son los mitos en torno a la masturbación que provocan un sentimiento de culpa al hacerlo y de vergüenza, humillación. Lo mismo ocurre con quienes se inician sexualmente con un otro a temprana edad, esto aparece como algo que conlleva un castigo o una prohibición. La educación sexual en la que pensamos, debe intentar dejar de lado el castigo y la culpa para considerar el deseo y el placer, como algo positivo, como dimensiones que se dan a lo largo de nuestra vida entera, no que comienza en determinado momento. Hacerlo así, nos parece provechoso a su vez para evitar casos de maltrato, ya que parte de centrarse en el placer es centrarse a su vez en el placer del otro, donde todo debe ser con consentimiento de ambas partes.

Dentro de lo que proponemos, debemos considerar a la información como una herramienta necesaria. Esto puede entenderse ampliamente. No es solo en la infancia, sino también en la adultez, donde no se tiene claridad qué es una relación “sana”, sea de amor, sexual, familiar, etc. Los múltiples casos de violencia intrafamiliar que vemos día a día en la prensa y de la cual no se dice nada hasta que se llega a casos extremos como lo son los femicidios, son indicios de falta de información. Si no sabemos que estamos en una relación viciada, en una relación violenta, se vuelve difícil que lo denunciemos y que hagamos algo al respecto. Precisamente esto puede ocurrir en la infancia y se vuelve necesario identificar situaciones violentas que no son normales o en el caso lamentable de que sí lo sean, que deben modificarse.

Otra forma de considerar la importancia de la información y el acceso a esta, se da en el caso de los derechos sexuales y reproductivos, así como en las leyes del país, de los cuales muchas veces se desconoce de su existencia o en qué consisten. Un caso recurrente en Chile es el de obligar a jóvenes a cortarse el pelo más arriba del cuello, escudándose en que el reglamento interno del colegio lo prohíbe, algo que es ilegal

en el marco de la ley de inclusión. Si un joven conoce sus derechos y las leyes que regulan a la escuela, es capaz de protestar ante esa imposición e incluso de denunciar a la escuela en caso de ser discriminado. Conocer las leyes y los derechos sexuales y reproductivos nos dan la capacidad de exigirlos y de no ser pasados a llevar y creemos que la educación sexual debe hacerse cargo de socializar estos conocimientos.

Otro de los puntos fundamentales es la importancia de tratar los temas a los que nos vemos enfrentados/as en la escuela y principalmente en la sala de clases, ya que, como ya decíamos anteriormente, omitir los asuntos es una forma de instituir con la cual el currículum oculto suele manejarse. Si observamos en la clase una actitud violenta sexualmente de un niño a una niña (se nos hace difícil hablar de abuso en la infancia) y lo dejamos pasar como algo normal o como algo en lo que no vale la pena detenerse, estamos haciendo un doble daño, ya que le decimos a la niña que debe dejarse humillar y al niño que está bien que mantenga su posición de autoridad. Es por esto mismo que surge la necesidad de explicitar una conducta violenta o discriminatoria, con el fin de evitar normalizarla.

Si bien creemos en la necesidad de la educación sexual de forma explícita, como una asignatura y no meramente como parte de biología, reconocemos que nada de esto tiene sentido si no hay transversalidad en todas las asignaturas, si en la clase de educación sexual tratamos un caso de discriminación, pero en la de matemática lo dejamos pasar como algo normal. Toda educación debe ser sexual, lo que supone un reto a su vez para todos los/as profesores/as, así como para la formación de estos mismos.

Una propuesta concreta para llevar a cabo todo esto, es considerar a la filosofía con niños y niñas como un método para desarrollar las clases, independiente de su contenido. Con el diálogo como estandarte, es posible tratar las cosas que surjan y pensar juntos formas sanas de relacionarse y problematizar las formas que se dan tanto entre nosotras/os como en la sociedad. Considerarlo a su vez como ejercicio de escucha y de habla, de sacar la voz ante lo que ocurre sin miedo al castigo ni la culpa, puede incluso servir para prevenir abusos y para que la infancia se valore a sí misma, sin quedar subsumida a la adultez y considerando el cuidarse a

uno mismo y entre pares. Lo que pretendemos y es nuestra constante búsqueda, es una educación sexual que no responda al patriarcado (manifestado en el currículum oculto) ni al sistema neoliberal que maneja nuestros afectos (como se manifiesta de forma más explícita en las asignaturas).

Filosofía y cuerpo: vínculo existencial vital y necesario como experiencia mediada por el lenguaje

Amelia Gallastegui

INSFD N° 22 Olavarría, Buenos Aires, Argentina

Filosofía y cuerpo: vínculo existencial vital y necesario

El cuerpo como tema y como problema filosófico contemporáneo (fines del siglo XX y principio del XXI) responde, desde la abstracción que enmarca los campos del conocimiento y su censura de la facticidad, a una noción del mismo desdoblada de sí “una cosa es la idea de cuerpo y otra su materialidad” (Nussbaum, 2009, 88). Para la geopolítica del conocimiento el cuerpo no se considera ni visualiza como núcleo de significación complejo, rico en producción de sentidos que puedan abordarse sistemáticamente produciendo nuevos espacios de saber, tal limitación proviene en gran medida, en el marco de la intelectualidad filosófica contemporánea en que esta sigue persistiendo sólo en la facultad razonadora universal como modo de ver, aprender y explicar el mundo sin considerar el aporte cultural de la diversidad de seres que la habitan en el que confluyen las diversas experiencias mediadas por el lenguaje.

La reflexión crítica que expongo proveniente de una matriz cultural arraigada al paisaje natural y humano, toma aporte relevante la multiplicidad de sentidos texturables que el ser de hoy puede integrar a la filosofía. Parto de un contexto en el que la racionalidad filosófica, la lógica y la ciencia no han contribuido desde el método tradicional herramientas eficaces para analizar cuestiones fundamentales acerca de la posibilidad intrínseca del sujeto de entablar un diálogo consigo mismo sin mediar ninguna autoridad, ni de mostrar que dicha construcción interior es parte de una intencionalidad que supera la conciencia y el actuar desde el reconocimiento de su finitud, y de la acción de pensar y hablar como producción inmanente a su propia naturaleza “las emociones son la manera

con las que negociamos las tensiones involucradas en el hecho mismo de ser humanos” (Nussbaum, 2009, 81).

Hacer a los seres responsables de su destino no implica arrojarlo al mundo librado a su suerte, de allí parte una reflexión acerca de las convergencias y divergencias entre el tránsito existencial en el mundo y el habitarse desde el reconocimiento del núcleo subjetivo que lo anima. Es decir, de su mismidad de ser en el instante de su auto-percepción que luego se trasciende buscando entablar un diálogo desde sí y para con los otros, este es un proceso social y humano que afirma su unicidad dando lugar a un pensar de sí, un reflexión auto-centrada que no excluye lo sensible. Las críticas se fundan en que, en el mundo contemporáneo de civilización tecno-científica, la realidad acalla las voces del cuerpo e inhibe la manifestación de los procesos naturales de éste y que se nos aparece fenoménicamente trasladando el complejo acción-reacción de las manifestaciones corporales a la interpretación de los especialistas.

En este sentido, la somatización actual de los conflictos, tal como aparecen interpretados por las distintas especializaciones disciplinares en el campo de la salud conforman de por sí, una alienación que destruye el vínculo profundo entre la auto-percepción, el pensar de sí y su yo corporal alejándolo de su conformación unitaria y recurriendo a la dualidad que cartesianamente no se pudo resolver “El lugar del ser humano en el universo ha de ser redefinido” (Reeves, 2007, 80). A partir de esta cosmovisión del mundo se hace necesario considerar que lo racional del ser que hoy demanda un estar arraigado a la tierra como parte integral de su paisaje subjetivo-objetivo buscando su unicidad.

Las vertebraciones conceptuales se tejen a partir de la articulación de los mencionados registros y ayudan a internarse en el recorrido de la razón de este tiempo con la intención de descifrar los núcleos de problematicidad antes expuestos, ello exige reflexionar críticamente acerca de si “el conocimiento corporeizado puede ser visto como fundamento abstracto” (Levinas, 2003, 71) o en su defecto, ser integrado a los marcos científicos de referencia que en el contexto de la sociedad contemporánea, desubican y a la vez distinguen las partes constitutivas de un todo que llamamos ser en sí, generando fragmentos ideográficos que intervienen

y describen los procesos desde las perspectivas de las ciencias. Para la filosofía que esbozamos, el cuerpo habla y desde el marco conflictivo de su lenguaje expone la criticidad en la imagen, en los guiños y tensiones, tendiendo a de-construir-reconstruir lo dado de por sí, como verdad que la enajena del núcleo sensible que la asiste.

Las contradicciones la lógica del lenguaje operante desde la modernidad hasta el presente, inscriben al conocimiento desde una doble pertinencia, tanto al orden del objeto como al orden del sujeto distanciando epistemológicamente los saberes de la cultura, de la trama de sentido vinculante y dialogal que testimonia el estar siendo en el mundo, interioridad y conflicto corporalmente visible. En este sentido el saber y el conocer cobran textura, cuerpo material, fenoménico porque “Es menester ubicarse de un modo diferente con respecto de la ciencia, no como esclavo sino, como un ser libre” (Schelling, 1965, 11). Este es un posicionamiento más cercano a la experiencia subjetiva, a una acción que pretende abordar la unicidad del ser en su proceso de subjetivación como una instancia silenciada en los discursos. La filosofía en tiempo presente recupera el cuerpo como nudo relacional conflictivo y complejo. Tema que le atañe al ser y a su corporalidad sensible sin inhibiciones ni menoscabo.

La carne sufre cuando la hieren, no es extraña de mundo, es mediación, superficie, conjunto de colores y de olores habitados. De ello se deriva la densidad de tacto con el que sentir lo que lo rodea desde a percepción interna del goce. Este es un acto en el cual se recupera la sensibilidad como valor y con ello se habilita una diversidad de interrogantes. Entre ellos, la pregunta por la significación del gesto, la apertura inasible a la densidad de los colores, a la vez que conjugan paisajes y ritmos que hacen de su interpretación un complejo errante que resiste a la clasificación de los sistemas.

Hermenéutica de lo otro que aparece en el marco reflexivo de la filosofía produciendo disrupciones, desafiando la abstracción sistemática que predomina en el contexto geopolítico y epistémico desde hace siglos con algunas variantes implicadas pero que de ningún modo incluyen el espacio corporal sensible como aspecto relevante de una filosofía que debe pensar de sí para pensar lo otro como promesa y no como amenaza.

Yendo más allá de la razón que pongo en evidencia busco una nueva articulación del ser con el pensar y desde esta dar lugar a una filosofía crítica contextualizada en el espacio y en el tiempo con la intención de poner al descubierto lo que significó y significa la racionalidad hegemónica articulada con el despliegue geopolítico y epistémico para América Latina y otros pueblos que han sufrido y sufren el mismo derrotero, la colonización mental–intelectual y la dominación económica que estas acciones encubren. La asunción de la tarea reflexiva, apunta a develar situaciones de poder en las que un ser toma distancia, se aísla de lo diferente para poder definirlo según sus propias categorías, entonces “el poder arbitrariamente ejercido, fragmenta la subjetividad, el disciplinamiento de los cuerpos a sus dispositivos hacen perceptible la obediencia” (Cullen, 2008, 56).

En este contexto la fragmentación, la marginación, el aislamiento atentan contra la humana condición de ser para sí cuerpo sensible, misterio, pasión y razón hecha subjetividad en proceso que no descarta la razón sino que pretende integrarla.

Conclusión

Lo que persigue esta escritura es abrir sin más preámbulos la visión integrativa y dialogal inscripta en el propio territorio. De allí la urgencia de recuperar aspectos metodológicos que me permitan pensar más allá de la lógica imperante. Entiendo que las mentes despiertan el mundo, lo hacen posible, lo ponen en movimiento cuando vinculan conocimiento, sentido, referencia. Cambio de paisaje interior–exterior por el cual la imaginación hace posible integrar conocimiento–cuerpo–mundo, reflexividad crítica que generando debates filosóficos acerca del ser y su deber ser teniendo como núcleo fundante las lengua que indentifican y recrean la cultura. Este es un espacio vital donde la unicidad humana hecha devenir, subjetividad en proceso involucra al cuerpo, al habla, la lengua, la palabra, al signo y al símbolo como registros por los cuales el otro ser hace del mundo su casa, le da sentido a través de la auto–percepción, reconocimiento que se concreta o realiza a partir de sus experiencias en el mundo de la vida.

En este tránsito las acciones humanas entablan discrepancias interpretativas, discursivas en cuanto al desarrollo del conocimiento en la historia fundado en los principios y criterios de verdad, puesto que éste en su recorrido afina la experiencia de origen en una comprensión racional, lógica u objetiva de lo diferente como lo extraño, lo inferior, lo extranjero sin mediar una reflexión crítica acerca de estos puntos enajenación del pensar que exponemos como crítica a la filosofía en general y al filósofo en particular. El vínculo formal, material de filosofía y cuerpo se corresponde con la inclusión de un nuevo paradigma, uno que ponga el cuerpo dentro del marco racional de la filosofía, de “una ética material que tengo como principio formal la preservación de la vida” (Dussel, 1998,427). Del reconocimiento puntual de la sensibilidad o mundo subjetivo como un proceso por el cual el pensamiento se enriquece incorporando otras geografías al lenguaje, uno que se sale del marco formal de la razón y en el contexto audaz de la imaginación y la poesía.

Bibliografía

- Cullen, C. 2008. *Las entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía.
- Dussel, E. 1998. *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Madrid: Trotta
- Gallastegui, A. 2012. *Filosofía en los bordes*. EAE.
- Levinas, E. 2003. *Humanismo del otro hombre*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Nussbaum, M. 2009. *El ocultamiento de lo humano*. Buenos Aires: Kats.
- Reeves, H. 2007. *La historia más bella*. Barcelona: Quinteto.
- Schelling, F. 1965. *Lecciones sobre el método de los estudios académicos*. Buenos Aires: Losada.

La dimensión pulsional en la conjugación de experiencia cultural y vida. Aportes desde una visión nietzscheana

Sara Leticia Molina

CIFE, UNCUYO

Una de las dificultades más importantes por las que atraviesa el proceso de aprendizaje formal, es la escisión entre las experiencias de vida –sociales, afectivas, culturales, políticas, etc.– y el sistema educativo. Este es un problema de larga data que afecta a todos los niveles de la educación. En ese sentido, algunos de los tópicos mencionados a diario por educadores y pedagogos se vinculan con la inserción de la escuela en la comunidad, la conexión de la universidad con las problemáticas efectivas que existen en la sociedad, la formación para la autonomía de los sujetos y para la convivencia.

En este trabajo me propongo trazar algunas pistas para pensar el ejercicio de acercamiento de dos dimensiones de la actividad cognitiva que la ciencia quebró y cuya reunificación se ha convertido hoy en imperativo de urgencia; esto es, la vida pulsional y la inteligencia consciente.

Con ese propósito, haré una reflexión sobre un fragmento póstumo (6[297]) de F. Nietzsche dando pie al desarrollo escueto de una línea teórica que, a mi entender, favorece el desmontaje de la barrera que separa el conocimiento escolar, de la vida.

Vamos ahora a la lectura del aforismo de Nietzsche para aproximarnos a la comprensión de esta problemática, aunque sin llegar aún al nudo de la cuestión.

Con los pensamientos ocurre como con los movimientos corporales: yo tengo que esperar a que acaezcan, aunque los quiera; esto depende de si se practican. El querer no consiste aquí en representar el objetivo sino en la representación de formas lógicas (oposición de un pensamiento, paralelo, análogo, silogismo, etc.), en la forma del

deseo. La memoria tiene que dar el contenido. Con ocasión de una frase, la memoria intenta enganchar algo pertinente a las palabras sueltas, y nuestro juicio decide si se adapta a ellas y cómo. Así busca el pie una gran cantidad de posiciones en el instante en que se tropieza. Nosotros elegimos de entre estos embriones de pensamientos que emergen de repente de igual modo que a partir de palabras sueltas a nuestra disposición encerramos nuestros pensamientos en fórmulas. El elemento más esencial del proceso ocurre por debajo de nuestra consciencia. Nuestro carácter decide si efectivamente son pensamientos pertinentes los de la contradicción, la limitación y el asentimiento: el nacimiento de todo pensamiento es un acontecimiento moral. –Las formas lógicas aparecen así como las expresiones más generales de nuestros instintos, inclinaciones, contradicciones, etc.–. Hasta dentro de la célula no hay ningún movimiento que no sea ‘moral’ en ese sentido (Nietzsche, 2005, p. 183–184).

Recuerdo la imagen de un anciano que caminaba apoyándose en un carrito. Si se detenía por un momento ya no podía reanudar su marcha; se quedaba inmóvil hasta que algún familiar se acercaba, lo tocaba, le llamaba la atención, y entonces proseguía su lenta marcha. La hija me dijo algo así como “él, a veces, no recibe la orden del cerebro para seguir caminando; el médico dice que sus piernas están demasiado cansadas, pues ha caminado mucho durante su vida en su trabajo de agricultor”. Normalmente el trabajo de nuestro organismo es imperceptible e involuntario. Con los pensamientos ocurre algo similar. Hay un trabajo previo, inconsciente, en el que confluyen necesidades, intereses, afectos, deseos... Y cuando aparecen en la consciencia, lo hacen en la representación de formas lógicas. Estas no son azarosas, no son fortuitas, pues son el resultado de aquella actividad previa. No es que en primera instancia me proponga un objetivo en torno al cual diseño ideas. El objetivo emerge posteriormente. El deseo “empujó” las imágenes y las palabras en una dirección determinada. Sin embargo, esto no significa ceder un lugar absoluto y determinante a lo irracional. Espero que se comprenda en lo que sigue.

El empujar surge de alguna/as pulsión/es (o instintos) que se imbrican con la actividad consciente para aferrar imágenes, palabras, metas u objetivos. Los insumos necesarios para dar la respuesta a estas preguntas son proporcionados por la memoria, que selecciona; es decir, escoge algunos elementos y suprime u oculta otros. Sin correr nos de la perspectiva nietzscheana, podemos agregar que junto a la memoria opera la percepción, imaginación, etc. Así como el albañil secciona, lima, perfora, adapta los materiales, los ensambla para otorgar seguridad y solidez a la edificación; y así como el escultor pule, marca trazos finos en el bronce o en la madera para lograr la forma deseada; del mismo modo el pensamiento construye el “mejor argumento”.

La actividad se lleva a cabo entrelazada con pulsiones (y/o instintos) que agitan, disparan la fuerza en una u otra dirección. La imagen del tropiezo que Nietzsche ofrece a modo de ejemplo es muy clara. El tropiezo ocurre en un instante imprevisible, no advertimos el obstáculo. Sin embargo en una brevísima fracción de tiempo, el pie encuentra el modo de acomodarse para no trastabillar y caer. La analogía es perfecta; con igual prontitud el pensamiento acomoda las palabras sueltas “puestas” por la memoria y suscitadas por una frase. Todo este accionar ocurre de modo inconsciente; resulta imposible entender el proceso; sin embargo sí se puede atisbar; ello depende de la presencia o ausencia de actividad reflexiva. Habrá sensaciones, imágenes, y preguntas que pueden surgir o no ¿por qué esta palabra y no otra? ¿Qué relación guarda esta o estas palabras sueltas con “este” estado emocional o afectivo, con “esta” imagen que evoca el recuerdo, o que se liga a un grito, a una risa, a una escena memorable?... Ahora “nuestro juicio decide si se adapta a ellas y cómo”. Y aquí talla alguna moral.

Nietzsche niega la existencia de unidades atomísticas, aunque la inteligencia las necesite en la construcción de ideas y teorías, y en la comunicación. Si mencionamos la inteligencia, la moral, los deseos, etc. es con fines analíticos. Las fuerzas se mueven en una continuidad, cuyo quiebre ocurre –o no– en la tensión de las mismas. Hemos de inferir entonces, que los elementos y factores –para señalar o tratar de identificar los cuales, se emplean palabras y símbolos– intervinientes en la más nimia de las

acciones, aún en las fracciones microscópicas de todo lo que existe, se hallan imbricados en el devenir de las fuerzas. Pero ese anudamiento no es aleatorio, aunque el azar también juegue su papel. En la interrelación unos elementos mandan y otros se subordinan, y aquí la moral desempeña un rol primordial. La moral, indisociable de la ideología y de las valoraciones –en oposición o en connivencia– con aquello que la vida pulsional demanda, gravita con intensidad en la acción interna o externa.

A mi entender, si Nietzsche apela al ejemplo de una porción ínfima de la materia y a uno de los innumerables movimientos automáticos que el cuerpo realiza cotidianamente, es para aproximarse a la comprensión de la envergadura de eso a lo que el cientificismo niega validez: lo imperceptible, lo que no se puede escuchar, tocar, ver, es decir lo que no se traduce en “hechos” medibles, cuantificables. Por eso Nietzsche afirma que “no hay movimiento que no sea moral”.

Hoy más que nunca, la dimensión pulsional adquiere peso y relevancia especial, razón por la cual considero que no debería pasar inadvertida en las instituciones educativas. Intentaré justificar la aseveración.

Como puede corroborarse en el fragmento leído, así como en tantos escritos, Nietzsche le asigna un lugar fundamental a la dimensión inconsciente, aunque su estudio es profundizado y acotado al funcionamiento del aparato psíquico, por el fundador del Psicoanálisis, Sigmund Freud.

En este marco, dadas las limitaciones de tiempo, me ceñiré al análisis de algunas ideas básicas que tienden el puente entre la vida pulsional y el quehacer cultural siguiendo pistas en la crítica radical de la cultura de occidente que Nietzsche lleva a cabo.

Dicho brevemente, las pulsiones son las fuerzas que mueven la vida desde su base más primitiva, en su inmediatez. Es la fuerza de la naturaleza que mueve deseos, afectos, condicionando valoraciones e ideas tejidas en el plano de la inteligencia consciente (Cf. Molina, 2017, capítulo 2).

La cultura es in–corporada, es decir, se hace cuerpo, a través de la actividad conjunta que anuda lo interno –pulsional, imaginativo, perceptivo, afectivo, eidético– con lo externo; esto es vida comunitaria, escolar, familiar, etc.

Claro que, resulta preciso aclarar, la pulsión no tiene meta ni dirección prefijadas, encauza la fuerza en direcciones disímiles. Se apropia de elementos extraños, heterogéneos o semejantes, siguiendo caminos diversos: para crecer en poder afirmador de la vida, generando, creando; o para sustraer la fuerza del otro, o de lo otro. En un sentido tendremos cultura, “unidad de estilo” de vida de un pueblo, que no ha de confundirse con la vida intelectual o el conocimiento erudito. Así lo expresa categóricamente Nietzsche, en la *Primera Consideración Intempestiva*. (Cf. Nietzsche, 1994).

En el otro sentido, nos encontramos con el ejercicio del dominio. La lucha por la supervivencia atraviesa ambos sentidos y se halla en la base de la conformación social y de la construcción del individuo. Pero esa lucha se entabla en el devenir de las fuerzas que pugnan por el creciente poderío, como dijimos antes.

Cuando el poder afirmador de la vida prima sobre el poder que somete y destruye, las manifestaciones culturales logran evitar en gran medida, (no totalmente) los condicionamientos impuestos por el ejercicio del poder político–económico. El ansia de libertad, la coacción de esa fuerza pulsional que pugna por abrirse paso, da lugar a expresiones inéditas, llenas de vida. Sin negar el costo afectivo –a veces político y social– que ello acarrea, lo cierto es que en esas configuraciones tiene lugar la demostración efectiva del poder de la vida.

En este contexto, es preciso aclarar que para Nietzsche, cultura no es sinónimo de civilización. Cuando se habla de su crítica de la cultura occidental, en realidad se refiere específicamente a la empresa civilizatoria, la cual domestica al ser humano a través de lo que el filósofo denomina “cría” y “doma”. (Nietzsche, 2006, p. 77–81) Tal empresa engulle gran parte de las expresiones culturales más genuinas, las banaliza, se las apropia para darles un fin mercantil, utilitario, fagocitando así toda la ebullición vital que contienen; o las priva de su desarrollo en su aparición incipiente.

Nietzsche teje su teoría en torno a la idea de poder. Nada se sustrae al peso de esa idea. En ese sentido, resulta lícito afirmar que tras, o por debajo –o como quiera decirse, pues no se trata de topografías– del placer y la utilidad, está la avasalladora e irrefrenable fuerza de la vida, que quiere crecer; esto significa que el poder es algo intrínseco a la vida misma. En

ese sentido el placer y la utilidad están supeditados a la potenciación o de-potenciación de la vida.

Por otra parte, es necesario tener en cuenta que en la perspectiva nietzscheana, aún las expresiones más nobles de la cultura, no pueden prescindir de algo que es propio de la vida: la lucha, la competencia y la muerte. Esta es irremediable, dada la condición de finitud de la vida de todo ser viviente.

Pero, la competencia, aspecto nodal en el sistema capitalista, abre el siguiente interrogante ¿es que no hay otra alternativa además de ganar o perder acatando este principio de hostilidad, aceptando resignadamente el resultado de la puja?

En la postura que sostengo, lo que no se puede evitar es el mando y la obediencia⁸ en la relación de fuerzas, lugares que los sujetos y los grupos alternan en función del grado de poder alcanzado. En este caso, la rotación depende de las condiciones contextuales y subjetivas. En estas últimas la pugna pulsional juega un rol fundamental, aunque inadvertido en muchos casos. Las pulsiones actúan como rivales o aliadas de lo fácticamente dado, razón por la cual esa fuerza puede ser beneficiosa y alentar la prosperidad vital o puede ser profundamente destructiva.

¿Por qué resulta acuciante tener en cuenta esta dimensión, en la formación de niños y jóvenes, inadvertida o negada en tantas las escuelas? Porque, entre otras cosas, los males más difíciles de combatir se desencadenan a través de la alianza pulsional con los estímulos dañinos; pues como bien señala Gustavo Dessal, psicoanalista argentino, “nadie puede considerarse completamente a salvo de sí mismo: estamos siempre amenazados ante la posibilidad de nuestra propia traición” (Bauman, y Dessal, 2014, 26).

Unas fuerzas internas y externas se imponen sobre otras. Pero que

8 Nietzsche pone en boca de Zaratustra las siguientes palabras: “Yo he seguido las huellas de lo vivo [...] con centuplicado espejo he captado su mirada [...] Pero en todo lugar en que encontré seres vivientes oí hablar también de obediencia. Y esto es lo segundo: se le dan órdenes al que no sabe mandarse a sí mismo [...]. Véase Nietzsche, Friedrich. *Así habló Zaratustra*, Cap. “De la superación de sí mismo”, p. 170.

el mando se traduzca en dominio sometedor y la obediencia en sumisión incondicional –relación en la que irremediamente unos ganan y otros pierden– es un efecto no necesario. El sometimiento conserva su vigencia y se ha consolidado gracias a que los sectores sociales dominantes, munidos de todas las herramientas científicas y tecnológicas que están a su disposición, alcanzan las fibras más íntimas de la subjetividad, es decir, el plano inconsciente, ligando la fuerza pulsional adversa. Dessal expresa: “...un discurso, el neoliberal, es capaz de poner a su servicio algunos mecanismos inconscientes que juegan un papel decisivo en la subjetividad del hombre” (Ibídem).

En definitiva, y desde la perspectiva nietzscheana, podemos agregar que el influjo es eficazmente manipulador porque desde afuera se logra manejar en gran medida, la vida pulsional. El discurso civilizatorio impuso la verdad del logos euro-etno-céntrico; y de la mano de políticas neoliberales manipula de modo ostensible la vida sensible, para captar y capturar la subjetividad colonizándola.

Lo antedicho no desmiente la necesidad irrecusable de fronteras, límites, regulaciones y separaciones establecidas para preservar la vida, pues esta no contiene moralidad, es solo fuerza que puja. La moral es una construcción personal y colectiva. De esta construcción depende la calidad y la cualidad de las regulaciones que pueden ser potenciadoras de la vida, o por el contrario, debilitadoras. Cuando ocurre esto último, sobreviene la alienación social, la miseria y la exclusión.

Pero el ser humano es el animal artístico (Cf. Molina, 2017, capítulo 2). Las posibilidades de potenciar la vida a través de la natural capacidad artística del hombre varían en función de la trama tejida en la relación de fuerzas. Cada una de las configuraciones humanas que emergen de la urdimbre de la vida –ya sea comunidad, pueblo, aldea, región– es una resultante de fuerzas en pugna. La adaptación sumisa tiende a la uniformización y a la neutralización o aniquilación de los rasgos distintivos, personales y culturales, necesarios en la propagación de una cultura potenciadora de la vida. A través de la sumisión, el hombre se convierte en instrumento, se cosifica; en consecuencia, el poder de la vida se debilita progresivamente. La afirmación de la diferencia, esto es, la apertura hacia

lo nuevo, la fractura de las tendencias homogeneizantes, el rechazo del acomodamiento adaptativo, potencian la vida.

Bibliografía

- Bauman Zygmunt y Dossal, Gustavo. 2014. *El retorno del péndulo. Sobre psicoanálisis y el futuro del mundo líquido*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Molina, S. Leticia. 2017. *El cuerpo y el devenir de las fuerzas en Nietzsche*. Buenos Aires: Biblos.
- Nietzsche, Friedrich. 1994. *David Strauss, el confesor y el escritor (y Fragmentos póstumos). Consideraciones intempestivas I*. Traducción de Andrés Sánchez Pascual. Buenos Aires: Alianza.
- Nietzsche, Friedrich. 1995. *Así habló Zaratustra*. Traducido por Andrés Sánchez Pascual. Buenos Aires: Alianza.
- Nietzsche, Friedrich. 2005. Nietzsche: Fragmentos póstumos en torno a 'Conocimiento y subjetividad'. Traducido por Marco Parmeggiani. *Contrastes. Revista internacional de Filosofía*. Vol. X. Málaga: Universidad de Málaga, 177-204.
- Nietzsche, Friedrich. 2006. *Crepúsculo de los ídolos*. Traducido por Andrés Sánchez Pascual. Madrid: Alianza.

Profesores, educación y sentimientos

Daniela Olvera Sánchez

Universidad Autónoma de Querétaro

Soy estudiante de la Licenciatura en Innovación y Gestión educativa en la Universidad Autónoma de Querétaro, como tal tengo acceso a múltiples experiencias educativas, tanto como estudiante de educación superior como practicante en instituciones de educación media superior. El otro día, dentro de las instalaciones de la universidad, escuche una frase “no me gusta la clase con ese profesor, nos hace sentir como estúpidos, como si no supiéramos nada”. Vino de mi hermana una estudiante de la licenciatura en administración de la misma institución.

Ella alegaba que, con sus comentarios, sus acciones y especialmente con sus gestos su profesor los denostaba, denigraba; en su dicho se mostraba dolor, las palabras de su profesor la había afectado en cierta medida. Y es que es cierto, quién no ha estado alguna vez frente a un profesor que te hace sentir nada, que cuando te mira, “mira hacia abajo”, que cuando hablas descalifica todo lo que dices; con sus palabras, sus gestos. En esos casos puedes llegar incluso a sentirte cohibido, sentir que no es válido que hables porque lo que dices, lo que piensas no es correcto y que ya ha sido juzgado incluso antes de decirlo. Caso contrario de aquel profesor que te hace sentir bien en clase, que con sus acciones y sus palabras genera un ambiente de confianza, de apertura, que te anima a participar, que valora lo que dices, aun cuando te equivocas y que te corrige cuando es necesario. No por ser un romántico, ni por ser cursi, ni por hablar con una voz melosa que envuelva a los alumnos en cierto “ambiente” sino porque se conduce con ética; una ética que lo obliga a dirigirse a los otros como seres con independencia, libres, capaces.

Y es que en muchas ocasiones los profesores no nos damos cuenta de que en los salones de clase se mueven sentimientos, que puesto que tratamos con seres humanos establecemos relaciones con ellos, no todas

en los mejores términos, quizá algunas más deseables y gustosas aquellos profesores que te valoran; quizá otras desagradables y dolorosas como es el caso del profesor con el que “no te sientes a gusto”. Es decir, no todas tienen el mismo nivel de implicación, es decir no se construyen con la misma intensidad en la conexión, pero es cierto que las establecemos, aun cuando pensamos que no lo hacemos.

Puede que el establecimiento de estas relaciones se dé modo inconsciente. Los profesores al no reconocer que somos capaces de mover sentimientos no concientizamos los actos que realizamos en relación a ello. Es como pedirle a alguien que modifique una acción cuando no se ha dado cuenta de que la realiza. No podemos culpar a los profesores de ello; tal vez se deba a un proceso que tenga que ver con su formación, quizá nunca fueron instruidos en ello y quizá al no habérselos señalado nadie no había oportunidad de desnaturalizar dicho proceso y mirarlo como objeto de reflexión e investigación.

No por ello quiero decir que la formación de los profesores y la educación misma se trate únicamente de sentimientos y emociones, pero sí que es una parte importante de ella y en esa medida es justo mirar los procesos alrededor de tal fenómeno que cada día recobra más importancia. Digo que recobra porque desde el comienzo de la historia, los pedagogos han establecido en sus tratados formas deseables de ser y estar en el mundo, en las que incluyen el ideal del hombre en sus acciones, sus pensamientos y sus sentimientos, sin embargo parece que con el paso del tiempo el plano afectivo se fue desvalorizando en favor de otros planos como el cognoscitivo; en otras palabras se premia más que los estudiantes aprendan conocimientos que entenderse a ellos mismo y su relación con los demás a través del establecimiento de lazos afectivos.

Sin embargo recientemente el manejo de los sentimientos (inteligencia emocional) ha vuelto a cobrar importancia. En mi país como resultado de la reciente Reforma Educativa –en donde se incluyen las habilidades socioemocionales como una vía para que los estudiantes se conozcan y reconozcan a sí mismos, que lleguen a ser felices, que identifiquen sus habilidades y debilidades– el manejo de la afectividad se ha puesto sobre la mesa, volviéndose tema del debate educativo actual.

Aun así vale la pena recordar que ha habido otros pensadores que desde sus áreas de conocimiento se han interesado por el tema de la afectividad, una de ellas es Agnes Heller, quien en su obra menciona que los sentimientos orientan al sujeto al momento de tomar decisiones, llama a estos: sentimientos orientativos, porque precisamente orientan la vida cotidiana de los sujetos. Por otro lado Daniel Goleman menciona que las habilidades emocionales son susceptibles de aprenderse y perfeccionarse, no sólo en una etapa de su vida, sino durante toda ella; pues el hombre es educable, modificable, perfectible.

Si conjuntamos las palabras de Goleman sobre que las habilidades emocionales no son inherentes al sujeto sino que se aprenden y pueden desarrollarse; podemos colocar entonces la educación de la sensibilidad de los sujetos como una de las tareas a las que el educador debe dedicarse.

Quizá no nos damos cuenta, pero en los salones de clase se aprenden más que únicamente las cosas que se dicen explícitamente. Ya lo han dicho varios autores, la escuela reproduce la sociedad de la que forma parte y esta reproducción se da de manera implícita. Nadie te dice que hay roles sociales dentro de una escuela y aun así lo aprendes. Lo mismo sucede con los sentimientos, dentro de las aulas se transmiten no sólo los conocimientos, sino también una forma de ser, de pensar y de actuar. Parte de esta transmisión depende de los profesores, ellos propician condiciones para que los alumnos aprendan y en este propiciar condiciones, transmiten también una parte de lo que son, de sus sueños, sus metas, sus sentimientos orientativos.

Si bien en muchas ocasiones, los profesores no compartimos con nuestros alumnos de manera explícita, pensada y reflexionada nuestros sentimientos, si lo hacemos de manera implícita, y esto es detectable en la forma en la que nos dirigimos a los demás, en cómo hablamos, como establecemos relaciones con otros. Y esas cosas, también se aprenden.

No quiero decir, que el alumno (absuelto de toda conciencia y libertad) asuma las palabras y acciones de su profesor como doctrina verdadera, no cuestionable; pero si, que al convivir con sus profesores día con día observa en ellos formas plausibles (y no) de ser y valorar, de las cuales va adquiriendo elementos que le ayudan a conformar su personalidad.

Si los alumnos lo único que observan es el comportamiento de un profesor que demerita el trabajo de sus estudiantes, con malos tratos, gestos, palabras; lo que aprenderá de manera implícita es a demeritar los trabajos de los otros. Si en cambio observa que sus profesores son atentos a sus alumnos, escuchan lo que tienen que decir y empatizan con sus estudiantes; lo que aprenderán inconscientemente es otra forma de ser que quizá después consideren más plausible, deseable; y en la medida de ello orienten su vida en búsqueda de esta forma de ser.

Y como ya decíamos antes, debido a que la educación de los sentimientos es una tarea que corresponde al educador, cabe la posibilidad de que nos preguntemos entonces, cómo es que nosotros damos cuenta de nuestra propia afectividad a los alumnos y cómo es que hemos venido educando su propia sensibilidad como resultado de ella. Es decir, cabe esta reflexión para preguntarnos si hemos tenido en cuenta un proyecto educativo que contemple no sólo los conocimientos y habilidades sino también el ideal de hombre, valores, actitudes y afectividad que se quiere desarrollar en él, y con el cual hayamos guiado nuestro actuar. Si la respuesta a esto es que sí, significa que vamos por un buen camino, si la respuesta a ello es no, valdría la pena entonces que reconsideráramos nuestro accionar educativo y reflexionáramos sobre cómo es el hombre que queremos formar y qué vamos a hacer para lograrlo.

Para ello podemos tomar en cuenta a los grandes pedagogos que nos han precedido y que con ello han marcado un camino. Para el caso, Henrich Pestalozzi, quien concebía la educación como la articulación de tres cosas: cabeza, manos y corazón, es decir pensamientos, acciones y sentimientos en armonía. Pero no es el único, hay en nuestro gremio más de alguno. Otro caso es Platón que establece un claro vínculo entre el accionar político (es decir sentimientos orientados a la preservación y mejoramiento de la polis) y la educación. O Paulo Freire que busca la emancipación de los individuos (sentimientos orientados a la libertad) por medio de la educación. O John Dewey con su preocupación por la conformación de una sociedad democrática (sentimientos orientados a una forma de gobierno: la democracia). Tenemos bastante de donde elegir, pero si alguna de estas propuestas no llega a satisfacernos, podemos

optar por plantear nuestra propia visión utópica, nuestro propio ideal y sobre él trabajar en las ideas, teorías, conceptos y sentimientos que den paso a su consecución.

Tenemos ante nosotros una gran responsabilidad: educar no sólo los conocimientos, no sólo los cuerpos sino también los sentimientos y la afectividad de quienes están a nuestro cuidado.

Ahora bien, después de tal escrito me surge una pregunta ¿otros compañeros del gremio valoran la educación de los sentimientos como lo hago yo? ¿Lo consideran algo importante, digno de ser debatido? Por lo que yo he escuchado del tema, puedo decir que, quizá, para algunos esta preocupación sea vista como algo obsoleto, pasado de moda o innecesario.

Sin embargo para mí no lo es. Si aún lo fuere, desde mi punto de vista sólo existen dos posibilidades para que siga siendo así, la primera que se desconozca sobre el tema y que al no haberlo escuchado nunca, no hubiera habido condiciones para reflexionar sobre él. Este documento pretende en cierta medida concientizar sobre la importancia de trabajar los sentimientos como algo primordial dentro de las instituciones educativas, espero que haya podido ser así. La otra de las posibilidades es que no se haya valorado lo suficiente el papel de los sentimientos en la educación; si ese fuera el caso quisiera agregar algo más que ayude a consolidar la idea.

Los seres humanos podemos ser definidos como seres bio-psico-sociales. Esto es, un ser humano es siempre biológico, pero también psicológico y a su vez social, nunca dejas fuera un plano para existir sólo con los otros dos. Incluso en los actos en los que parece ser que sólo se es uno de ellos, se puede descubrir en menor medida la presencia de los otros dos. Por tanto, cuando un ser humano existe lleva consigo procesos biológicos (procesos vitales), psicológicos (Procesos mentales, sensaciones, percepciones, comportamiento) y sociales (las relaciones con otros). A donde sea que se dirija, lo que sea que haga se encuentran estos tres y sus manifestaciones. Podemos decir entonces que el presente, es resultado de individuos que existen en estos tres planos y a partir de ello han constituido la vida tal cual la vivimos. En otras palabras, el presente es resultado de las habilidades, acciones, ideas, sentimientos y relaciones de los seres humanos que nos han precedido.

Ante ello podemos preguntarnos ¿Cómo lograr la construcción de un mundo mejor desde la actuación de seres humanos que, desde su plano biológico, psíquico y social aporten para el logro de este? , es decir ¿cómo deseamos que sea el futuro y cuáles deben ser las ideas, sentimientos, habilidades, acciones y relaciones, que nos orienten y orienten a los demás para lograrlo? Si logramos entender esto y admitirlo como primordial, podemos identificar la importancia y actualidad de hablar de sentimientos en la educación.

Ante tal reconocimiento, podemos entonces plantear otras preguntas: ¿Cuál es el papel de la educación para el logro de estos fines?, ¿Qué otras instituciones debieran trabajar en ello? ¿Es posible mover sentimientos en las aulas? ¿Qué sentimientos se mueven? ¿Cuáles no? ¿Las condiciones de trabajo (50 minutos, 50 alumnos) permiten que ello suceda? Y así podríamos seguir con una lista de preguntas y preguntas en torno al tema.

Este texto no es más que un planteamiento, una perspectiva. Más que ofrecer respuestas, ofrece preguntas. De la misma manera pretende ser el comienzo y no el final de una discusión que, a mi punto de vista no puede más que seguir siendo actual.

Bibliografía

- Heller, Agnes. 1999. *Teoría de los Sentimientos*. México: Ediciones Coyoacán.
Goleman, Daniel. 1995. *Inteligencia artificial*. New York: Bantam Books.

Códigos de masculinidad hegemónica en la cultura escolar. Aportes críticos para la equidad sexo-genérica

Germán Tavano

Facultad de Filosofía y Letras, UNCUYO

Este trabajo ofrece un análisis crítico de los procesos de construcción de los códigos de masculinidad tradicional en ámbitos educativos. Para ello, a partir de los aportes teóricos de la antropología filosófica, la sociología crítica, el feminismo, la teoría *queer* y la pedagogía crítica, analiza aquellos hábitos culturales de socialización escolar que imponen una visión hegemónica de la masculinidad, patriarcal y hetero-normada. De esta manera, a la vez que estudia las trayectorias educativas y culturales del aprendizaje social de roles de género, de-construye el modo en que esos procesos de inculcación escolar contribuyen, durante la infancia y la adolescencia de varones, a la construcción de un tipo de masculinidad que perpetúa la inequidad entre ellos y hacia las mujeres. También, propone posibles roles docentes y dinámicas didáctico-pedagógicas que, al momento de abordar las regulaciones sexo/genéricas, contribuyen a su transformación mediante la consecución de relaciones socio-educativas y afectivas emancipadoras y equitativas.

Género como lógica de dominación

Según el sociólogo francés Pierre Bourdieu, la lógica del género es una lógica de poder, de dominación: una forma paradigmática de violencia simbólica ya que se ejerce sobre sujetos con su consentimiento. Se trata de una institución inscrita por milenios en la objetividad de las estructuras sociales y en la subjetividad de las estructuras mentales. Desde su perspectiva la eficacia masculina radica en el hecho de que legitima una relación de dominación al inscribirla en lo biológico que, en sí mismo, es una construcción social biologizada.

Al estar incluidos hombres y mujeres en el objeto que nos esforzamos en aprehender, hemos incorporado, bajo la forma de esquemas inconscientes de percepción y apreciación, las estructuras históricas del orden masculino; nos arriesgamos entonces a recurrir, para pensar la dominación masculina, a formas de pensamiento que son ellas mismas producto de la dominación (Bourdieu, 1998: 11)

De este modo, la dominación masculina está anclada en las estructuras cognitivas simbólicas e inconscientes de las instituciones sociales que se traducen, mediante el mecanismo básico y universal de la oposición binaria, en esquemas asumidos de pensamiento. Estos procesos de socialización tienden a efectuar una somatización progresiva de las relaciones de dominación de género a través de una operación doble: primero, mediante la construcción social de la visión del “sexo biológico” que sirve de fundamento a todas las visiones míticas del mundo y estructuran la percepción y la organización concreta y simbólica de toda la vida social; segundo, a través de la inculcación de una *hexis* corporal que constituye una verdadera política encarnada. Este doble trabajo de inculcación, a la vez sexualmente diferenciado y sexualmente diferenciador, impone a mujeres y hombres el género, es decir, conjuntos diferentes de disposiciones respecto de los roles sociales cruciales que asuman en sus culturas. Mediante esta relación genérica los cuerpos masculinizados de los machos humanos y los cuerpos feminizados de las hembras humanas somatizan el arbitrio cultural como construcción durable de su inconsciente.

Preguntarse cómo han sido inscritas, representadas y normadas la feminidad y la masculinidad implica analizar las prácticas simbólicas que reproducen el poder a partir del eje de la diferencia sexual y profundizar los análisis de las mediaciones psíquicas implicados en construcción del sujeto. Al respecto Pierre Bourdieu plantea el concepto de *habitus* para referirse al conjunto de relaciones históricas “naturalizadas” en los cuerpos, el lenguaje y la vida afectiva. Estos *habitus* varían no sólo entre los individuos sino también entre las sociedades, la educación, las reglas de urbanidad y la moda.

Bourdieu (1995: 87) plantea que los *habitus* son sistemas perdurables y transponibles de esquemas de percepción, apreciación y acción,

resultantes de la institución de lo social en los cuerpos. Estos *habitus* son producto de la encarnación de la relación de poder, que lleva a conceptualizar la relación dominante/dominado como natural. Destaca también la violencia simbólica como un mecanismo opresor sumamente eficaz, precisamente por la introyección que las personas hacen del género. En su definición de violencia simbólica, hace notar que la dominación de género consiste en un constreñimiento efectuado mediante el cuerpo. Para él, la socialización tiende a efectuar una somatización progresiva de las relaciones de dominación de género. Así, el *habitus* produce en las personas aspiraciones y acciones compatibles con la prescripción cultural y con los requisitos objetivos de sus circunstancias sociales, lo cual significa que el sujeto es producido por las prácticas y representaciones simbólicas dentro de formaciones sociales dadas.

Según Bourdieu, en la persona se da una confrontación entre lo subjetivo y lo objetivo que la dispone a hacer “espontáneamente” lo que le exigen sus condiciones sociales. Así, la somatización del arbitrario cultural se vuelve también una construcción permanente del inconsciente. Esto significa que los *habitus* reproducen estas disposiciones estructuradas de manera no consciente, regulando y armonizando las acciones en distintos ámbitos. En el terreno educativo, lo hace mediante representaciones y discursos que reafirman la feminidad de las niñas y la masculinidad de los niños a través de la distribución diferenciada de espacios y tareas: taller de costura para las niñas y de mecánica para los niños, fútbol para los niños y cuerda para las niñas⁹. En el ámbito laboral, las condiciones en que las mujeres entran al mercado formal e informal de trabajo están ligadas a las condiciones en que realizan o resuelven su trabajo doméstico. La desvalorización del trabajo asalariado femenino está vinculada con la invisibilidad del trabajo doméstico y de la atención y cuidado humanos, tipificados como naturalmente femeninos. El entrecruzamiento entre el trabajo doméstico femenino y el trabajo remunerado supone la carga física y emocional de la doble jornada, la restricción de las posibilidades de

9 A pesar de reforzar las pautas sexistas, la educación también es el lugar privilegiado para su modificación.

desarrollo personal y de su participación política como ciudadanas. Sus menores salarios por la misma labor que los hombres, el hostigamiento y el chantaje sexual son una lamentable realidad laboral. La minuciosidad y la sumisión son valoradas laboralmente como características femeninas. La perspectiva de género reconoce este contexto cultural y diseña acciones para garantizar la inserción de las mujeres en el mundo del trabajo y para promover su desarrollo profesional y político.

Este trabajo de inculcación, a la vez sexualmente diferenciado y sexualmente diferenciador, impone la masculinidad a los cuerpos de los machos humanos y la “feminidad” a los cuerpos de las hembras humanas. Así los *habitus* se convierten en un mecanismo de retransmisión por el que las estructuras mentales “depositadas” en las personas “se encarnan” en la actividad social.

Masculinidad hegemónica

Según Enrique Javier Díez Gutiérrez, la masculinidad hegemónica está asociada a la heterosexualidad y a la posesión del poder por parte los hombres; a la renuncia a lo femenino; a la validación de la homo-sociedad –es decir, la relación con sus pares– como la realmente importante y el canon de comparación; a la aprobación de la homofobia, y al sostenimiento del heterosexismo. Sin embargo, ese modelo de masculinidad se haya definido y es socializado a partir de su diferenciación con lo que no es, en términos de constante oposición y escrutinio con la heteronormatividad, requerimientos básicos para la mantención del estatus falocéntrico. De esta forma, es posible identificar dos funciones de la masculinidad hegemónica. La primera daría cuenta de la “hegemonía externa” de la dominación masculina sobre las mujeres; la segunda es una “hegemonía interna” de ascendencia social de un grupo de hombres sobre todos los otros hombres. La masculinidad hegemónica es una construcción relacionada tanto con la subordinación femenina, como con la subordinación de otras formas de masculinidades.

De este modo, la masculinidad hegemónica es una estrategia de dominación efectiva en tanto es asumida por los propios sujetos y sostenida

por aquellos a quienes les interesa mantener el modelo social hegemónico, lo cual implica el consentimiento de una parte importante de la sociedad. Pese a que pocos varones alcanzan el modelo de hombre propuesto, éste es justificado por muchos otros –que no ocupan esas posiciones– ayudan a sustentarlo. Esto sucede, principalmente, porque si bien no ocupan esos primeros peldaños, se benefician de la sumisión de masculinidades “inferiores” y de la opresión hacia las mujeres. Estas actitudes conforman la denominada “masculinidad cómplice”, una forma complementaria a la masculinidad hegemónica que, sin practicar de forma explícita y ostentosa la masculinidad hegemónica, aspira y desea formar parte de ese tipo de masculinidad ejemplar, y que, al hacerlo, disfruta de una parte del dividendo de sus privilegios.

Masculinidad hegemónica en la cultura escolar

En las últimas décadas, la aplicación de los estudios con perspectiva de género y la teoría *queer* en análisis de contextos educativos permite afirmar que la escuela está activamente involucrada en la construcción de roles de género. Anteriormente, la investigación socio-crítica de los años sesenta y setenta del siglo pasado se preocupó por demostrar que la escuela, lejos de contribuir a la igualdad de oportunidades, reproducía desigualdades entre grupos sociales, mientras que los estudios feministas de principio de los setenta se concentraron en el papel de la educación en la reproducción de las diferencias de género, en particular las relativas al difícil acceso de las mujeres a los niveles más altos del sistema educativo.

En consecuencia, las instituciones educativas y su cultura son, desde la década de 1980, espacios privilegiados donde estudiar los procesos sociales implicados en la construcción de la tradicional masculinidad hegemónica, asentada en la socialización de tal forma que resulta difícil su erradicación. Ahora bien, por tradición la mayoría de los varones siguen siendo socializados escolarmente para desenvolverse de manera activa en lo público y diferenciarse todo el tiempo de todo aquello que los pueda inscribir como femeninos o como no heterosexuales. Asimismo, Díez Gutiérrez menciona que, cuando no se tiene nada, la masculinidad se vuelve

uno de los pocos atributos de los que un chico se puede jactar, construyendo identidades masculinas muchas veces violentas y defensivas. Lo que parece, por tanto, es que este arquetipo tradicional de masculinidad, lejos de estar en declive, se ve hoy reforzado, inspirando la conducta de los adolescentes y jóvenes, y reproduciéndose en la escuela, constituida de esta forma en uno de los principales ámbitos de formación en *habitus* de masculinidad. En efecto, las escuelas han sido reconocidas como contextos sociales claves en la producción de la masculinidad tradicional hegemónica, siendo frecuente que jugar bien al fútbol, por ejemplo, sea un signo de alto estatus dentro de la jerarquía masculina, pues permite poner en juego valores propios de la masculinidad hegemónica tales como la competitividad, la agresividad, la disciplina, la fuerza física, el valor del sufrimiento, la demostración de valor y el riesgo¹⁰. Además, los deportes hegemónicos permiten oponer la masculinidad hegemónica a la feminidad y a otras formas alternativas de masculinidad. Así, tanto las chicas como los chicos que no tienen habilidades especiales para su práctica son continuamente rechazados y relegados del juego.

Diversas investigaciones educativas señalan que en la asignación diferencial de actividades para niños o niñas segmenta para los niños roles de dominio y progreso en lo público, mostrando sus logros, talentos y ambiciones como muestra de valía personal, y reprimiéndoles los afectos vistos como signos de debilidad y de poca hombría. A las niñas, por el contrario, se les socializa para la reproducción y para permanecer en el ámbito privado, y se las educa para la entrega y la renuncia como signos de su valía personal, reprimiéndoles los deseos de autonomía y realización personal. De esta manera, las variables principales que configuran la masculinidad tradicional hegemónica en la escuela se relacionan con la fuerza corporal, el desapego académico, la ausencia emocional y la hetero-norma como aspectos centrales en la configuración de la personalidad, así como el afán de control y la competitividad.

Sin embargo los chicos y las chicas socializan diferentes actitudes

ante y hacia la escuela, el trabajo escolar y el propio aprendizaje. Las investigaciones realizadas al respecto indican la importancia que tiene para los chicos el aparentar despreocupación por el trabajo escolar, por su aprendizaje y por los resultados académicos, y ello a causa de un manifiesto deseo de impresionar o de mantener la aceptación social de sus amigos masculinos. O, en todo caso, de demostrar que el éxito obtenido es un “logro sin esfuerzo”, expresando con ello que poseen dotes de inteligencia. Aparecen así los estereotipos de caracterización de los chicos como desordenados, desmotivados, distraídos, inquietos y con un mayor despego hacia las normas escolares, mientras que las chicas son adjetivadas como organizadas, esforzadas en sus tareas escolares, más centradas en su aprendizaje y más cuidadosas, y sin conductas tan disruptivas. De este modo, se asientan las bases para un modelo de éxito basado más en la brillantez y genialidad personal, mostrándose los varones antes sus iguales como triunfadores y “ganadores” que no se han esforzado, antes que en el esfuerzo y el trabajo constante.

Asimismo, durante el tiempo de ocio entre clases, suele ocurrir que los varones exhiben ante el grupo de pares sus conocimientos sexuales, vinculados sobre todo a la genitalidad y desligados de lo emocional, para validar públicamente su adecuación a la hetero-norma. En efecto, las investigaciones inciden en las fantasías sexuales de sus discursos, en las que las mujeres se presentan como objetos pasivos de las necesidades y deseos masculinos. Pero también, hacen gala de gestos sexuales hacia las chicas, bromas sexistas e insultos homofóbicos, con el fin de mostrarse como sujetos sexualmente dominantes y con un abierto discurso heterosexistas. En consecuencia, podemos constatar cómo el arquetipo tradicional de la masculinidad hegemónica sigue inspirando la conducta de unos niños y adolescentes que ven en el ejercicio competitivo del poder y en el desprecio y rechazo al ámbito escolar una manera de afirmar su identidad masculina frente al orden femenino de la escuela. Respecto de este análisis, Carlos Lomas afirma:

Jugar muy bien al fútbol, sobresalir en fuerza y en habilidad en los juegos de carácter competitivo, “tener éxito” con las chicas, aunque ello no signifique apreciar su amistad ni tener en cuenta sus ideas y sentimientos,

¹⁰ De hecho, los profesionales del fútbol son percibidos por los niños como modelos masculinos de deseabilidad social.

hacer gamberradas evitando el castigo y utilizar palabras y expresiones vulgares y obscenas, constituyen en este contexto algunas de las acciones cotidianas de los chicos en las escuelas y en los institutos, que contribuyen a convertir la cultura masculina del patio y del aula en una cierta ética (y en una cierta épica) masculina de la transgresión y de la resistencia con respecto al orden escolar femenino (Lomas, 342).

Cuando la violencia simbólica falla, aparecen formas de dominación explícitas como el caso de la violencia de género –la forma más visible y salvaje de la dominación masculina– que, al tener el mayor gasto económico para el género masculino, solo ocurre cuando se agota su capital simbólico. Pero también la violencia está presente en la escuela, y no solo entre los chicos, sino que mientras se use el castigo para educar, los niños aprenderán que es un recurso eficaz para imponer el propio punto de vista, someter la voluntad ajena y corregir su conducta. Si además se les dice que es un gran honor defender heroicamente a su país, al tiempo que se les enseña a ser fuertes y valientes, a no llorar, a negar el miedo y la vulnerabilidad, a buscar emociones fuertes, a afirmar su ego frente al miedo al riesgo y a la muerte la violencia seguirá siendo central en la resolución de conflictos, e ir a la guerra seguirá siendo la manifestación definitiva de la masculinidad.

La escuela constituye un espacio simbólico habitado por líderes cuyo accionar son un reflejo de las conductas y de los valores asociados al modelo dominante de la masculinidad hegemónica tradicional. Pese a algunos cambios y la emergencia de identidades masculinas alternativas, la masculinidad hegemónica –arquetipo tradicional de la virilidad– sigue constituyendo aún el referente dominante del aprendizaje social de la masculinidad de la mayoría de los chicos en las escuelas, y está en el origen de la mayoría de los episodios de violencia escolar. Naturalmente, este tipo de masculinidad necesita ser mantenida y defendida constantemente, por eso se califican las otras masculinidades como “desviadas” del ideal hegemónico; y quien participa de ellas puede padecer altos costes emocionales y sociales. En esta configuración en la escuela influyen multitud de variables. La etnia, la clase social, el contexto cultural, la cultura familiar, la cultura escolar, la edad y la orientación sexual actúan como factores que hacen

de dicha construcción un proceso no lineal y con muchas extensiones y efectos colaterales. Además, conviene considerar la situación contextual, ya que cada escuela dispone de su propio régimen de género formado por expectativas, reglas, rutinas y un orden jerárquico. Todo ello crea diferentes repertorios de acción con profundos efectos en el proceso de construcción de la masculinidad. En este sentido, es urgente poner en marcha acciones educativas específicas que ayuden a deconstruir las ideas y las conductas asociadas a la masculinidad hegemónica y, simultáneamente, contribuyan a mostrar otras maneras de ser hombres ajenas al arquetipo tradicional de la virilidad.

Hacia una deconstrucción de la masculinidad hegemónica en el ámbito escolar

Los principales desafíos de la educación para la equidad sexo/génerica son la superación de los arquetipos tradicionales de género. Esto supone, para el caso femenino, analizar tanto los efectos de la escuela sobre las jóvenes como conjunto (socialización genérica) como explicar sus diversos modos de agencia en la construcción de feminidades alternativas. Por su parte, el arquetipo de masculinidad, marcado por una manera unidimensional de ser “hombres de verdad” –sustentada en el ejercicio de la fuerza y del poder, en la ocultación de los sentimientos, en la ostentación heterosexual, en la obsesión por el tamaño del pene y por la conquista sexual, en la misoginia y la homofobia– supone un obstáculo, un riesgo y un perjuicio para el desarrollo pleno de los chicos en las escuelas. De este modo, lejos de estar en declive, el arquetipo tradicional de masculinidad se ve hoy reforzado por un contexto escolar que sigue menospreciando la cultura y el saber de las mujeres en sus contenidos escolares, en el uso del lenguaje y en sus estilos de relación y de convivencia; que potencia unos deportes y juegos de competición física en los que se justifican estrategias poco solidarias y cooperativas, si sirven para derrotar al enemigo y vencer, de acuerdo con un orden simbólico en gran medida equivalente al orden simbólico de las guerras y del sometimiento de quienes fracasan en el combate. Se construye así un arquetipo viril que se traduce en un varón joven, arriesgado, duro, valiente, contundente y firme, que reprime

la empatía y las reacciones demasiado afectivas hacia otras personas, mostrando una inusitada intolerancia con otras formas de masculinidad.

No obstante, otras masculinidades alternativas, heterogéneas y divergentes emergen en las actuales sociedades multiculturales y complejas. En las escuelas, esto significa transitar un proceso de desaprendizaje de la cultura ligada a los roles sexo/genéricos tradicionales, avanzando en una ética del cuidado compartido, de la educación emocional y contra la violencia de género, en un proceso en que todos y todas ganamos.

Educar a los chicos en la ética del cuidado de las personas implica también el cuidado en el uso del lenguaje y del diálogo, en la expresión de los sentimientos y afectos en el contexto de otras maneras de amar, en la crítica y el rechazo explícito a las actitudes de menosprecio a las chicas y en la oposición a cualquier tipo de violencia simbólica, psicológica y física contra las personas. En efecto, planteada en la acción educativa, esta ética supone el cuidado compartido y aborda formas colaborativas que permitan comprender cómo la falta de corresponsabilidad de los varones en las tareas domésticas y en el cuidado de las hijas y los hijos supone un robo del tiempo personal de la compañera, injusticia que no solo dificulta la vida cotidiana, sino que se convierte en una estrategia para frenar la igualdad de oportunidades. Por ello, el objetivo educativo debe ser entender que todos los miembros de la familia tienen derechos y obligaciones, que la convivencia debe construirse desde el equilibrio en las responsabilidades domésticas y en la distribución equitativa del tiempo de cuidado. Para que estas experiencias de aprendizaje ocurran es necesario introducir esos contenidos en el *currículum* escolar, no como una asignatura de segundo orden sino como un contenido potente y relevante que sea funcional y significativo en el proceso educativo.

El *currículum* escolar no solo enseña conocimientos, sino que también transmite actitudes y valores. En este contexto, la educación tiene la ineludible tarea de fomentar una cultura de la equidad y del respeto. Es primordial construir un escenario escolar cotidiano en el que sea posible, a través de una adecuada educación sentimental de los y las estudiantes, a construcción de diferentes identidades sexuales y culturales sin exclusiones, privilegios, acosos y violencias. Es preciso, entonces, introducir

en su diseño el aprendizaje de las tareas que suelen estar asociadas a las mujeres, el aprecio de los saberes y de los estilos tradicionalmente atribuidos a las mujeres, y modelos de hombres que se alejen de figuras heroicas, circunscritas a contextos belicosos; interesarnos las formas cotidianas de vida doméstica y de cuidado, analizando el reparto de los roles y del poder en cada una de ellas. En efecto, en su diseño y desarrollo es necesario aplicar propuestas de educación emocional que enseñen a los chicos a no ocultar su emotividad y a canalizar la expresión de sus sentimientos, sin que esto suponga la pérdida de control y poder. Al mismo tiempo, se precisa la deconstrucción en el plano emocional de la asociación de los supuestos “valores femeninos” con la debilidad y la sumisión, y de los “valores masculinos” con la fuerza, el control, la dureza emocional o la utilización de la violencia. En su reproducción o superación tienen una especial influencia los valores observados en las personas que los y las adolescentes utilizan como modelo de referencia para construir su identidad, por eso importa el papel del profesorado y de las personas significativas de la comunidad educativa. De ahí que debemos promover un cambio actitudinal y de percepción ante la violencia. Esto implica además deconstruir el componente conductual del sexismo asociado a la tendencia a ejercer la discriminación y la violencia. Para prevenirlo es preciso enseñar a construir la igualdad desde la práctica, proporcionando experiencias suficientes de interacción entre los y las estudiantes, desde un estatus de igualdad, en las que cooperen entre sí para conseguir objetivos compartidos y aprendan a superar de forma positiva y educativa los conflictos que en dicho proceso surgen; es decir, avanzar en la coeducación a través del aprendizaje cooperativo, e incluir en los planes de mejora de la convivencia programas integrales de prevención de todo tipo de violencia que incluyan la violencia de género. Por su parte, Miguel Ángel Arconada Melero propone el siguiente decálogo educativo:

- La escuela debe abordar la violencia de género como una problemática social, no como un problema individual.
- La base de la violencia de género es la desigualdad y la minusvaloración de las mujeres.
- La igualdad sexo/genérica es un derecho, no una reivindicación.

- Todos los miembros de la comunidad educativa tienen derecho a una experiencia escolar sin violencia.
- Una política de tolerancia cero ante los actos de violencia sexista en el medio escolar forma parte de los derechos humanos.
- La institución escolar debe desarrollar un proyecto educativo que fomente la autoestima femenina y su capacidad para construir parejas en igualdad.
- El *currículum* debe abordar la sexualidad desde una perspectiva transversal integral vinculada con la responsabilidad sobre el propio proyecto vital.
- La escuela debe difundir nuevos modelos masculinos, no basados en los privilegios contra las mujeres.
- El abordaje escolar de la violencia de género debe repensar los modelos de atractivo y de enamoramiento.
- El *currículum* debe favorecer la implicación masculina contra la violencia de género.

Este posicionamiento crítico de la masculinidad hegemónica implica que la pérdida de poder y privilegios patriarcales; algo imprescindible si queremos construir una sociedad en igualitaria y equitativa, ante la que estudiantes y docentes deben posicionarse de manera explícita. Por ello, el decálogo propuesto concluye:

... queremos que nuestro alumnado crezca conociendo las soluciones contra la violencia de género, tanto en lo relativo a los apoyos sociales para las mujeres víctimas de malos tratos como en las penas establecidas contra los varones maltratadores y, especialmente, en la difusión de experiencias de mujeres que rehacen su vida después del maltrato y salen ganando dignidad, seguridad y libertad. La escuela es un espacio específico e imprescindible para identificar desigualdades por razón de género y para formarse para vivir en igualdad. El derecho individual y ciudadano de nuestras alumnas y alumnos a ser capaces de ello no puede ser “objetado” por ningún tipo de integrismo familiar (Acornada Melero, 316).

Estos necesarios cambios cognitivos, emocionales y actitudinales involucran tanto al profesorado en sus etapas formativas inicial y permanente como a toda la comunidad educativa y social implicada; ya que, en tanto la educación para la igualdad no sea un reto social y colectivo, la escuela se verá limitada a una labor poco más que testimonial. En definitiva, todo esto exige contrarrestar influencias sexistas que proceden del resto de la sociedad, deconstruyendo los roles sexo/genérico tradicionales en el plano cognitivo y analizándolos desde los aportes de los estudios con perspectiva de género y la teoría *queer*, cuyo análisis socio-crítico de la ideología de género, binaria, falocéntrica y patriarcal, permite superar la invisibilidad de las mujeres en los contenidos que se estudian, a la vez que enseña a detectar y corregir los estereotipos sexistas, habilitando aprendizajes de disidencia sexo/genérica.

Conclusión

La configuración de la identidad masculina es una “empresa colectiva” unida a la adquisición de estatus dentro del grupo de iguales, donde se ponen en juego prácticas sociales y discursivas que sirven para validar y amplificar la masculinidad hegemónica.

El modelo de masculinidad a enseñar en la escuela, y del que debemos dar ejemplo desde la comunidad educativa, es el del hombre que precisa aumentar sus conocimientos, habilidades y destrezas para configurarse como persona autónoma, que puede compartir su vida con parejas que no ejerzan las funciones típicas de una maternidad sustituida; que puede encargarse de la administración doméstica y del cuidado de las personas, y que es capaz de comprender que el modo más justo de convivencia no es el de ayudar sino el de la corresponsabilidad doméstica. Todo ello, con el objeto de habilitar la emergencia de masculinidades alternativas que contribuyan a la consecución de relaciones socio-educativas y afectivas emancipadoras y equitativas.

Bibliografía

- Arconada Melero, Miguel Ángel. 2008. *Prevenir la violencia de género: El reto de educar alumnos igualitarios*. Padres y Maestros, 316.
- Bourdieu, Pierre. 1998. *La dominación masculina*. Trad. Joaquín Jordá. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre. 1995. *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Diez Gutiérrez, Enrique Javier. 2015. Códigos de masculinidad hegemónica en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*. Volumen 68. Mayo–Agosto.
- Lomas, Carlos. 2007. ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación*, 342.

III

COMUNIDADES

La herencia reformista y su reformulación en los '60-'70

María Eugenia Aguirre

Facultad de Filosofía y Letras, UNCUYO

La herencia reformista puede resumirse principalmente en la exigencia de la autonomía universitaria, del autogobierno y del gobierno tripartito (profesores, graduados, estudiantes); la democratización, apelando al sufragio universal; el laicismo; la gratuidad y el monopolio estatal de la enseñanza. Muchos asociaron a la misión de la Universidad también el jugar un rol en la transformación de la sociedad.

Con el pasar de los años, esa misión y ese rol llegan más lejos, los intelectuales se pronuncian por una "Universidad combativa". Este proceso de politización se puede observar en los centros de estudiantes. Como muestra Silvia Sigal, por varias décadas, hacia dentro de las universidades lo decisivo era la posición en relación a los postulados reformistas; el movimiento estudiantil hermanaba a dirigentes de diversa filiación política. A partir de la década del '60, en cambio, la identidad político-partidaria empieza a filtrar esas barreras. Con la creciente politización de la sociedad, la universidad se convierte en el terreno de enfrentamientos político-ideológicos.

En el presente trabajo, intentaremos mostrar cómo influye esta politización creciente en la reformulación del ideario reformista y nos centraremos para ello en el análisis de algunos artículos publicados a fines de los años '60 y principios de los '70 en la revista *Los libros*.

La revista *Los Libros* constituye uno de los proyectos editoriales de la llamada nueva izquierda argentina, editada entre los años 1969 y 1976. Es posible advertir en sus páginas el pulso de la politización creciente de la sociedad argentina y latinoamericana. Si bien no se trata de una revista ligada estrictamente a la Universidad (no es una revista de un Centro de estudiantes, ni ligada institucionalmente a un espacio específico), su público, como bien señala Celentano, es un público universitario y las

problemáticas ligadas a las luchas estudiantiles y docentes recorren desde un inicio sus páginas.

La revista comenzó a ser editada en 1969 a partir de la iniciativa de Héctor Schmucler, quien en ese momento volvía de Francia tras haber estudiado con Roland Barthes. La publicación tomó como modelo la revista francesa *La Quinzaine Littéraire* y se propuso “llevar un vacío” en lo que hacía a la crítica, incorporando nuevos desarrollos teóricos. No se circunscribe a lo literario, sino que aborda libros de antropología, psicoanálisis, comunicación, filosofía, sociología, lingüística, teoría marxista, etc. El editorial del primer número advierte que “la revista habla del libro, y la crítica que se propone está destinada a desacralizarlo, a destruir su imagen de verdad revelada, de perfección a-histórica. En la medida en que todo lenguaje está cargado de ideología, la crítica a los libros subraya un interrogante sobre las ideas que encierran. El campo de una tal crítica, abarca la totalidad del pensamiento...” (*Los libros*, a. 1, n° 1, p. 3)

A partir del número 8, se produce la “latinoamericanización” de la revista, se incorporan colaboradores y corresponsales de distintos países de la región y se obtiene el auspicio de importantes editoriales latinoamericanas. Este viraje conlleva la aparición de artículos sobre problemáticas propias de América latina y la exploración de otros soportes (medios masivos de comunicación por ejemplo) en sus páginas. El proceso de politización se profundizará a partir de los números 14–15, en que comienzan a ganar lugar los informes especiales por sobre las reseñas. Lo que se cristaliza en el número 22 que reemplaza el subtítulo de “Un mes de publicaciones en América latina” por el de “Para una crítica política de la cultura”.

El número 21 publicado en agosto de 1971 se titula “Por qué Córdoba”. Se dedica casi íntegramente a comprender el Cordobazo, como punto nodal de la politización creciente de nuestro país. Nos interesa puntualmente el artículo titulado “El movimiento estudiantil: de la Reforma al Cordobazo”, firmado por Ramón Cuevas y Osvaldo Reicz, seudónimos de dos jóvenes intelectuales alineados con el PCR: Antonio Marimón y Horacio Crespo (Celentano, 2014). El mismo comienza con una cita del manifiesto de la Reforma Universitaria, una declamación: “Hombres de una República libre, acabamos de romper la última cadena que en pleno

siglo XX nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica” (*LL*, n°21, 1971: 17) A juicio de los autores, es una sentencia que ha perdido actualidad, en los ‘60/’70 comienzan a percibirse nuevas cadenas, nuevas formas de dominación. Los autores sostienen que la Reforma Universitaria supuso la incorporación de las capas medias a la dirección de la Universidad con “mecanismos de co-gobierno estudiantil–docente que consagraban las formas de la democracia burguesa” (*LL*, n° 21, 1971: 17). De acuerdo con esta mirada, la Reforma tenía como límite su propio carácter burgués, que traducía un modelo democrático restringido. Durante el periodo 1945–55, el antiperonismo acentuado de la universidad mostrará el carácter pequeño–burgués del estudiantado en su resistencia al régimen. A partir de 1958, con la discusión conocida como Laica o Libre, la defensa del laicismo generará un movimiento masivo y cambios en la política estudiantil. Los autores relatan en el artículo las distintas facciones que se van abriendo en el movimiento estudiantil. A pesar de las diferencias, hay un ciclo que se cierra en 1966 ya que en las movilizaciones de ese año “por última vez en la historia los estudiantes salen a la calle para defender *solamente* al sistema reformista” (*LL*, n° 21, 1971: 18, negrita en el original) En 1969, a partir del Cordobazo, se abre un nuevo periodo en el movimiento estudiantil cuya preocupación central radica en establecer alianzas con el proletariado. Se piensa en delinear “otra” Universidad, en establecer vínculos con los sindicatos y las clases obreras, rebasando los límites que hubiera planteado la Reforma.

El Cordobazo marca un punto de ruptura a partir del cual ya no será posible pensar las luchas universitarias desligadas de las luchas sociales. Haciendo un homenaje a este hecho histórico, en Buenos Aires un grupo de docentes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA conforman una asociación que llevará el nombre “29 de mayo”. Se trataba de docentes de izquierda e independientes, aunque algunos se hallaban ligados al PCR y a VC (Vanguardia Comunista) (Cfr. Bonavena, 1997). Sus documentos serán publicados en la revista *LL*. El número 23 de la revista, de noviembre de 1971, lleva por título “Universidad y lucha de clases” y se abre con el balance que realiza la agrupación docente “29 de mayo” de la actividad político–pedagógica en la FFyL de la UBA. Los docentes que integran la asociación

se definen como “antiimperialistas y revolucionarios” y se proponen :

... ser protagonistas activos, desde nuestros roles y desde nuestra posición, en la lucha global del proletariado y el resto de las clases explotadas contra el imperialismo, el capitalismo y sus representantes políticos y a favor de la realización de una nación liberada y socialista (*LL*, n° 23, 1971: 3).

Como señalábamos, el nombre de la agrupación remite al Cordobazo, que conciben como un punto de ruptura, que va marcando la acumulación de fuerzas revolucionarias, la agudización de las verdaderas contradicciones sociales (en lugar de lo que llaman “falsas antinomias” como la polarización entre peronismo y antiperonismo). En este cuadro social, se afirma que la política dictatorial no sabe qué hacer con la universidad, por lo cual oscila entre la represión lisa y llana y el esbozo de “mecanismos deseudoparticipación” (*LL*, n° 23, 1971: 3). La agrupación llama a rechazar dichos mecanismos que, a su juicio, no cambian nada. Por ello proponen en su lugar la asamblea estudiantil-docente y la conformación de cuerpos de delegados.

Un estudioso de las luchas estudiantiles de la época, Pablo Bonavena, analiza la conformación de los cuerpos de delegados en la FFYL de la UBA en los años 1971 y 1972, experiencia conocida como “doble poder” o el “poder docente/estudiantil”. Diversos grupos del peronismo y de la izquierda coincidían en optar por esta forma de organización, antes que los centros de estudiantes y sus federaciones, a las que consideraban estructuras anquilosadas. Algunas de las banderas levantadas por los cuerpos de delegados tenían que ver con la negativa a la intervención de las universidades, en contra de los exámenes de ingreso y el repudio a la dictadura.

En el balance que realiza la agrupación 29 de mayo es posible leer dos claves que vislumbramos epocales: la reforma no es revolución y los mecanismos democráticos son necesarios, pero no suficientes. Se trata de articular las luchas estudiantiles con las del resto de la sociedad, para evitar caer en lo que llaman una “isla reformista” o “isla revolucionaria”.

Los objetivos de la asociación son planteados en cuatro ejes: el primero, remite a la superación de falsas antinomias, como mencionábamos antes, y la agudización de la contradicción entre revolucionarios y contrarrevolucionarios en la sociedad argentina; el segundo apunta a replantear

... la relación tradicional entre profesor y discípulo, sobre la que se sustenta el autoritarismo de la institución universitaria y que opera como un mecanismo importante de reproducción del sistema (*LL*, n° 23, 1971: 4).

Se trata a su juicio de una crítica de fondo que apunta a cuestionar el lugar de la educación en relación a la reproducción del sistema de dominación, atendiendo no a los contenidos, sino a la relación entre los dos polos de la actividad pedagógica: docentes y alumnos, que se abocan a la transmisión del saber en un acto de “compromiso voluntario y no coercitivo” y de “transferencias recíprocas”. El tercer eje se refiere a “realizar, como docentes, una tarea teórico-práctica que logre vincular a la ciencia y a la política de manera alternativa a los enfoques del cientificismo y del populismo” (*LL*, n° 23, 1971: 4). Y el cuarto eje se refiere a articular la lucha docente con el movimiento estudiantil para la construcción del socialismo.

Para entender el significado del tercer eje, es necesario hacer un poco de historia. Como explica Buchbinder (2005), entre 1967 y 1970, tuvieron su auge las llamadas cátedras nacionales que, lideradas por profesores peronistas, criticaban el cientificismo de la sociología de principios de los '60. Para sostenerse, el régimen de Onganía había buscado el apoyo de un sector del peronismo, por ello en la UBA se había permitido el ingreso de docentes peronistas ligados al catolicismo, como es el caso del decano interventor de la facultad de Filosofía y Letras de la UBA, Herrera. Como señala Moscona “la intervención pretendía que el peronismo ortodoxo se convirtiera en una muralla contra el marxismo” (Moscona, 2004). Paradójicamente, de la mano del peronismo ingresarían en las Universidades algunos sectores ligados con los movimientos tercermundistas. El interventor de la carrera de Sociología, Justino O' Farrell, provenía de la Universidad Católica Argentina y estaba vinculado al Movimiento de Sacerdotes del

Tercer Mundo. Su designación abre un espacio nuevo, convoca a jóvenes sociólogos con los que se dará inicio a las cátedras nacionales.

Algunos de los docentes que conformaron las Cátedras Nacionales habrían sido destacados alumnos de la carrera de sociología a principios de los años sesenta. Entre ellos, Alcira Argumedo, Horacio González, [...] También participaron docentes con formación en filosofía como Amelia Podetti, Gunnar Olson y Norberto Wilner, religiosos como Rolando Concatti, uno de los más conocidos miembros del Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo...” (Ghilini, 2005).

Desde la asociación 29 de mayo, se muestran inconformes con ambas líneas (la sociología científica y la de las cátedras nacionales), dado que entienden que, con la premisa de la politización, se dejaron atrapar por un empirismo vulgar, un “acatamiento a “lo dado”, “a la realidad” como si esa “realidad” no estuviera infectada de ideología encubridora” (*LL*, n° 23, 1971: 4). Se trata entonces de superar ambos empirismos: el cientificista y el populista, para construir un nuevo saber, crítico y revolucionario, que dé una alternativa a la ideología burguesa dominante. Reivindican que en la lucha revolucionaria hay un momento teórico, y es el lugar que han de ocupar como docentes universitarios.

El número de *LL* que reseñamos, “Universidad y lucha de clases”, trae también un artículo acorde con el formato tradicional de la revista, “Universidad: cultura y dependencia”, en el que Carlos Altamirano reseña dos libros y 3 documentos ligados con experiencias universitarias: “La experiencia del taller total” de la Facultad de Arquitectura de Córdoba, un “Balance de 6 meses de lucha” de la Facultad de Arquitectura de Rosario y un texto elaborado por docentes y alumnos sobre la “La Reforma Universitaria en la Universidad de Concepción” en Chile. Los libros reseñados por Altamirano son: *Imperialismo y universidades en América latina* de Mario Wschebor y una compilación que lleva por título *Hacia una política cultural autónoma para América latina*. Ambos apuntan a mostrar la injerencia del imperialismo norteamericano en la enseñanza superior en nuestros países. En el segundo texto, Altamirano afirma que los autores

coinciden en la importancia de la Universidad en el cambio social, solo que varía si su rol cultural debe ser precedido por la lucha política o si puede ser propiamente una herramienta de cambio.

Los tres documentos restantes coinciden en el cuestionamiento de las relaciones pedagógicas tradicionales, el verticalismo de la clase magistral y la necesidad de poner la universidad al servicio de la transformación social. El artículo de la Facultad de Arquitectura de Córdoba cuenta la experiencia del taller total que comienza a funcionar a mediados de 1970. Supone una manera diferente de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el rol del arquitecto, el del docente y el del alumno. Entre los factores que posibilitan esta experiencia, se menciona al movimiento estudiantil que a partir de 1969

... abandona viejas posturas reformistas y concentra sus planteos en el cuestionamiento del papel social de la institución universitaria y de la función de los contenidos de la enseñanza (*LL*, n° 23, 1971: 7).

En este caso, los autores del artículo más que una necesidad de profundizar o radicalizar el ideario reformista, consideran al mismo obsoleto, en la medida en que

La Universidad en sí misma y sus reajustes internos deja de pre-ocupar al estudiantado que ahora incorpora a la Universidad dentro de un análisis político más amplio que no la separa- en su función social- de otras instituciones del sistema capitalista... (*LL*, n° 23, 1971: 7)

Y agregan:

... la institución universitaria tal como existe y desde sus orígenes responde a una concepción conservadora que la define como aparato legitimador, reproductor y consolidador del Estado en tanto expresión de la clase dominante (*LL*, n° 23, 1971: 7).

Estas funciones son sostenidas en distintos mecanismos, uno de ellos es la concepción del saber, el conocimiento como un “*objeto acabado*”, separado de la realidad y de la experiencia, ajeno a los sujetos que lo manejan, intocable e inmanejable, que es necesario “entregar” (para su conservación eterna) a las “jóvenes generaciones” (LL, n° 23, 1971: 7). Tal concepción guarda una relación estricta con el conservadurismo y conlleva una forma de enseñanza que privilegia a clase magistral. El taller total se propone, entonces, modificar la relación pedagógica y la constitución del conocimiento. La transformación de las relaciones intrauniversitarias (docente–alumno, alumno–alumno, docente–docente) apuntan a modificar las relaciones generales de la relación entre Universidad y sociedad, así como las relaciones sociales que imperan en el sistema capitalista.

El *Balance* de la Facultad de Arquitectura de Rosario también señala como hito las luchas del ‘69 como un catalizador que impulsa a la universidad a interesarse por lo que sucede fuera de ella y se proponen como unidad docente–estudiantil una alternativa pedagógico–política. En el plano pedagógico buscan una redefinición de roles, cambios en las relaciones docente–alumno, alumno–alumno, docente–docente; superar las jerarquías incuestionables y las prácticas paternalistas; modificar las relaciones competitivas entre los estudiantes por prácticas grupales, avanzar en mecanismos de cogestión (docente– alumnos) en la evaluación y en el desarrollo del proceso pedagógico.

La radicalización política de fines de los años ‘60 y comienzos de los ‘70, en especial luego del Cordobazo, lleva a los movimientos estudiantiles a considerar o bien insuficientes las proclamas reformistas o bien inadecuadas. Comienza a concebirse, apoyados en lecturas de Althusser, a la Universidad como un aparato ideológico del Estado. Se lleva a cabo una crítica radical a la institución universitaria: a los modos de enseñanza y aprendizaje y a la constitución misma del saber. Las experiencias de doble poder o talleres totales buscaban cuestionar la verticalidad del proceso educativo, así como la forma de concebir el conocimiento. Ambos campos, el pedagógico y el político, se imbrican en las propuestas reseñadas: el verticalismo escolar reproduce el autoritarismo y el conservadurismo, la competencia entre alumnos debe suplantarse por relaciones de coopera-

ción. Como se puede leer en otro documento que publicara la Agrupación 29 de mayo en LL (LL n° 24, enero de 1972):

La dominación de las clases opresoras y del imperialismo se expresa tanto en los contenidos como en la forma de transmisión del saber. Y a su vez las polaridades jerarquizadas permiten a la Universidad contribuir a la reproducción de roles sociales no igualitarios en el conjunto de la sociedad. El despotismo de la fábrica y el autoritarismo de la enseñanza vuelven a unirse en una realidad única de opresión y explotación (23).

Las relaciones pedagógicas traducen relaciones sociales más amplias, el movimiento estudiantil busca generar alianzas con el proletariado, se privilegia, por encima de todo el ideario reformista, el rol de la Universidad en la transformación social. Se cuestionan las barreras de lo interno y lo externo a la Universidad, de modo que el ejercicio democrático que solo tuviera su lugar puertas adentro de la institución era denunciado como “isla reformista” y criticado su carácter burgués.

En suma, son años en los que se va delineando “otra” Universidad, para la cual el ideario reformista no parece ya adecuado. Pero, para terminar, dejamos algunas preguntas para el debate ¿representaban las ideas de la Reforma una traducción de un modelo liberal y burgués? ¿Traducen las relaciones pedagógicas las relaciones políticas de la sociedad? ¿Es posible para la Universidad apuntar a la transformación social o se queda atrapada en su rol legitimador del orden social?`

Bibliografía

- Bonavena, Pablo. El cuerpo de delegados como forma organizativa del movimiento estudiantil: apuntes para el análisis del “doble poder” en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Año 1971/72. *Revista Lucha de Clases*, Otoño/Invierno de 1997.
- Buchbinder. 2005. *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.

- Celentano. 2014. Insurrección obrera y compromiso intelectual. *Los Libros y Cristianismo y Revolución* frente al Cordobazo y el Viborazo. *Archivos de historia del movimiento obrero y la izquierda*, nº 4.
- Ghilini, Anabela. *Las Cátedras Nacionales y su despliegue editorial: revistas, libros y publicaciones*. Disponible en: www.jornadasdesociologia2015.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/.../825_199.pdf
- Moscona, Gustavo Walter. 2004. *La experiencia de las Cátedras Nacionales, 1967–1974*. VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

La violencia simbólica en la escuela

Romina Barboza

Montevideo, Uruguay

Las instituciones educativas ¿utilizan herramientas para atenuar la violencia o, por el contrario, las multiplican?

Pensar la escuela como lugar donde los sujetos se conforman según un modelo establecido, es definirla como agente de socialización y prolongación de un modo de convivencia, de pensar y de concebir el mundo. Entonces, se convierte en *institución de existencia* para aquellos que la transiten, pues determina la integración social o, de lo contrario, la exclusión social.

Al mismo tiempo que la escuela constituye un lugar de pertenencia y construcción de identidades, puede también ser un lugar de alienación, de exclusión y sufrimiento.

Estas ambigüedades en la caracterización de la escuela como institución educativa se deben a la presencia invisible de la violencia simbólica. Ésta, apoyada en mitos, prejuicios y concepciones que regulan la acción y se reproducen en el aula de manera naturalizada, logra imponerse como cultura legítima y universal: “Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (Bourdieu– Passeron, 1977).

Ahora bien, cuando se transgrede lo disciplinar, ¿qué sucede con escolares que viven en un contexto de pobreza extrema?, donde la cultura natural, muchas veces, se manifiesta a través de la violencia en sus diversas formas en niños y jóvenes, donde el abordaje desde una disciplina no acompaña al aprendizaje desafiando su significatividad. ¿Qué posibilidades brinda la institución educativa de construir expresiones de agresividad atenuadas y aceptadas socialmente?

La escuela es una de las instituciones que funciona como agente socializador ubicado en el segundo lugar después de la familia. Se pretende

de ésta que sea un lugar de pertenencia y construcción de identidades para los individuos, desde una mirada positivista de la realidad. Sin embargo, desde una mirada crítica y de conflicto, la escuela ejerce en menor o mayor medida la reproducción de las desigualdades sociales. En cuanto a la educación, esto se ve reflejado en la influencia del origen social que tiene el alumno y su rendimiento académico, relacionado a los obstáculos que enfrenta en su trayectoria, los cuales son más de tipo cultural que económico respaldado por el ejercicio institucional de la violencia simbólica.

Es importante tomar en cuenta que los contenidos y prácticas educativas no son neutros, tal como se expresa en el Programa Escolar (2008): “El poder de producir y difundir verdades es poder para producir y difundir ideología”. La ideología constituye la “falsa conciencia” que distorsiona la imagen de la realidad social de los individuos, sirviendo a los intereses de las clases dominantes de una sociedad. Marx desde *La Ideología Alemana* (1932) aporta su afirmación de que “la clase dominante da a sus ideas la forma de universalidad y las presenta como racionales y universalmente válidas”, siendo un importante punto de partida para explicar las relaciones existentes entre conocimiento, ideología y poder. Pues, la forma y contenido de los mensajes del aula, de la vida escolar cotidiana, encierra “transmisiones” ideológicas.

Esto responde a la hegemonía cultural establecida durante el siglo XX que propone el convencimiento a la sociedad de ciertas situaciones incorporándolas como necesarias y aceptadas como tales, sin necesidad de ser cuestionadas para no poner en riesgo la armonía social o, mejor dicho, la imposición cultural ejercida por una clase dominante. Asimismo, la clase social no se define solo por el lugar que ocupan los individuos en relación a lo económico, sino que también se diferencian en estilos de vida distintos y distintivos, abarcando las costumbres, los hábitos que hacen a una clase social.

Pero, ¿qué ocurre cuando los individuos provenientes de distintas clases sociales llegan a la escuela?, ¿qué propone la institución frente a las diferencias socioculturales?

A grandes rasgos, puede visualizarse en las instituciones el carácter disciplinario basado en los premios y castigos, en afectos y rechazos,

donde los alumnos son receptores de un currículo preestablecido que evaluará su capacidad de conocimiento, es decir, el saber legitimado. A su vez, la naturalización de determinados mitos y prejuicios como: la noción de buen y mal alumno asociado al sistema de calificaciones, el docente enseña y el alumno aprende, se aprende con sacrificio, cuanto más información se transmite mejor es la educación, la simplificación didáctica favorece el aprendizaje, los pobres no pueden aprender por sus condiciones adversas. Todas estas características se vinculan a la violencia simbólica, la cual regula la acción y se reproduce dentro del aula.

Por lo tanto, la violencia simbólica consiste en la capacidad de imposición de significados que se presentan como legítimos desde una posición de autoridad supuestamente neutral y desvinculada del poder, mientras que, la naturalización de los mismos significados y el ocultamiento de su arbitrariedad hacen invisible las relaciones de poder de dominación que ciertos grupos sociales tienen sobre otros. En la escuela, los niños adquieren, lo denominado por Bourdieu y Passeron, el *habitus* como producto de la interiorización del trabajo pedagógico encargado de inculcar estructuras y vínculos, de manera tal que lo perciben como una cultura objetiva que necesita del esfuerzo para lograrla. A su vez, el docente transmite ese saber legitimado lo que trae como consecuencia de su acción pedagógica la interiorización del fracaso escolar del individuo como fracaso estrictamente personal.

La comprensión del modo en que el control de las instituciones culturales mejora el poder de determinadas clases para controlar a otras, puede proporcionar la perspectiva necesaria sobre el modo en que la distribución de la cultura se relaciona con la presencia o ausencia de poder en los grupos sociales. Se tiende a percibir el conocimiento como un “objeto” relativamente neutral de “proceso” psicológico, despolitizando así totalmente la cultura que distribuye la escuela.

Esto se refleja en la lucha constante de las personas para poner en cuestión sus condiciones presentes, de modo que ética, política, económica y educativamente puedan actuar de manera más responsable. Sin embargo, quien no se comprometa con ese cuestionamiento continuo está abandonando sus responsabilidades ante las vidas actuales y futuras

de los miles de estudiantes que acuden a la escuela. Frente a esto, cabe destacar la relación entre conocimiento abierto y conocimiento encubierto, tanto los principios de selección y organización de ese conocimiento, como los criterios y modos de evaluación utilizados para “medir el éxito” de la enseñanza (Apple, 1986).

Al focalizar la mirada en escuelas de contexto crítico, a las cuales acuden niños en condiciones de pobreza, la situación se vuelve aún más compleja. No solo deben lidiar con la violencia simbólica emitida por la escuela sino también con la multiplicidad de violencias que viven en su comunidad por situaciones de marginalidad. En efecto, la escuela agrava la situación de estos niños al incorporarse la agresividad que sufren estos en su entorno fragmentando sus posibilidades de aprender al crearse zonas de prejuicios y exclusiones.

Entonces, ¿Qué debe ofrecer la escuela para atenuar la violencia?

La escuela, al ser la principal institución por las que los individuos llegan a convertirse en adultos “competentes”, da a los niños pocas posibilidades de elección con respecto a los medios por los que son distribuidos en determinados papeles de la sociedad. Esto exige el cuestionamiento de las prácticas educativas predominantes, articulándolas con el orden social y un compromiso con él, que como fundamento no tenga la acumulación de bienes, beneficios y credenciales, sino la maximización de la igualdad económica, social y educativa. Para que una sociedad sea justa debe contribuir al máximo al beneficio de los menos beneficiados. Es decir, sus relaciones estructurales deben ser tales que igualen no solo el acceso a las instituciones culturales, sociales y, especialmente, económicas, sino también la igualdad de oportunidades (Feinberg, 1975).

Entonces, ¿qué podemos hacer como docentes? En primer lugar, comprometernos colectivamente a examinar el quehacer de cada uno abandonando aquello que ya no es útil o débil para progresar en la comprensión colectiva de las instituciones como las escuelas y en nuestra acción sobre ellas.

Sería realmente una ilusión que los oprimidos pudieran esperar que las élites de poder estimulasen un tipo de educación que las

desenmascare más todavía de lo que ya lo hacen las contradicciones sociales en que se encuentran envueltas (Freire, 1971).

Una de las condiciones fundamentales de la emancipación es la capacidad de “ver” el funcionamiento real de las instituciones en toda su complejidad positiva y negativa, iluminando las contradicciones de las regularidades y la de ayudar a los demás (y dejar que nos ayuden) a “recordar” las posibilidades de espontaneidad, elección y modelos de control más iguales.

Esto tiene relación con el derecho estudiantil a tener libre acceso a una información política y culturalmente sincera, y la expresión pública basada en ésta no puede separarse de la búsqueda de entornos educativos más justos. Para ello, es fundamental el compromiso docente guiado hacia una perspectiva crítica de la realidad, buscando abandonar la aceptación ideológica proporcionada por las instituciones educativas. Es necesaria una afiliación a grupos culturales, políticos y económicos examinando formas de acción y reflexión. Esto implica una redefinición de nuestra situación como educadores, participando activamente en la lucha contra la hegemonía.

Aun así, ¿cómo comprometernos con las acciones si éstas ya son situacionales y llenas de ambigüedad? Por un lado, el hecho de que como educadores tengamos un compromiso con la racionalidad, el conocimiento y el saber, nos dan la pauta para la comprensión crítica de la praxis política que nos compete. Por otro lado, debemos reconocer que nuestra actividad en el aula no es tan “neutral” como parece, por lo tanto, servimos a intereses ideológicos los cuales, siendo conscientes, podemos elegir si transmitirlos o no.

En relación al aula, el enfoque pedagógico debe direccionarse hacia la educación en el diálogo, basado en su finalidad cognitiva de desarrollo de la comprensión y el pensamiento intelectual. Pues, de esta manera, se busca el diálogo y el debate para comprender las realidades en lugar de llegar a un consenso que encasille las posibilidades de las distintas poblaciones escolares, teniendo la oportunidad de acercarse y conocer otros puntos de vista, otras formas de vida. Este enfoque, refiere a que el

diálogo es de por sí educador, ya que favorece un desarrollo mayor de los alumnos por un aprendizaje a través del grupo, de sus intercambios, y en un clima de convivencia y tolerancia activa.

Una educación para el diálogo es una educación para la autonomía ya que se enriquece por los aportes de los demás sobre la parcial manera de ver el mundo de cada sujeto. De esta forma, se es consciente que del intercambio sobre las diferentes formas de ver la realidad, todos nos podemos nutrir y hacer más rica nuestra consciencia y, por lo tanto, más ricas nuestras libertades de elección y decisión. Por eso, el diálogo requiere de mentalidades abiertas con disposición a superar las propias formas de pensar, pero a su vez recíprocamente, puede contribuir a la conformación de “modelos mentales flexibles” que permitan a los alumnos nutrirse de un conocimiento más profundo y, en el futuro, puedan reorientar sus proyectos de vida.

Bibliografía

- Apple, M. 1986. *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.
- Chomsky, N. 2001. *La (des) educación*. Madrid: Austral.
- Corbo, D. 2007. *La Educación como Ética de la Libertad*. Montevideo: Konrad Adenauer Stiftung.
- Documento: ANEP. 2008. *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Administración Nacional de Educación Pública, Montevideo.
- Dewey, J. 1975. *Democracia y Educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Durkheim, E. 1979. *Educación y Sociología*. Bogotá: Linotipo.
- Federación Uruguaya de Magisterio. 1999. *Agresividad, Violencia y Límites*. Uruguay: Fondo Editorial Que Educa.
- Foucault, M. 1976. *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Marx, K. 2014. *La Ideología Alemana*. Madrid: Akal.

De la *comunidad* a la *red* de indagación

Magdalena Day

Universidad Nacional de Cuyo

La idea de “red” está presente en diversos ámbitos de la vida contemporánea. Se habla de “redes de educación”, “redes de conocimiento”, etc.; en gran medida por la permeabilidad de las nuevas tecnologías y de internet en nuestras sociedades (Castells, 2005). Enfoques recientes de las ciencias sociales consideran a la tecnología no como variable exógena (algo de lo que da cuenta la categoría “TIC”), sino más bien como una capa de la estructura social (Castells, 2011) que habilita la lógica de interconexión. En este contexto, la tecnología, los dispositivos, artefactos, y plataformas que los jóvenes construyen, modifican, o usan para comunicarse, podrían concebirse como parte de las “redes” que se constituyen en distintos ámbitos. De aquí que la “conexión en red” entre estudiantes sería parte del dinamismo inherente a cualquier experiencia educativa. ¿Cabe preguntarse si estas “redes” son “comunidades de indagación” (López, 2014) en las que se producen las experiencias de problematización que forman parte del aprendizaje? ¿Y, si la forma en la que los estudiantes se preguntan entre ellos, se “enseñan” entre ellos, “aprenden” unos de otros” forman parte de dicha red? ¿Se puede pensar esto también en experiencias de filosofía con niños y jóvenes? El objetivo de la ponencia es, en primer lugar, reflexionar alrededor de la posibilidad de que la “red como forma de indagación” (Latour, 2008) nos lleve a pensar en “redes de indagación”, en vez de comunidades. Aquí nos preguntaríamos sobre el tipo de casos que podrían mencionarse, y las posibles transformaciones a considerar. En segundo lugar, generar preguntas acerca del “aprendizaje basado en la experiencia” en red. Esto es, sin poner el foco en la tecnología, sino en el proceso de “problematización” reconfigurado a partir de este nuevo dinamismo e interacción entre estudiantes. Si es que estas preguntas le surgen a los estudiantes de sus propias prácticas/

experiencias “interconectadas”: ¿a qué situaciones escolares, educativas, o curriculares podríamos incluir para el análisis? En última instancia, nos proponemos pensar líneas de investigación en educación que permitan pensar al aprendizaje basado en la indagación, o experiencia¹¹, como un proceso de aprendizaje basado en la experiencia “en red”.

Introducción

La idea de conectividad está altamente privilegiada hoy, que se hace más y más difícil localizar lugares u objetos, que no encajan, de alguna manera, en la clasificación de red.

GALLOWAY Y THACKER, 2007: 26

En el ámbito de la educación y al aprendizaje, nos preguntamos a partir de la frase anterior: ¿Qué sucede si hablamos de “redes de indagación” en lugar de “comunidades de indagación”? Esto es, nos preguntamos si los procesos de problematización propios del aprendizaje (de la filosofía en particular, pero del pensamiento en general) pueden considerarse plausibles de ser afectados a partir de esta “red como geometría variable” (Castells, 2005).

Para empezar, vale preguntarse si la “red” puede ser pensada no sólo como una nueva dinámica de las comunidades, sino como una forma indagación en sí (Latour, 2011). Es decir, la indagación pensada en *asociación* con otros. De aquí que como consecuencia pensemos en comunidades de niños y jóvenes, que no sólo participan en experiencias de filosofía, sino que en otros ámbitos educativos se enseñan entre sí, aprenden de las preguntas de otros, o mejor dicho, aprenden a problematizar juntos.

¹¹En inglés: “Inquiry based learning”, y “networked inquiry”.

Tecnología y Redes

Para llegar a estos interrogantes tomamos el enfoque de Manuel Castells quien junto a teóricos del Análisis de Redes (Network Analysis) como Contractor, Monge y Leonardi (2011) adhieren a un enfoque denominado “sociomaterial”, que se propone explicar relaciones entre objetos, apoyado en la teoría del actor-red –ANT– (de la cual el sociólogo francés Bruno Latour es uno de los principales referentes) para hacer la afirmación “ontológica” (2011: 684) de que existe una simetría entre la acción humana y la acción de la tecnología.

La tecnología está materializada¹² en las relaciones técnicas, relaciones que están socialmente condicionadas, por lo que en sí misma no es una dimensión independiente, no-humana. (2004b: 4) [...] debemos integrar a la tecnología, en sí misma, como una capa específica de la estructura social, siguiendo una antigua tradición de la ecología humana (Castells, 2005 : 9).

Para esta concepción, la(s) tecnología(s) y las relaciones entre ellas, son consideradas también como *actantes* (u objetos) de una red, o incluso como parte de los actores ya que es a través de ellos que se realizan las principales acciones que identifican (pedidos de información, relaciones de amistad, etc.), entre redes multidimensionales, en las que se encuentran varios objetos, y diversas, relaciones entre ellos. Así, los objetos que se consideran parte de la red pueden ser tanto tecnologías, como individuos.

Creemos necesaria la reflexión acerca de este punto, ya que quizás la utilización de una categoría “ex post”, externa, como es la de “TICs” lleva a disociar los procesos de aprendizaje, de construcción de subjetividad, e incluso de problematización que se ven transformadas por las prácticas de niños y jóvenes mediadas por las tecnologías y otros dispositivos.

¹² “Embodied”, nuestra traducción.

Problematización y comunidades de indagación

Entendemos la “problematización” como aquel proceso a partir del cual surgen las preguntas que forman la base para una experiencia de filosofía con niños, y también para el proceso de construcción de conocimiento científico.

Rabinow aborda el concepto de “problematización” de Michel Foucault, y afirma que:

Para que haya una problematización, afirma Rabinow, “tiene que haber ocurrido algo para introducir la incertidumbre, una pérdida de familiaridad; esa pérdida, esa incertidumbre es el resultado de las dificultades en nuestras previas maneras de comprender, actuar y narrar (Rabinow, 2003: 5).

En contraste con Dewey, señala Rabinow, Foucault se detiene de una manera rigurosamente autolimitante, y no propone medios de rectificación ante esta simultaneidad de respuestas. De lo que se trata no es de intervenir, sino de comprender y hacer un “diagnóstico” (Rabinow, 2003: 6) “para ver una situación no solamente como algo dado sino igualmente como pregunta”.

Esta incertidumbre caracteriza la atmósfera de la comunidad de indagación, según Maximiliano López en la que “intentamos ser sensibles a lo inesperado, a lo emergente, al sentido como acontecimiento incorporal” (López, 2009: 94). Nuevamente según esta concepción el problema (o la pregunta, filosófica, científica) no es algo dado. Preguntas que les surgen de sus propias prácticas y experiencias.

Pensar a la red como una forma de indagación y a las comunidades de indagación como redes, nos hace quizás invertir los términos y caracterizar a la indagación, a la problematización, como un proceso de “rastreo de asociaciones” (Latour, 2008), concretamente, las de los estudiantes. Cómo, y de quién aprenden, cómo el “aprender haciendo” de uno deriva en el aprender a problematizar y preguntar de otro.

A modo de conclusión: Redes contingentes como comunidades de indagación

Las transformaciones de la tecnología y de Internet en la actualidad nos habilitan a hablar de una nueva subjetividad, “en red” (Castells, 2005), y a conceptualizar a la indagación, también en red (Latour, 2011). El intento de nuestra ponencia es pensar el sentido de estas palabras que se encuentran al límite de sonar como cliché o vacías de sentido. Pero es justamente la modificación que estas configuraciones tecno-virtuales implicarían para una experiencia de filosofía con niños y jóvenes, que nos atrevemos a pensar la reconfiguración del espacio y de los cuerpos a partir de las mismas.

A lo largo de estas páginas intentamos compartir interrogantes, reflexiones para pensar un aprendizaje basado en la indagación (Ernst, D, Hodge A., y Yoshinobu S., 2017). a una forma de indagación en red *-networked inquiry-* Estos dos conceptos se consideran tradicionalmente en el mundo de las matemáticas, pero proponemos pensarlo también para las ciencias sociales, y para experiencias educativas en general, pensando en las comunidades de indagación como redes, en tanto formas de aprendizaje contingente según la asociación (red) de la que estudiantes formen parte.

El término “aprendizaje contingente” nos permitiría entender cómo la simbiosis entre prácticas educativas y tecnologías llevarían a pensar a la indagación como “performativa y pragmática” (Terranova, 2006: 2), en lugar de “contemplativa”, o como un devenir.

Bibliografía

- Castells, M. 2005. *La Era de la Información: economía, sociedad y cultura. Volumen 1, La Sociedad Red*. México: Siglo XXI.
- Castells, M. 2010. *The Information Age: economy, society, and culture. Volume 2, The power of identity*. United Kingdom: Wiley-Blackwell.
- Castells, M. Castells, M y otros. 2011b. *Network Multidimensionality in the Digital Age*. International Journal of Communication 5, 788-793. Recuperado de página web: <http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/1103/554>.

- Ernst, D, Hodge A., y Yoshinobu S. 2017. *What is inquiry based learning?* Recuperado de <http://www.ams.org/journals/notices/201706/rnoti-p570.pdf>. Revista *Doceamus*. 64 (6).
- Galloway, A. y Thacker, E. 2007. *The Exploit. A theory of Networks*. Recuperado de página web: http://dss-edit.com/plu/Galloway-Thacker_The_Exploit_2007.pdf.
- Latour, B. 2008. *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial, 13– 35.
- Latour, B. 2011. Networks, Societies, Spheres: Reflections of an Actor-network Theorist. *International Journal of Communication* 5, 796–810. Recuperado de: <http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/1094/558>.
- López, M. 2009. *Filosofía con niños y jóvenes. La comunidad de indagación a partir de los conceptos de acontecimiento y experiencia trágica*. Buenos Aires: Noveduc Libros.
- Rabinow P. 2003. *En medio de los problemas de la Antropología*. Cuadernos de *Antropología Social*, (18) sept./dic.
- Terranova, T. 2006. *The Concept of Information*. *Theory Culture Society*, 23, 286–288.

Apuntes filosóficos en torno a la reforma de los planes de estudio de filosofía en la UNCUYO

Carelí Duperut

Facultad de Filosofía y Letras, UNCUYO

I

A modo de introducción anuncio que estos apuntes sobre la Reforma de los Planes de Estudio, serán piezas a reconstruir. Primero porque la reflexividad desde la que nacen se está construyendo; segundo, porque mi lugar de enunciación es el de comisionista estudiante de filosofía, locus atravesado por necesidades y reclamos, discusiones y miedos que posicionan mi análisis al mismo tiempo que lo interpelan; tercero, porque mis fuentes son los documentos surgidos del trabajo de comisión, pero también es mi memoria y mi acción conjunta con mis compañeros/as que, nuevamente, se ve interceptada por mi valoración más íntima y mi compromiso con el proceso (siendo que la reforma aún no finaliza al día de la fecha –septiembre–). En definitiva, porque la posibilidad de armar da cuenta de las fugas que, explícita o implícitamente, contiene todo texto, toda escritura y toda experiencia.

Asentada en la convicción de que no hay posicionamiento epistemológico que no sea también y al mismo tiempo político, quisiera revisar cómo la política y la epistemología juegan, se ven entrecruzadas y superpuestas a la hora de tomar decisiones dentro de la comisión. Quisiera recuperar el modo en el cual nuestra valoración del conocimiento y nuestro criterio de validez del mismo, se ven antepuestos o pospuestos frente al peso de una circunstancia política. Cómo nuestras argumentaciones se ven interpeladas por argumentos políticos de otro orden que nos corren de ciertas convicciones, razones y compromisos epistémicos.

II

Si recordamos el análisis realizado por Roig acerca de la universidad sabremos que la misma, junto con la filosofía, han respondido históricamente a intereses políticos delimitados. La filosofía se ha convertido en un elemento funcional a cierto *status* de clases, y a determinado estado de cosas. Desde esta perspectiva es que creo que la filosofía tiene que situarse espacial y temporalmente, tiene que hacerse desde la circunstancia, y responder, en lo posible, no a poderes hegemónicos que coartan libertades sino a la urgencia de una desobjetivación emancipadora.¹³ Conectada así con tales emergencias, la filosofía estaría más viva que nunca. Roig dice: "... la filosofía requiere constituirse en un saber crítico de las limitaciones que tiene la universidad, su lugar tradicional de desarrollo..." (Roig, 1998, p. 276) ¿Es acaso la formación filosófica que yo he recibido un saber crítico hacia los lugares tradicionales de construcción académica? La constitución de un saber crítico implica asumir que se ha estado teniendo históricamente un papel justificador de determinado estado de cosas. ¿Será posible obtener semejante conciencia a nivel institucional? Desde ciertas cátedras y otros espacios sí hemos podido encontrar tal crítica, tal entusiasmo liberador de la filosofía, tal "apertura hacia otras 'razones'" (Ibídem, p. 277). Pero no constituyen la "hegemonía" justamente... A partir de lo dicho anteriormente, y porque tenemos que ser conscientes del peligro que acarrea que la filosofía se vuelva acriticamente legitimadora de ciertas políticas (conservadoras y neoliberales), es que entendemos la importancia de esta reforma.

III

Dentro de las comisiones los conflictos de intereses se vieron agudizados a la hora de decidir la currícula: contenidos concretos que deli-

13 Por la misma entiendo la experiencia a través de la cual revisamos críticamente aquellos supuestos que nos constituyen como sujetas/os funcionales, para poder llevar a cabo una emancipación, y así ejercitar microresistencias.

mitarían una nueva institucionalización de la filosofía. Qué queda. Qué novedad ingresa. Qué se va.

Emergieron con rispidez posicionamientos epistémicos contundentes (que como dije anteriormente son asimismo políticos) cuando se propuso por parte de estudiantes la optativización de las lenguas clásicas (griego y latín). Algunos/as profesores/as y egresados/as pensaban en la riqueza que estaríamos dejando atrás si le sacábamos su obligatoriedad. Riqueza que se asienta completamente en la idea (hegemónica) de que la tradición valiosa es la europea, y que la filosofía es occidental y griega. La discusión se esgrimía en la necesidad o no de esas lenguas para la formación de un/a profesor/a de filosofía. Y la epistemología que las hace necesarias se asienta en una política clasista, donde el saber, que es uno, se halla escondido, como un tesoro ancestral, en una tradición griega prácticamente desconocida por la mayoría de ingresantes.

Se tuvo que ceder en la discusión por cuestiones que excedían cualquier argumento epistemológico. Desde el principio, la comisión se asentó en el esfuerzo por lograr el consenso. Si recordamos lo dicho por Habermas sabremos que el consenso es la posibilidad de que dos o más personas se entiendan racional y lingüísticamente para así coordinar la acción (Cfr. Habermas, 1987). Se intentó llegar a un consenso acerca de cómo resolver el no consenso a partir del ámbito de los intereses políticos que había en juego, de las conveniencias que encontramos, del resto de discusiones que teníamos que dar. Lo que estuvo en juego siempre fue el margen político a partir del cual íbamos a poder discutir y consensuar otros espacios. Por lo tanto, se tuvo que ceder. Tanto de un lado como del otro.

IV

Algunos/as miembros/as quisimos abrir la carrera a la filosofía oriental y al debate intercultural, y por otra parte buscamos la incorporación de un espacio de filosofía feminista. Detrás nos movía el deseo y la importancia política de posibilitar un ejercicio filosófico en Mendoza que experimente y profundice en este tipo de saberes.

Cuando se aprueba un plan de estudios surge una herramienta filosófica y un arma política que muestra cierta concepción de la filosofía instituida, aunque sea esta suerte de amalgama filosófica. Y dicha institucionalización es destinada (y destinante¹⁴) a ciertos sujetos. Quienes, cuando propusimos Filosofía Oriental, no apoyaron la idea de una apertura del ejercicio filosófico hacia esta nueva episteme, traían/traen consigo una idea clasista del sujeto que debe filosofar y la filosofía que se debe producir [sujeto varón, blanco, europeo (alemán, para ser más precisa), heterosexual, racional, con capital y capacitado¹⁵].

También se propuso la creación del espacio Filosofía de la Cultura. La idea era nuevamente, posibilitar que las filosofías dialoguen entre sí, ganar riqueza en el plan. Y la ganamos, podría decirse. Se incluyeron dichos espacios en la currícula. Sin embargo, tuvimos que defender las cátedras de Historia de la Filosofía Argentina y Filosofía Latinoamericana puesto que surgieron propuestas para unirlos, porque “no era necesario que hubiese dos espacios que trabajaran sobre ‘lo mismo’”. Lo gracioso fue que se esgrimió el argumento de que esos contenidos podían dictarse en otras materias como ética, estética o el resto de las historias, pero cuando se discutieron los descriptores y pedimos que se incorporara como contenido mínimo en ética y estética alguna reflexión desde América Latina, se opusieron argumentando que era “redundante”.

14 Entiendo por destinante el poder de gestionar una producción específica de nuestra subjetividad (nuestras identidades y cuerpos), una posibilidad de visibilizar y también de marginalizar e invisibilizar; de ofrecer la comodidad para desarrollar una desubjetivación de nosotras/os mismas/os.

15 Por capacitado entiendo aquella persona que se percibe a sí misma como no-discriminada (ya sea física como mentalmente), y por lo tanto ejerce su privilegio capacitista en todos los aspectos de su vida, principalmente violentando (simbólica, psicológica, físicamente, etc.) a quienes son leídas/os como “discapacitadas/os”, “diversas/os funcionales” o discas.

V

La discusión sobre filosofía feminista fue larga y dura. La cantidad de argumentos y posiciones que emergieron fueron múltiples. En términos generales la respuesta a la propuesta fue violenta.

Algunos comisionistas esgrimieron el argumento de que hablar de filosofía feminista era caer en un reduccionismo filosófico, que debería hablarse de “filosofía femenina”; resurgió la carta de la innecesariedad curricular y el argumento de que esos contenidos se reubiquen en otras materias. Se habló acerca de que la opresión no es solo hacia las mujeres, y que la opresión económica es aún peor (desconociendo claramente las vinculaciones críticas que el feminismo ha tenido con el capitalismo y desconociendo aún más que la sujeta más explotada y oprimida de este sistema económico, es la mujer); se bromeó (se ridiculizó) respecto de que defender la incorporación de una cátedra de feminismo sería lo mismo que defender una de filosofía lacaniana o marxista; se criticó el -ismo y se criticó que no es filosofía sino un movimiento político.

¿Desde dónde nos paramos nosotras/os para defender la creación de un espacio que se dedique a una filosofía feminista? Desde la certeza del inacabamiento y lo performativo de nuestras identidades, desde la urgencia de que la Universidad no acaba en las cuatro paredes del claustro, no acaba a la salida del campus, sino que vibra en las escuelas secundarias, en otras instituciones (tanto estatales como privadas), en espacios laborales, etc., donde está siendo cada vez más visibilizado que todas aquellas vidas e identidades que no se acomodan a la normatividad heterosexual, capacitista, económica, racial y étnica, sufren, son violentadas e invisibilizadas. Desde la certeza de que los discursos generan una violencia material (De Laurentis, 1989, p.1-30) y por lo tanto cuantos más estudios críticos podamos cultivar, mejor. Nos paramos desde la defensa de la vida y los cuerpos mismos que palpitan detrás de nuestras decisiones políticas, por más que no siempre los tengamos en cuenta.

Hubo algunos/as miembros/as comisionistas que apoyaron la propuesta, pero la mayoría se opuso. Este desprecio no es nuevo. Teresa de Laurentis escribe en 1989 que si las teóricas feministas no aparecen en

ningún lado, no es porque no existan, sino porque no han sido reconocidas, porque producen en los márgenes, en el afuera de la representación. (Ibédem, p. 33) Este no-reconocimiento, esta marginalización es producida, gestionada y justificada por quienes se opusieron a la institucionalización del espacio en el plan, quienes están siendo hablados por ciertas tecnologías discursivas. Porque... ¿es posible hacer la comparación entre el lacanismo/marxismo y la filosofía feminista? ¿No es en realidad, ese argumento, la mostración de que lo que está hablando por ellos es el discurso heterocapitalista hegemónico que pregona la negación absoluta de una posible epistemología y teoría feminista? ¿No es la negación de la capacidad de reflexión y demanda de las mujeres y les sujetos con identidades sexuales disidentes/diversas?

Estuvimos cerca de ganar la votación pero la discusión tuvo que ser resuelta desde la politicidad misma del planteo. Fue una discusión necesaria, pero la profundidad de los cambios que ya se habían producido más el ambiente revuelto y violento dentro de la comisión, sumado a una posible inestabilidad y boicot político del plan mismo (argumento que se manejó con mucha fuerza), nos llevaron a tomar la decisión de bajar la propuesta.

¿Qué hay de la incorporación de las mujeres en el canon? Claramente no estaban en nuestras manos. Nos queda esperar que por lo menos, algunas/os titulares de cátedra hagan el esfuerzo de incorporar las reflexiones centrales de algunas de ellas en sus materias, para que las y los estudiantes puedan estudiar y leer a las tantas mujeres que vibran detrás de las discusiones más importantes de sus épocas, y que aportan su visión radicalmente impregnada por su cuerpo violentado y su subjetividad oprimida, pero también por su lucha, su fuerza y sus esfuerzos gigantescos por ejercer el derecho a la palabra y la participación política.

VI

El plan fue aprobado. Tensionado por perplejidades encontradas que se debatieron si continuar con la política administrativa de la ignorancia o visibilizar que hay toda una historia de la filosofía que existe entre el barro de la historia y que está buscando ser sacada a la luz, cepillando la

historia a contrapelo, como lo quiso Benjamin. Tal debate no conoce un fin, como tampoco conoce fin la fuerza de las voluntades de verdad que están en juego.

Es por eso que escribir una conclusión me resulta imposible. En este sentido recordaba las palabras de Foucault en una entrevista de 1978:

Si tuviera que escribir un libro para comunicar lo que ya pienso antes de comenzar a escribir, nunca tendría el valor de emprenderlo. Solo lo escribo porque todavía no sé exactamente qué pensar de eso que me gustaría tanto pensar. De modo que el libro me transforma y transforma lo que pienso. (Foucault, 2013, p. 33)

Empecé a escribir para construir mi relación con la experiencia, y la experiencia misma. Sentía y sigo sintiendo la urgencia de pensar esto, de ahí que haya escrito este texto. Texto que contiene y recompone las piezas de una vivencia compartida, que no se acaba, que no es objetiva bajo ningún aspecto y no tiene conclusión. De ahí que también los verbos que utilizo estén mezclados entre el pasado y el futuro. Porque me refiero a un proceso que continúa y porque lo pasado se mantiene relampagueando en nuestras decisiones actuales.

De fondo murmura siempre la pregunta: ¿qué estamos enseñando/aprendiendo en la carrera de filosofía? y ¿para quiénes lo enseñamos/aprendemos? Mi esperanza es que la vida se constituya en el fondo interpelador constante de nuestras prácticas de enseñanza/aprendizaje y de subjetivación y desubjetivación emancipadora.

Bibliografía

- De Lauretis, T. 1989. Tecnología del género. En *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction*. Traducción de Ana María Bach y Margarita Roulet. Londres: Macmillan Press.
- Foucault, M. 2013. El libro como experiencia. Conversación con Michel Foucault. En *La inquietud por la verdad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Habermas, J. 1987. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.

Roig, A. A. 1998. Filosofía y universidad. En *La Universidad hacia la democracia*. Mendoza: EDIUNC.

Variaciones de lo público. Una aproximación desde la enseñanza de la filosofía

Diana Gómez – Carolina Mamilovich

UBA

En el campo de la enseñanza de la filosofía podemos reconocer, **E**a grandes rasgos, tres momentos en su desarrollo académico e institucional¹⁶. En el primero, la enseñanza de la filosofía se encuentra subordinada a los conceptos y estrategias de la didáctica general. Esta subordinación responde, en gran medida, a que no es concebida como un ámbito genuino de reflexión filosófica. En el segundo, hay una reacción a esta subordinación, es decir, a cierta manera de entender los saberes pedagógicos como meras “recetas” de aplicación, saberes que conllevan la idea de yuxtaposición entre la didáctica general y el saber disciplinar. Este cambio permitió nuevos enfoques teóricos sobre la enseñanza de la filosofía y logró constituirse como un campo problemático filosófico con sus propias temáticas y problemas. Se configura así la enseñanza de la filosofía como problema filosófico y esto confluye en el fortalecimiento del área de la didáctica de la filosofía. Esta segunda etapa, da paso a un tercer momento de consolidación, donde la enseñanza de la filosofía, ahora constituida de derecho en un espacio de la filosofía, comienza a dialogar de manera integral con otras áreas tradicionales de la filosofía y con las disciplinas de la educación. Nuestro trabajo se inscribe en y por la aparición de este tercer momento. Consideramos que esta etapa es

¹⁶ En los últimos 20 años en Latinoamérica aparece en los ámbitos académicos la necesidad de reflexionar sobre el campo de la enseñanza de la filosofía, especialmente en Argentina, Brasil y Uruguay, pero desde una perspectiva filosófica. Cfr. Cerletti, A. 2015. Prólogo a la edición en español. En Gallo, S., *Metodología de la enseñanza de la filosofía: una didáctica para la enseñanza media*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.

auspiciosa para profundizar en una perspectiva integral, que contribuya con la profundización de temas y problemas postergados o no vinculados directamente con las líneas de investigación teórica en el marco de la enseñanza de la filosofía y, en esta dirección, aportar en forma preliminar a una labor reflexiva y/o propositiva.

Señalábamos que nuestro trabajo se inscribe en esta tercera etapa justamente porque encontramos que esta instancia, con aspiraciones de integración y de diálogo interdisciplinar e interinstitucional, deja entrever un aspecto muy importante: la dimensión pública de la filosofía y su enseñanza. En este contexto nos preguntamos qué significa hoy y aquí fortalecer la dimensión de lo público de la enseñanza institucionalizada de la filosofía.

Nuestro planteo se circunscribe al marco de la formación de formadores a partir de nuestra inscripción institucional como docentes e investigadoras de la materia Didáctica Especial y Prácticas de la enseñanza en filosofía. Por este motivo, en algunos tramos del trabajo, abordaremos algunas cuestiones de carácter más general referidas a la dimensión institucional de la Universidad y otras de carácter más particular en referencia a la didáctica de la filosofía.

En general, el carácter público en relación con la dimensión institucional de la Universidad se aborda en dos sentidos, por un lado, lo público en relación con los saberes, es decir, la Universidad en tanto ofertante de un bien público; por otro lado, lo público alude al contrato de la Universidad con la sociedad y con el Estado. Sin duda, en la actualidad se ha reeditado y ha cobrado renovada vigencia la pregunta por el carácter público de las instituciones educativas. En este marco de discusión, la noción de lo público que prevalece se vincula con la pertenencia al Estado; asimismo, con el principio de universalidad relacionado con la gratuidad y con la democratización del acceso. Si bien consideramos que es preciso mantener y defender esas connotaciones, también es posible avanzar sobre una visión más integrada de lo público; máxime a partir de Estados colonizados por grupos empresarios privados desprovistos de autonomía decisoria para gestionar el interés general.

Abordaremos la semántica de lo público desde un esquema de operatividad que combina tres sentidos básicos entendidos como diferentes

criterios de lo público¹⁷: lo *común*, lo *visible* y lo *accesible*. Para desde allí poder identificar ciertos núcleos problemáticos que encierran estos diferentes sentidos de lo público.

Nos interesa llamar la atención sobre el carácter público no en un sentido estrictamente topográfico o de pertenencia institucional sino más vinculado a la acción coordinada a través de profundizar los rasgos de lo común/colectivo, lo visible/manifiesto y lo abierto/accesible. Desde esta perspectiva, proponemos comenzar a recorrer un itinerario de lo público pensado desde un criterio más amplio, dinámico y abierto a las contradicciones en contraposición a otro de clausura y llevado adelante por formas de un saber oficial de la filosofía.

Lo público como lo común

De acuerdo con la primera acepción encontramos una prolongada tradición que asocia lo público a lo común y a lo general, en contraposición a lo individual y a lo particular. En este sentido, público refiere a lo que es de interés común a todos los miembros de la comunidad política, a lo que involucra al colectivo. A partir de esta primera acepción y partiendo de la base de lo común como algo que hay que construir y no como algo dado, se abre una línea de problemas en torno a quién/es y cómo encarnar esa dimensión colectiva, común y general de lo público.

En un contexto de atomización creciente, de trayectorias de formación e inserción profesional –individuales y solitarias–, nos podemos preguntar: ¿quiénes y cómo se participa de lo común? ¿Cómo encarnar esa dimensión colectiva y general de lo público? Y más específicamente, ¿cómo y quiénes participan de la vida comunitaria de la universidad? ¿Cómo habitar lo común? ¿Cuál es el horizonte común que permita reunir la pluralidad de perspectivas y posicionamientos ante la problemática de la enseñanza de la filosofía? Entre los múltiples factores que atentan contra

17 Véase Rabotnikof, N. 2005. En busca de un lugar común: el espacio público en la teoría política contemporánea, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Filosóficas.

la construcción de lo común, nos interesa llamar la atención sobre los riesgos de la endogamia institucional universitaria cuando se sustrae del compromiso con la dimensión colectiva, común y general de lo público.

Esto se debe tanto a factores externos como internos, que inciden en nuestras representaciones de cómo debe ser nuestra tarea académica, de investigación y de docencia. Estas representaciones impactan directamente sobre las prácticas llevadas a cabo en la universidad. Estos procesos parecen decisivos en la conformación de nuestra subjetividad, sociabilidad y politicidad.

En este sentido, consideramos que el desafío consiste en fortalecer los lazos y las articulaciones para ampliar y profundizar el carácter público-común de la vida y las discusiones universitarias atendiendo a los diferentes niveles de interlocución con los problemas de agenda académica y científica sin perder de vista las necesidades y los intereses de lxs destinatarixs de nuestras prácticas educativas.

En esta dirección consideramos que la dimensión pública de la enseñanza de la filosofía no se encuentra en los efectos del discurso profesoral. En otras palabras, no se trata de reconocer la presencia del carácter público y político de la enseñanza en el discurso crítico del/a profesor/a que busca desmontar las estructuras de dominación. Es público, no en el sentido de que se aclara algo que antes estaba oculto, sino en el sentido de iluminar invitando a la atención hacia algo en común (Cornelissen: 2011, 68). Este también es el sentido público de esta presentación.

Lo público como lo visible

De acuerdo con el segundo criterio, lo público refiere a lo manifiesto, a lo visible y sabido por todxs. Se subraya la visibilidad frente a lo que se preserva de la mirada de lxs otrxs.

Sin duda, la visibilidad tiene una relevancia material y simbólica que debe ser tomada seriamente. Ahora bien, ¿con qué criterios se visibilizan o invisibilizan determinadas temáticas, modalidades y enfoques concernientes al ejercicio de la docencia y de la investigación en 4 filosofía? ¿Qué efectos de reconocimiento propician esos criterios en el marco de la discusión académica y cuál es su incidencia en la práctica?

Para contextualizar esta cuestión puede ser útil recordar brevemente cómo se forja el proceso de institucionalización y profesionalización de la filosofía, de manera de presentar algunos antecedentes que alimentan nuestras representaciones desde un punto de vista disciplinar. De acuerdo con Rabossi, en su célebre libro *En el comienzo Dios creó el Canon: Biblia berolinensis*, el proceso de institucionalización y profesionalización de la filosofía se lleva a cabo bajo preceptos canónicos establecidos de acuerdo con el modelo de la Universidad humboldtiana (Berlín, comienzos del siglo XIX). “El canon está en la manera estándar de concebir, practicar y valorar la filosofía”, subraya Rabossi (2008, 76). De modo que delimita el ámbito teórico en el que es lícito moverse, es decir, prescribe implícitamente las condiciones básicas a las que deben ajustarse la manera de pensar nuestra disciplina, de practicarla y de valorarla. En este sentido global, la filosofía es lo que es porque está institucionalizada tal como está (2008, 195).

Por ello, el comportamiento de la comunidad académica a la que pertenecemos, las modalidades discursivas que adoptamos, las prácticas en las que nos involucramos, los temas que tratamos y las interpretaciones que preferimos hunden sus raíces en lo que se denominó el proceso de normalización de la filosofía. La normalización de la filosofía en nuestro país implicaba una adopción del Canon y, por lo mismo, de las maneras de filosofar de las universidades europeas¹⁸. El Canon establece un saber oficial y así delimita la visibilidad y la decibilidad, esto es, establece un temario autorizado que predefine la discusión académica y, además, los modos y los ámbitos de expresión legítimos.

En este sentido, los criterios de inclusión o exclusión de obras y de

18 Esto significaba arrebatarles la filosofía a los abogados, los sacerdotes o los médicos, para formar un cuerpo profesional de filósofos que tuvieran como lugar de trabajo los departamentos de filosofía de las universidades. Este proceso se consolida en la segunda mitad del siglo XX hasta llegar a nuestros días en que podríamos decir que nuestra filosofía es completamente “normal”, en el sentido que le daba Francisco Romero al término. Cfr. Barrionuevo, A. 2010. Normalidad, normatividad y normalización. Reinscripciones kantianas para nuevas institucionalizaciones de filosofía y educación. *Revista Sul Americana de Filosofia e Educação* (14) (mai-out)18–35.

autores es, en gran medida, el resultado de las relaciones de poder que se configuran dentro de las comunidades académicas. Así podemos observar que hay nuevos espacios para “filósofas feministas” y “filósofos latinoamericanos”. Sin embargo, si bien ganar visibilidad puede significar ganar reconocimiento, ese reconocimiento se configura solo en los términos de quienes están “autorizados” y ocupan la posición de reconocer y decidir qué se visibiliza y qué se mantiene oculto, es decir, qué es considerado legítimo y qué ilegítimo. En otras palabras, los términos de la reconocibilidad en sí mismos no cambian si sólo nos conformamos con incrementar el espacio de la visibilidad, porque llegar a ser visible no necesariamente tiene efectos políticos en el orden establecido de la asignación de funciones y de lugares. En este sentido, es elocuente como advierte Nancy Fraser (1993) que, aún en ausencia de exclusiones formales, la deliberación en la esfera pública no es pura y, a menudo, puede servir como “máscara” de la dominación. Por ejemplo, podemos observar que aun cuando se esgriman los mismos argumentos, la recepción es diferente dependiendo del sexo de quien lo proponga¹⁹. Es evidente que ocupar los mismos espacios no significa habitarlos en condiciones igualitarias. Esto nos lleva a ponderar críticamente los instrumentos y el alcance de la circulación de saberes con los que cuenta la propia comunidad académica.

Lo público como lo accesible

En esta dirección, las prerrogativas profesionales que hacíamos mención anteriormente dan cuenta de un destino acotado. Esto nos lleva al tercer criterio. Lo público hace alusión a lo abierto y enfatiza la accesibilidad en contraposición a la clausura. Bajo este criterio se ponen en juego las fronteras y compuertas de acceso y de exclusión.

Actualmente, en función de las exigencias de la competencia y el

19 “... en muchos casos se permite que las mujeres tomen la palabra, se las tolera, pero no se les presta atención o se tergiversan sus intervenciones”. Guerra Palmero, M. J. 1999. Mujer, identidad y espacio público. En *Contrastes*, Revista Interdisciplinaria de Filosofía, IV. Universidad de Málaga, p. 61.

rendimiento académicos, podríamos afirmar que el tribunal de sabios propuesto por Kant (para otorgarle primacía al foro universitario frente al clerical y gubernativo en la evaluación de los escritos universitarios) se reedita como farsa en el tribunal de evaluadores (producción de papers dirigidos a un público sumamente restringido y especializado en el tema, sólo los evaluadores del mismo). Esto conlleva el confinamiento de las discusiones en los claustros y la cerrazón de la Universidad en su entorno.

Volvamos una vez más a la cuestión de la institucionalización de la filosofía como campo de saber académico para focalizarnos en algunas definiciones de largo alcance que se instalan respecto de cómo pensar el compromiso público de las facultades de filosofía.

La invocación a la Universidad alemana y a un espacio público de discusión de los asuntos de interés general encuentra una de sus formulaciones filosóficas modernas en Kant. En este contexto, lo público indica novedosamente un ámbito intermedio entre la estatalidad y la privacidad, a saber: la esfera de opinión civil-burguesa. Históricamente esa esfera pública naciente, esto es, una esfera específica entre el poder y el individuo, entre el soberano y el súbdito, se corresponde con el grupo social de la nueva burguesía y desde el inicio constituye un público de lectores. No hace referencia al público en general sino al grupo de “maestros” o “doctores” que ostentan el máximo rango académico. En este sentido, la apertura del espacio público ilustrado es sólo potencial.

Este modelo de publicidad burguesa delineó una determinada concepción de espacio público y contribuyó con la definición de ciertas prácticas y de cierta forma de organización de los saberes universitarios. Desde esa perspectiva, la concepción del espacio público como ámbito de discusión y deliberación de los asuntos comunes, ha privilegiado el discurso verbal, textual e impreso, y ha excluido de antemano la posibilidad de que se tematizen y articulen en él elementos afectivos, emotivos, expresivos, deseos, necesidades, etc., ligados a la condición corporal de los sujetos y a formas de representación y comunicación relevantes a la hora de pensar el ejercicio de la docencia.

Hace más de doscientos años Kant proponía que la Facultad inferior velara por sus propios intereses, ¿qué significado cobra hoy velar por los

intereses de la enseñanza universitaria de la filosofía orientada a la formación de profesorsxs? ¿Cómo promover una visión heterogénea de lo público, que atienda a las dimensiones estéticas y afectivas, así como discursivas?

Consideraciones finales

No planteamos una coincidencia completa entre los tres sentidos, dado que la visibilidad, la accesibilidad y el carácter común se dan en muy diversa proporción. Que algo sea público en el sentido de la visibilidad no implica que lo sea en el mismo grado en el sentido de la accesibilidad, o en el de la comunidad. Sin duda, estos tres criterios básicos se han ido articulando de manera diferente, han sido objeto de diversas elaboraciones teóricas y normativas y han adoptado distintas formas históricas.

En este sentido, consideramos que el desafío consiste en fortalecer los lazos y las articulaciones para ampliar y profundizar el carácter público-común de la vida y las discusiones universitarias atendiendo a los diferentes niveles de interlocución con los problemas de agenda académica y científica sin perder de vista las necesidades y los intereses de lxs destinatarixs de nuestras prácticas educativas.

A modo de ejemplo, podemos señalar el cambio reciente en el plan de estudios del profesorado de filosofía que nace, entre otras cosas, con el objetivo del fortalecimiento del área de formación docente innovando en la inclusión de materias filosóficas que reflexionan en torno a su enseñanza e incorporando para su complementación la formación teórica en educación. También podemos mencionar el Programa para el mejoramiento de la enseñanza de la filosofía, cuyo último proyecto “La enseñanza universitaria de la filosofía”, tiende a la contribución de la construcción de un campo problemático y un aparato teórico conceptual filosófico de la enseñanza universitaria de la filosofía, para ofrecer propuestas filosófico- didácticas. Junto con la realización de hace más de una década de las Jornadas ha propiciado espacios de encuentro e intercambio.

En relación con la apertura hacia el amplio territorio circundante la filosofía desde la universidad propone una serie de actividades como los encuentros anuales de jóvenes realizados en el marco del Programa

de Extensión “Filosofía y Territorio”, del Departamento de Filosofía. Este encuentro tiene como finalidad abrir un espacio de encuentro filosófico sobre aquellos temas que se consideran importantes en la actualidad y para los jóvenes, y propiciar así la disposición a la escucha, la expresión, la reflexión y la profundización del pensamiento. De este modo, los estudiantes del Nivel Medio, junto a profesores y graduados de la universidad, pueden expresarse y escuchar diversas voces para ampliar su mirada sobre diversas cuestiones. Asimismo grupos como *El Pensadero*, que a partir de la investigación y el estudio sobre “filosofía e infancias”, surgen con la intención de tener una intervención directa en los contextos actuales de educación formal pero también no formal.

Con todo lo dicho, y como tarea para la formación de lo común entendido como aquello que involucra a un colectivo –en este caso al interior de las instituciones–, y en el marco de la formación de formadores, parece fundamental la puesta en diálogo de los espacios de didáctica y reflexión filosófica sobre la enseñanza de la filosofía con otros equipos de investigación y/o cátedras, etc., para intercambiar información y experiencias, para tematizar y articular los intereses comunes y hacer diagnósticos sobre cuáles pueden ser nuestros obstáculos y dificultades en la práctica. En segundo lugar, y no menos importante, sería deseable dar lugar a actividades de investigación conjunta donde se pueda generar conocimiento teórico y metodológico que aporte al intercambio y a la reflexión entre investigadores y docentes preocupados por las condiciones y posibilidades de la enseñanza de la filosofía a fin de consolidar un campo de trabajo en la intersección entre educación y filosofía en nuestra región.

Bibliografía

- Barrionuevo, A. 2010. Normalidad, normatividad y normalización. Reinscripciones kantianas para nuevas institucionalizaciones de filosofía y educación. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação* (14) mai-out, 18-35.
- Cornelissen, G. 2011. El papel público de la enseñanza. Mantener la puerta

- cerrada. En Simons, M. y Masschelein, J. (comps.) *Jacques Rancière, la educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Fraser, N. 1993. Repensar el ámbito público: una contribución a la crítica de la democracia realmente existente. *Debate Feminista. Política, trabajo y tiempos*. México, Año 4, volumen 7, 23–58.
- Gallo, S. 2005. *Metodología de la enseñanza de la filosofía: una didáctica para la enseñanza media*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Guerra Palmero, M. J. 1999. Mujer, identidad y espacio público. *Contrastes, Revista Interdisciplinaria de Filosofía*, IV. Universidad de Málaga, 45–64.
- Kant., I. 2004. *El conflicto de las facultades*. Buenos Aires: Losada.
- Rabossi, E. 2008. *En el comienzo Dios creó el canon. Biblia berolinensis*. Barcelona: Gedisa.
- Rabotnikof, N. 2005. *En busca de un lugar común: el espacio público en la teoría política contemporánea*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Filosóficas.

Aprender entendido como reproducción, comprensión o construcción. Estudio de las concepciones de aprendizaje en estudiantes de cuatro universidades latinoamericanas

Ida Lucía Morchio – Solange Astudillo

En la Universidad Nacional de Cuyo, desde 2007, se investiga sobre *Aprendizaje en Educación Superior*, en el marco de cinco proyectos de la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado (SECTyP). Se hace foco en las concepciones, las experiencias y la autopercepción de competencia para aprender, abordadas desde la subjetividad de estudiantes de Argentina, Brasil y México.

En esta ponencia informamos sobre las concepciones de aprendizaje académico, en estudiantes que cursan Pedagogía/Ciencias de la Educación –como carreras equivalentes en función del objeto de estudio, las materias que incluyen y el perfil del egresado–, en contextos educativos diferentes.

Preguntarse, *¿Qué entiende el estudiante cuando dice aprender?* es relevante porque a veces “usamos las mismas palabras pero no poseemos los mismos conceptos” (Bruner, 2001: 264), lo cual, en la interacción entre estudiantes y profesores puede tener una incidencia –no siempre tenida en cuenta– que amerita una reflexión.

Con una mirada fenomenográfica, *concepción* significa el modo en que las personas dan sentido a un fenómeno particular (Marton, 1981). En particular, las *concepciones de aprendizaje* se encuentran a la base de las acciones y estrategias que emplea el aprendiz en su esfuerzo para alcanzar las metas referidas al aprender (Säljö, 1979).

Constituyen un elemento de la dimensión cognitiva de la autorregulación que integra, junto con las estrategias de procesamiento, estrategias de regulación y orientación motivacional, el patrón de aprendizaje. Este representa la forma relativamente estable que emplea el estudiante cuando pone en obra el aprender (Vermunt, 1999).

La investigación sobre Concepciones de aprendizaje confirma que los estudiantes entienden el fenómeno de modos cualitativamente diferentes (Purdie y Hattie, 2002).

Son clásicos en el dominio los desarrollos de Marton y Säljö (1976), Säljö (1979) y Marton et al. (1993), desde los que se identifican seis categorías. El aprender se piensa como:

1. *Incrementar el propio conocimiento*: adquirir información.
2. *Memorizar y reproducir*: retener información y recordarla en un momento posterior.
3. *Aplicar y utilizar*: apropiarse de un contenido que pueden ser retenido y empleado cuando sea necesario.
4. *Comprender*: abstraer significados, comprender el sentido, establecer relaciones entre los aspectos de un tema, vincularlo con el mundo real.
5. *Interpretar*: entender la realidad de un modo diferente, comprender el mundo a través de una resignificación y reestructuración.
6. *Cambiar como persona*: desarrollarse.

Las tres primeras aluden principalmente a un cambio cuantitativo –adquirir, acumular, reproducir, aplicar/emplear la información–. Las tres restantes se centran en aspectos cualitativos vinculados con transformar el contenido “dado” –construir el significado, interpretar, cambiar, tanto referido al contenido como a quien aprende (Cano, 2005).

Este sistema de categorías, ha sido sintetizado en tres: *Directa*, *Interpretativa* y *Constructiva* (Martínez Fernández, 2007; Pozo y Scheuer, 1999), las que remiten a teorías que se distinguen entre sí en función de componentes que se reconocen en toda situación de aprendizaje: lo que se aprende (contenidos), cómo se aprende (procesos que realiza quien lo protagoniza) y condiciones prácticas en que tiene lugar el aprendizaje (variables externas que influyen en él) (Pozo y Scheuer, 2009).

La teoría *Directa*, establece una causalidad lineal entre la exposición al contenido de aprendizaje y los resultados que se obtienen –sin referencia a los procesos–. La teoría *Interpretativa*, tiene en cuenta los procesos internos que se realizan como instancia mediacional entre el contenido, las condiciones y los resultados. En ambas, un “aprendizaje efectivo” se

muestra en poder retener y recordar lo que se aprende, siendo fiel a “lo dado”. La teoría *Constructiva*, hace referencia a las actividades que realiza el aprendiz, pero asignándoles una función de transformación –re–estructurar, plantear nuevas perspectivas, adoptar una mirada crítica, encontrar relaciones innovadoras–.

Quien estudia organizará su conducta como aprendiz en forma diferente si se propone retener y recordar, comprender, transformar, o conjugar las tres aproximaciones.

Aspectos metodológicos

Es un estudio fenomenográfico, de naturaleza cualitativa y de tipo aplicado. El objeto de estudio es la concepción de aprender que sostienen estudiantes de Ciencias de la Educación/Pedagogía, que cursan el 2° y el último año de la trayectoria formativa (tramo inicial/final) en cuatro universidades latinoamericanas –contexto educacional–.

Los objetivos específicos son:

- Caracterizar en qué consiste y qué función cumple aprender en estudiantes que se encuentran en diferentes tramos de Pedagogía/ Ciencias de la Educación en diferentes contextos académicos –universidades– desde las categorías extraídas de los datos.
- Describir la presencia, según grupo y tramo, de las categorías Directa, Interpretativa y Constructiva (Martínez Fernández, 2007; Pozo y Scheuer, 1999).

Participan 265 estudiantes –138 que cursan el segundo y 127, el último año de Ciencias de la Educación/Pedagogía, según el siguiente detalle:

Tabla 1 – Participantes según país, institución, año de toma y tramo

País	Universidad	Carrera	Año de toma	Tramo	N° de estudiantes	Total por universidad
Argentina	Universidad Nacional de Cuyo	Ciencias de la Educación	2011	Inicial	29	56
			2014–2015	Final	27	
México	Universidad de Colima	Pedagogía	2013	Inicial	55	96
				Final	41	
Brasil	Universidad Federal de Río de Janeiro	Pedagogía	2010	Inicial	30	77
			2014	Final	47	
	Universidad Estadual Paulista	Pedagogía	2014	Inicial	24	36
				Final	12	

Los datos son la producción escrita del estudiante en respuesta a la consigna “*Explica en un párrafo qué es aprender para vos*”. Se recogieron mediante el Inventario de Concepciones y Experiencias de Aprender en la Universidad–INCEAPU (Morchio, 2014), administrado en situación regular de clase por integrantes del equipo de investigación.

En el análisis,

1. Se extrajeron las categorías emergentes de las producciones de los estudiantes. En función de los elementos presentes (categorías en vivo), se identificaron cinco categorías:

Tabla 2– Categorías en vivo

Categorías	Conceptualización	Contenido	Factores personales	Participantes	Tiempo y espacio	Sentido, Propósito, Finalidad
Interrogantes	¿Qué es? ¿En qué consiste? ¿Qué se hace?	¿Qué se aprende?	¿Qué requiere del estudiante?	¿Quiénes intervienen?	¿Dónde se aprende? ¿Cuándo se aprende?	¿Para qué se aprende?

2. Se circunscribió el análisis a la conceptualización y el sentido/ finalidad del aprender

3. Con estos insumos, se implementó una construcción inductiva a fin de caracterizar lo que entienden los estudiantes cuando dicen aprender, según universidad y tramo.

4. Se tomaron prestadas las categorías de Pozo y Scheuer (1999, 2009), retomadas por Martínez Fernández (2007) y se ponderó su presencia en nuestra población.

5. Se pasó revista a los objetivos consignados en los programas de cuatro materias de la carrera de Ciencias de la Educación (UNCUYO).

6. Se ponderaron convergencias y divergencias entre la concepción de aprender del estudiante y lo que espera el profesor según los objetivos en los programas.

Resultados

Los resultados muestran diferencias entre tramos. En consonancia con estudios de Eklund et al. (1998), Martínez Fernández (2007), Paakari et al. (2011), Rosário et al. (2006), entre otros, en el tramo inicial prevalece la concepción de aprender en términos de acumulación y/o de comprensión. En el tramo final, la categoría constructiva adquiere mayor presencia que en el tramo inicial, no obstante, algunos estudiantes que están próximos a egresar mantienen una concepción de aprender como reproducción.

Es relevante señalar que en varios casos, en una misma producción, se reconocen elementos de más de una categoría. Por ejemplo, comienzan con adquirir, siguen con comprender y, a veces, llegan a reestructurar o transformar.

Discusión

Los resultados invitan a reflexionar sobre posibles divergencias entre lo que entiende por aprender el estudiante que se prepara para ser evaluado, y los objetivos consignados en los programas de las materias, que para esta instancia fueron considerados como indicadores de la concepción del profesor. La situación sugiere la necesidad de que quien enseña explicita

qué espera de quien aprende y lo oriente en el aprender a aprender en el contexto de la materia y de la carrera en particular.

Bibliografía

- Bruner, J. 2001. *El proceso mental en el Aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Cano, F. 2005. Consonance and dissonance in students' learning experience. *Learning and Instruction*, 15, 201–223.
- Eklund–Myrskog, G. 1998. Students conceptions of learning in different educational contexts. *Higher Education*, 35, 299–316.
- Martínez Fernández, R. 2007. Concepción de Aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de psicología*, 23 (1), 7–16.
- Marton, F. 1981. Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10 (2), 177–200.
- Marton, F., Beaty, E. y Dall'Alba, G. 1993. Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19 (3), 277–300.
- Marton, F., & Säljö, R. 1976. On qualitative differences in learning. I. The outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4–11.
- Morchio, I.L. 2014. Inventario de concepciones y experiencias de aprender en la universidad (INCEAPU). *Revista de Orientación Educativa*, 28 (53), 77–95.
- Morchio, I. L., (dir) et al. Proyectos bienales, avalados y financiados por la SeCTyP de la UNCUYO: 20007–2009, 2009–2011, 2011–2013, 2013–2015, códigos: 06/G443, 06/G524, 06/G602 y 06/G684, respectivamente (www.uncu.edu.ar/documentacion-catalogo-proyectos).
- Morchio, I. L. y Del Río, A. 2015. Concepciones de aprender en alumnos universitarios de cinco carreras. En I.L. Morchio (coord.), *Aprender a aprender como meta de la Educación Superior*. Buenos Aires: Teseo.
- Morchio, I.L. (dir.), Difabio de Anglat, H., Garzuzi, V., González, G., González, M.L., Giorda, E., Astudillo, S. y Viggiani, A. 2016. Aproximación pluridimensional al aprender en la universidad. Hacia una gestión autorregulada del aprendizaje. Facultad de Filosofía y Letras. Proyecto 2016–2018, SeCTyP, UNCUYO, Código: 06/G746 (www.uncu.edu.ar/

- documentacion-catalogo-proyectos).
- Paakkari, L., Tynjälä, P. y Kannas, L. 2011. Critical aspects of student teachers' conceptions of learning. *Learning and Instruction*, 21, 705–714.
- Pozo, J. I. y Scheuer, N. 1999. Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En: J. I. Pozo y C. Monereo (coord.). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana, 87–108.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez Echeverría, M. P. 2009. En, J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. Cruz. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó, 95–132.
- Purdie, N. y Hattie, J. 2002. Assessing Students' Conceptions of Learning. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 2, 17–32.
- Rosário, P., Grácio, M. L., Núñez, J. C. y González–Pienda, J. 2006. Perspectiva fenomenográfica de las concepciones del aprendizaje. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 11–12 (13), 195–206.
- Säljö, R. 1979. Learning about learning. *Higher Education*, 8 (4), 443–451.
- Vermunt, J. y Verloop, N. 1999. Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9, 257–280.

La escuela como lugar de buen vivir: magia y traducción

María Milena Quiroz

Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, UNCUYO

El presente trabajo podría ser considerado un estudio preliminar, cuyo objetivo es sentar las bases para pensar la escuela como lugar de Buen Vivir. Es decir, concebir la escuela como un lugar donde sea posible construir, efectiva y actualmente, las condiciones de una vida plena.

Para abordar tal inquietud, este trabajo se propuso primero explorar el deseo de vida en los espacios escolares. Segundo, ampliar la relación entre vida, tiempo y palabras, en función de cómo el lenguaje nos permite decir la vida, nombrar la vida y el tiempo que nos habita. Tercero, desarrollar el concepto de estar en la tierra, como existencia, como condición de posibilidad, como cuidado de la tierra. Cuarto, Profundizar el Buen Vivir como concepto moderno pluricultural, para pensar, finalmente, la escuela como espacio de magia, de fecundidad y de traducción.

Esta ponencia, en especial, visibiliza las principales nociones del primer y segundo momento, donde se describe el problema que inicio tal indagación y se establecen los contornos desde donde fue abordada.

La desvitalización de la vida

Pensar la escuela como lugar del Buen Vivir supone pensarla como espacio vital. Esto es pensar no tanto la escuela, sino más bien la vitalidad de aquello que tiene lugar allí. Nos aproximamos a esta idea por medio de un recuerdo de infancia, una imagen adormecida que hoy vuelve fulgurante a la memoria. Tal, corresponde a algo que le aconteció a quien escribe, de camino a la escuela, hace 22 años atrás, en Argentina.

Con nueve años de edad en el sur de Mendoza, en la ciudad de Malargüe, mi hermano, dos años menor, y yo caminando hasta la escuela,

contemplando todos los días el amanecer. El recuerdo que me viene es que ningún día era igual, en cada nuevo día se podía observar los colores que desprendía en relación al frío, a la nieve, a la niebla y al aire. La sensación era de detener el tiempo todos los días solo para mirar, caminar sin tiempo y, en apariencia, sin destino, sentir y percibir la vida, mi vida, mi tiempo como en espera. Esa instancia, con toda su intensidad, fue la apropiación de mi tiempo, fue sentir mi existencia y mi presencia en potencia, en posibilidad de algo más, de algo más allá de la condición de la época. Al llegar a la escuela, media hora después, se disolvía automáticamente toda esa sensación y, casi de forma mecánica, comenzaba una serie de prácticas que pretendían aparentar atención y concentración frente a la propuesta escolar. Me desprendía de toda la fuerza de la experiencia del amanecer sin poder compartirla, nombrarla o solo continuar sintiendo esa sensación que parecía ser convocada y llamada a ser anulada o borrada. Como desprenderme y negar por completo la fuerza que generara en mi “presencia”.

Este relato de infancia sugiere pensar algunas cuestiones. Al parecer, la presencia no fue posible en aquella escuela, mientras que el camino guardaba toda la fuerza y sentido. Da la sensación de que aquella niña del pasado pudo habitar el camino, en el sentido de estar en él, pero al llegar a la escuela, toda esa sensación se desvanecía. Podría decirse que la escuela se presentaba para ella como un lugar in-habitable.

El recuerdo hace evidente una ausencia, una pérdida o una des-vitalización de la experiencia al llegar a la escuela. Se vislumbra una tensión entre la experiencia cotidiana simple del caminar y la escuela. Como dice Jorge Larrosa (2008: 190) en un artículo titulado *Deseo de realidad*: “Si tenemos ganas de vivir no es porque no estemos vivos, sino porque vivimos una vida desvitalizada, una vida a la que le falta vida. Lo que buscamos es algo así como la vida de la vida, una vida que esté llena de vida”. Cuando se piensa el habitar la escuela, se lo hace frente a la des-vitalización, frente a esa experiencia que no permite estar en ella plenamente, o que sólo permite habitarla de una manera menos vital. En ese sentido, el recuerdo habla también de un deseo de vida, de ganas de vivir. De esa manera, el recuerdo, se encuentra vinculado al deseo de vitalidad, al deseo de decir

aquello que no pudo ser dicho y que hoy invita a pensar la escuela otra vez y, tal vez, de otra manera.

Una rápida búsqueda en el Diccionario de la Real Academia Española nos revela que la palabra habitar es ahí definida como vivir, ocupar un lugar, mientras que la palabra vivir, a su vez, es definida como habitar o morar en algún lugar y también como estar, existir o permanecer en un cierto estado o condición. Habitar es hacer durar la vida allí, donde se está, es decir, permanecer de cierta manera ligado o vinculado a algo. Vemos así, cómo, desde la simple definición que puede ofrecernos un diccionario, el habitar aparece íntimamente relacionado con el vivir y viceversa, también con el espacio y el tiempo y con un cierto lugar y una cierta duración en él. Sin embargo, habría que agregar que la posibilidad de habitar un lugar no adviene de la cantidad de tiempo que se pasa en un lugar o de la cantidad de elementos u objetos personales que tengamos allí, sino de la relación que se establece con aquel espacio y aquel momento. Tales relaciones fundan la experiencia de habitar y por eso podría decirse que habitar es asumir el encuentro con el espacio y el tiempo, y todo lo que ello implica.

Si se piensa el habitar como una experiencia, se puede decir que ésta consiste en eso que pasa en mí con el tiempo y el espacio. Es decir, es dejarse atravesar, interpelar por ese lugar y ese momento. Por eso, el habitar está estrechamente ligado con una receptividad y una apertura, donde el exterior nos interpela. Por medio de esta disposición se configura la experiencia de hacerse presentes en el mundo. Esto es lo que parece haber sucedido en aquel camino y lo que parece haber estado ausente en la escuela. La imagen de infancia nos ofrece la posibilidad de pensar acerca de aquello que hace que una determinada experiencia pueda ser llamada vital y otra no, y así nos señala un camino para pensar la escuela como un lugar habitable.

Vida, tiempo y palabras

La vida es algo que se deja decir, porque también se habita el lenguaje, tanto como el espacio y el tiempo. Así, consideramos la escuela como

un espacio de experiencia, abierto a habitar el lenguaje. El lenguaje determina nuestra condición humana, pues es gracias al lenguaje que nos es posible habitar el mundo en sentido humano. Por ello, surge nuevamente la necesidad de escuchar el lenguaje, dejarlo resonar en nosotros y darle vida como constelación del tiempo. “La exhortación sobre la esencia de una cosa nos viene del lenguaje”, dice Heidegger (1994: 1): Escucharlo es cuidar la relación con el mundo y las cosas, es residir junto a los entes, es advertir lo divino del mundo sin aspirar a alcanzarlo.

Agamben (2009: 21) en su libro *Profanaciones*, nos sugiere que la felicidad se llama pero no se crea, porque la felicidad le pertenece a la magia, a la convocación de nombres secretos, a la invención de un archinombre. Así, el tiempo que construimos, podemos decir, se llama con un nuevo nombre, fundando entre la tradición y el nuevo tiempo.

Volver a andar los rastros y narrarlos convoca a la magia propia del estar del hombre. Un estar que se encuentra expuesto a circunstancias inesperadas, a palabras nuevas, a archinombres, a nombres secretos, a la poesía. Se puede decir que la vinculación del tiempo con el lenguaje corre peligro en aquellos contextos donde predominan sentidos previsibles y verdades garantizadas. Nuestra época, rica en estas verdades, ha cerrado los lugares para los nombres secretos. Por eso resulta urgente recolocar el problema del lenguaje como elemento esencial sobre la comprensión del mundo. El lenguaje es la casa del ser, nos dice Heidegger, y el ser habita esta casa.

Traducir o interpretar el mensaje del pasado

Traducir, es una práctica y/o ejercicio complejo, que busca comunicar. No se trata de cualquier ejercicio, sino de un ejercicio que guarda en sí la idea de cuidar, de no perder, de expandir y compartir aquello que traduce. En esta tarea se conserva el tiempo pasado, se reafirma el tiempo presente y se crean nuevos tiempos.

Benjamin (2016: 1) dice: “La traducción es ante todo una forma” donde se transmite algo. La traducción comienza en el gesto de compartir pero se mueve en múltiples sentidos con sus interlocutores del tiempo. La

traducción no carga con un propósito, sino con la tarea de cuidar la vida y el tiempo que transitamos. Sin entrar en esta compleja categoría, se rescata la traducción como la reconstrucción del pensamiento vivido en el tiempo que habitamos. Por ello, se regresa al pasado, a las huellas, a los archivos, a los retornantes y a los antepasados tantas veces sea posible

La traducción es el cuidado singular del tiempo que hay entre los dos textos, el original y el traducido. Tal, debe prescindir del sentido, dice Benjamin, porque su función es fluir en el lenguaje, habitar el lenguaje y así, dar tiempo, dar vida al tiempo.

Con esta idea, se puede pensar el recuerdo del pasado de aquella niña, como un rastro en el cual es posible volver a transitar. Tal movimiento, de memorización, remite a una marca en la memoria, en la vida y en la experiencia que se recupera y se narra tantas veces como sea posible. Tal rastro, debela un mensaje exterior a mí. Es decir, algo diferente a mí, por ello se torna reflexivo, propio y de revelación.

Walter Benjamin en *Tesis sobre la Historia y Otros Fragmentos* sostiene cómo el pasado corre el peligro de desaparecer. El pasado, sostiene, es un conjunto de constelaciones llenas de imágenes, palabras, sonidos, sentidos, ideas, que no resultan simples de ver y analizar. No es simple traerlas al presente. El recuerdo, o la imagen del pasado, aparece y peligra en tanto no sea reconocida como constelación de mensajes, no sea percibida y articulada en el presente, no forme parte de la existencia actual.

Benjamin en su pensamiento sobre el concepto de historia nos lleva a reflexionar sobre dos cuestiones: Por una parte, la historia como memoria y por otra parte, el pasado como recuerdo, como imagen que regresa en forma de mensaje.

En cuanto a la primera cuestión, Benjamin busca mostrar la construcción de la historia como memoria. Pero ese recordar se encuentra lleno de peligros –dice. Para llegar a concretarse, la historia, o el proyecto moderno de historia, necesitó ocultar ruinas, silenciar los oprimidos y unificar la pluralidad de voces. Por eso, el recordar implica asumir el peligro de contar la historia de los pueblos vencidos.

Rememorar es volver cuantas veces sea necesario al pasado, porque nada de lo que tuvo lugar debe darse por perdido y porque cada instante,

parafraseado a Benjamin (2005), trae consigo una oportunidad de revolución, una oportunidad de revelación. La rememoración implica honrar lo oscuro, lo no dicho, lo no nombrado porque la historia es, ante todo, dice Benjamin (2005: 52–53), algo que se deja narrar.

¿Acaso no nos roza, a nosotros también, una ráfaga del aire que envolvía a los de antes?, se pregunta Benjamin. ¿Acaso no tenemos aún historias para contar y relatar nuestros tiempos y la de los fantasmas, los ausentes, los antepasados que nos habitan? En el habitar nuestro tiempo contenemos otros tiempos pasados que no se pueden negar. Siendo así, la historia, para Benjamin, es Memoria, es ejercicio y práctica de rememoración a fin de abrir los recintos del pasado clausurados y re-nombrar los tiempos, la pluralidad de voces que lo habitan, las acciones políticas que lo enmarcan, darle voz a los sin voz, analizar la catástrofe impulsada por los dominantes, detener el fascismo, vivir nuestro tiempo.

El pasado como recuerdo o imagen regresa, porque, como se dijo, la historia es ante todo, algo que se deja narrar. En su artículo *El Narrador*, Benjamin (1991: 2) dice: “La experiencia que se transmite de boca en boca es la fuente de la que se han servido todos los narradores”. La vida vivida es la fuente del Estar de los hombres y aparece, se muestra, se deja narrar porque se contiene en la existencia.

Es la memoria, la rememoración, quien trae aquellas imágenes del pasado innumerables veces. La palabra memoria hace referencia a un ejercicio o práctica de recordar, de mirar, de reandar, de volver y de pensar el pasado. El pasado es aquello que pasó, que fue, que tuvo lugar, que se manifestó y se guarda en nosotros para volver en cualquier momento para decirnos algo, para colocarnos en tensión y obligarnos a no ser los mismos. El lenguaje nos permite entrar en el pasado que viene como revelación. Cuando viene el mensaje del pasado como revelación entramos en todo un ejercicio de traducción de aquella revelación a fin de lograr narrarla, contarla y entender por qué vino a nuestro encuentro. Tal encuentro, funda una huella, un rastro que es posible volver a andar y eso nos convierte en seres que guardamos y archivamos el curso del tiempo de generación en generación. Porque quién narra la vida deja ver su propia huella que “está a flor de piel en lo narrado”, no sólo por

haberlo vivido sino por ser responsable de “la relación de los hechos”. (Benjamin, 1991: 8).

Retomando el mensaje del pasado que nos convoca, podemos decir que tal recuerdo constituye un rastro de la niñez y una revelación. “Walter Benjamin dijo una vez que la primera experiencia que el niño tiene en el mundo no es que los adultos son más fuertes, sino su incapacidad de hacer magia”. (Agamben, 2009: 21). Con esta frase Agamben comienza el apartado del libro *Profanaciones* denominado *Magia y Felicidad*. Basado en Benjamin, el autor dice que la tristeza que se observa en varios niños proviene de la conciencia de no ser capaces de hacer magia. “Aquello que podemos alcanzar a través de nuestros méritos y nuestras fatigas no puede, de hecho, hacernos verdaderamente felices. Sólo la magia puede hacerlo”. Con esto, Agamben piensa la secreta vinculación entre felicidad y magia. “Vivir bien y vivir felices son dos cosas distintas; y la segunda, sin alguna magia, no me ocurrirá por cierto. Para que esto suceda, debería ocurrir alguna cosa verdaderamente fuera de lo natural”. Con estas dos nociones, magia y felicidad, se remite en cierta manera a la idea de que la felicidad no es algo que se pueda buscar, uno puede buscar sus objetivos y hasta concretarlos, pero se es realmente feliz si aparece algo no esperado, algo insólito, de otros mundos, que nos sorprende, nos saca del lugar, algo sin explicación que torna la existencia diferente. En cierta manera, el recordar, el volver a andar los rastros y narrarlos convoca a la magia propia del estar del hombre. Un estar que se encuentra expuesto de manera no previsible a circunstancias no esperadas. Es como un gesto del mundo para con nuestra existencia y en este sentido, surge el camino frente a la baja cotización de la experiencia y la falta de interlocutores.

Bibliografía

- Agamben, Giorgio. 2009. *Profanaciones*. 3ª edición. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Benjamin, Walter. 1991. *El Narrador*. Trad. sobre la dirección de Roberto Blatt. 1ª edición. Madrid: Taurus.
- Benjamin, Walter. 1971. *La tarea del traductor. Angelus Novus*. Barcelona:

- Edhasa. Disponible en: <http://estafeta-gabrielpulecio.blogspot.com.br>. Acceso en: enero 2016.
- Benjamin, Walter. 2005. *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. Trad. Bolívar Echeverría. 1ª edición. México: Contrahistorias.
- Heidegger, M. 1994. Construir, Habitar, Pensar. En Heidegger, M. *Conferencias y artículos*. España: Del Serbal.
- Larrosa, Jorge. 2008. Deseo de realidad. Algunas notas sobre experiencia y alteridad para comenzar a desenjaular la investigación educativa. En Skliar, Carlos. *Pedagogía de las diferencias*. 1ª edición. Buenos Aires: FLACSO Virtual, p. 190.

Pensar “en movimiento” a partir de las miradas de Kusch y Langón

Sandra Tejera

CES – UDELAR, Uruguay

El pensar latinoamericano requiere asumir posiciones, vislumbrar escenarios de acción, buscar alternativas, pensar y pensarnos a partir de tensiones permanentes, ya que éste punto incita al diálogo. Es así que los pensadores latinoamericanos contribuyen a una crítica propositiva, alejada en una enajenación permanente, y problematizan el “estar siendo”.

Lo que caracteriza las posiciones de Kusch y Langón es: *pensar la acción*.

Pensar la acción desde la necesidad de ponerla “en movimiento”; de pensar el impacto que tiene el propio accionar desde la acción. Un impacto que debería espantar y poner al hombre “en movimiento”, un movimiento determinante y necesario para cualquiera de los dos pensadores.

Movimiento que provoca conmoción, incertidumbre, orden y desorden. Pensarlos exige entender la armonía en la desarmonía, la autonomía de los sistemas y del sujeto. Ser sujeto es ponerse en el centro del propio mundo, ocupar el lugar del yo, entender la paradoja entre lo uno y lo múltiple; es “ponerse en movimiento”, es entender la importancia de la conmoción, un factor que pone en crisis el saber. Este impulsa el querer saber, que es opuesto a lo sabido. Movimiento que se relaciona con la incertidumbre, que lleva a pensar lo relativo, que invita a pensar y plantear los límites, así como la indeterminación. El movimiento provoca crisis, punto de partida del filosofar, motivando, incitando a la búsqueda, a la apertura. Procesos que capitalizan el papel de la pregunta y ponen a la luz la importancia del pensar crítico, del pensar creativo, pero también del pensar único. Ahora bien, ¿cómo se articula la criticidad, la reflexión en tiempos de “inmovilidad”? ¿Cómo pensar la relación entre un pensamiento crítico y un pensamiento único? Éste presenta recetas planifica-

das, rigurosas, inmoviliza, detiene, sujeta, en un tiempo globalizador que presenta al cambio como fragmentación, como estallido para que nada cambie. El pensamiento crítico, en cambio, conmueve, impacta es abierto, proporciona espacios e instancias de libertad, genera sujetos reflexivos y transformadores, así también como un compromiso, una búsqueda, un riesgo, un apasionamiento. Permite encontrar un sentido a la acción humana, al igual que generar condiciones de posibilidad para que el ser humano se dote de una arquitectura firme pudiendo enfrentar el constante devenir de su existencia en un mundo complejo.

El pensamiento crítico se caracteriza por ser habilidoso, autocorrectivo, responsable, sensible al contexto y capaz de elaborar buenos juicios.

Es un pensamiento que desafía a la persona cuando ella decide hacer un abordaje crítico de la realidad, ya que deberá ser creativa, estar dispuesta a dejar de lado los prejuicios, ser constructiva, abierta a la diversidad. El conformismo aparece entonces como uno de los principales enemigos de esta postura. Se debe estar dispuesto a enfrentar la crisis, el cambio. A visualizar la importancia de lo caótico en relación al pensamiento crítico. Este no es un pensar por el simple hecho de pensar. Al elegir un objetivo, el sujeto se involucra, generando un impulso, la necesidad de búsqueda, por eso es la conmoción. Dicho estado es el que hace variar las condiciones iniciales, determinando alteraciones, pequeñas diferencias en las condiciones y en las actitudes iniciales; pudiendo implicar diferencias en los comportamientos a posteriori.

Tanto Kusch como Langón apuntan a la legitimación del discurso, un discurso que surge de una construcción del sujeto. Se requiere de habilidades por parte del sujeto, pero también de un atreverse a desarrollar capacidades en otros sujetos, es decir, la decisión de “poner en movimiento” al otro, una decisión que estará acompañada por la habilidad de saber elegir, de saber optar, de trabajar en diálogo, con la vida.

Ambos pensadores invitan no solo a pensar por sí mismos, sino a graduar la creencia, incentivando al pensamiento personal, a través de la pregunta y del preguntarse, pero al mismo tiempo invitan al diálogo, al encuentro con el otro, a descubrir la existencia y la importancia del otro, a aproximarse a un planteo común, así como a la superación de problemas.

Visualizan la importancia de pensar y pensar-nos como sujetos. La capacidad de asombro, la conmoción, pone en movimiento a una cultura, que lleva a pensar la capacidad de ser en la alteridad, alternando la perspectiva propia con la ajena.

En la medida que el otro es más otro y más distinto “de mi”, el sujeto se afirma y es quien es. El hombre es con los demás, se descubre y se construye con los demás, es por eso que su autocomprensión y autorealización determinan siempre un compromiso con los demás. Es necesario ver al otro, siempre postergado, es necesario ver a un otro real en el mundo, verlo “cara a cara”. Cada hombre se abre al mundo mediante la comprensión del otro. El otro “ex-siste”, está en el mundo, “me abre” al mundo porque reclama “mi atención y mi acción”. Las relaciones de alteridad permiten ver las diferencias, y exige pensar las decisiones de los sujetos, teniendo presente el respeto por el otro, reconociendo la oscilación entre la pertenencia y el extrañamiento. Dicha oscilación exige pensar la realidad fragmentada, para fundamentarla es necesario pensar las diferencias, integrar saberes, superar la verticalidad, abrir los horizontes, descubriendo al otro desde las relaciones dialógicas y generando “movimiento”.

El pensamiento de ambos es como “un pensar líquido” que evita el riesgo a caer en un perfil generador de prótesis, un pensar que juega entre la pertenencia y el extrañamiento, en diálogo con la vida. Invitan a confrontar ideas, a buscar alternativas, trasladando esa conmoción al campo educativo y social.

Sus posturas llevan a la necesidad de incluir pero sin dejar de ser excluyente, invitando a preguntarnos cómo y para quién educamos. Se preguntan por el adentro, pero también por el afuera, así como la necesidad de impactar, y de poner en movimiento.

Un “poner en movimiento” apostando a la discontinuidad, es decir, a un pensar por sí mismo y, desde sí mismo, esto exige una ruptura desde ese interior que fuerza a ponerse en cuestión. Es éste devenir (que ambos plantean), hay algo que está presente, algo que no se puede negar: la vida, la forma de conocer, hacia afuera, y el adentro, el interior... lo incierto.

Ambos plantean ver la lógica de la contradicción, esto determina visualizar y entender la convivencia. En el valor de la pregunta, está la

respuesta. La importancia radica para ambos en el encuentro con el otro, en la construcción con el otro, en la posibilidad de vislumbrar algo en la relación, entendiendo que detrás de todo yo, hay un nosotros. La relación de alteridad denota un desafío, asumir la vida, no negar la realidad, pensar otros escenarios posibles de acción, comprender la importancia de habitar con el otro. “El estar”, en el sentido de arraigarse en un lugar para ver las diferencias, ese “ver” implica pensar la tensión de las contradicciones de ideas.

Sus enfoques apuntan a pensar en la necesidad, en la posibilidad, en la dificultad del diálogo poniendo en cuestión la propia cultura.

Parten de la necesidad de replantear la visión reductiva, determinando lo imperioso que significa abrir caminos de diálogos interculturales e interdisciplinarios. Apuntan a mantener viva la actitud reflexiva, problematizadora y creativa ante problemáticas acerca de nuestra realidad, en clave dialógica. Procuran habilitar la palabra del otro, generar diálogos plurales y abiertos, dentro de un ámbito público y de responsabilidad. Apuntan a generar discursos propios, y la necesidad de un diálogo entre diferentes. Es así que:

rebozan los conocimientos sin haber recibido enseñanza, conocimientos que parecerán buenos para juzgar mil cosas, cuando la mayor parte del tiempo estarán desprovistos de todo juicio, además serán insoportables porque parecerán sabios sin serlo... (Platón. Fedro. 274c – 277).

Hacerse cargo de lo no dicho en lo dicho, determina hacerse cargo de la vida, jugando con el asombro, pudiendo definir qué se desea hacer, son aspectos que caracterizan las visiones de ambos filósofos.

Ambos reconocen que dista mucho pensar acercarse un modelo dialógico a la praxis educativa en el ámbito de la educación formal, por ello Langón sostiene la necesidad de filosofizar la educación (hacer que la educación sea filosófica).

La educación filosófica se legitima en la medida que no sea mera transmisión de conocimientos o saberes adquiridos. “Habría que filosofar

para realimentar un corpus ya instalado en el pensar de todos...” (Kusch). La filosofía para Langón y Kusch no consiste tanto en saber, sino en pensar sobre ese saber, planteando así el problema metodológico. Para pensar hay que partir, no del yo, sino del “pa’mi” desconstituido por la presión de un estereotipo que vigila. Cuando hablan del pensar lo hacen desde “un aquí”, en el lugar del silencio, ejercitando no la palabra propiamente dicha, vista desde lo instituido, desde un saber constituido, sino, desde el ejercer el pensamiento realmente con valentía, soltando amarras, eligiendo un pensamiento, una postura que no bloquee el camino.

Kusch ve la educación como una construcción a partir de la tolerancia, en el sentido de un animarse a construir con el otro desde un ‘no se sabe’. Langón sostiene que el valor de lo escrito no está en la verdad que registra, proclama o trasmite, sino en la potencia de generar poder y libertad en otros, en la potencia de liberar una historia discontinua, de renovaciones, de revueltas, imprevisible, libre. Un poder liberar el poder de otros. El acento está en el impacto que provoca el mensaje. Habilitar la palabra del otro, generar diálogos plurales y abiertos, dentro de un ámbito público y de responsabilidad

Para Kusch “lo educacional desaparece como problema, especialmente en lo que se refiere a su institucionalización, dado que no se trata simplemente de transmitir un acervo cultural como si éste fuera un objeto, sino en todo caso de la reactualización del acto que funda lo cultural, el encuentro que encierra el símbolo entre la posibilidad de un fundamento y la urgencia de su hallazgo. La educación se cumple, entonces, en el acto de este encuentro simbólico, no consiste en generar individuos seguros, no se confunde con el aprendizaje” (D. Piccotti)

El pensamiento langoniano delinea el camino a la conmoción, a liberarse, a discutir sus ideas.

El pensamiento de Kusch apunta a pensar el mundo a partir de la relación intrínseca entre pensar y vivir, siempre en relación con los demás, una relación entre sujeto y sujeto. Su trilema: vivir, quedarse, pensar, incita a la necesidad de vivir una vida que merezca ser vivida. A partir del trilema es que Langón plantea la necesidad de romperlo, presentando la crisis del pensamiento en cuanto a la incapacidad del hombre de pensar

con cabeza propia, en cuanto a cómo se deben dar las relaciones de poder, en cuanto a qué papel juega el poder, la política, visualizando el papel y la importancia que juega el lenguaje. Aquí entra la relación entre lo cultural y lo educativo desde el diálogo intercultural.

El problema del trilema está en tratar de entender la incidencia que tiene el contexto (socio) cultural a la hora de pensar con cabeza propia. Como entender esa incidencia a la hora de pensar el proceso de formación de un sujeto (ciudadano, filósofo), de un pueblo. En ese proceso de entender entra a jugar un papel fundamental el trilema. El problema es el diálogo a partir de distintos logos. Es, por tanto, un diálogo intercultural. A través del diálogo entre diversas racionalidades y culturas avanzando en el pensamiento humano.

Dicha idea conlleva a otra, la perspectiva geocultural, implica lo geográfico, que está condicionado, por un lado, por el pensamiento de un grupo y, por otro lado, por el lugar, de modo que todo pensamiento es geocultural.

Lo fundamental de un pensamiento es “desde donde”, elemento imprescindible, aunque no suficiente, en los procesos de liberación. Liberarse para un grupo es generar condiciones para poder vivir plenamente su propia cultura. Otro aspecto de la liberación es “remover” las estructuras de dominación.

El sujeto de la liberación es siempre comunitario para Kusch, es plural, porque el sujeto de la cultura también lo es, determinando la necesidad de pensar en el diálogo, en la diferencia, en el consenso y el disenso. Desde ésta perspectiva, es posible construir convivencia de las diversas racionalidades. Dicho concepto –el de comunitario– lleva a pensar en los oprimidos (quienes subsisten a pesar de la opresión), y se quita importancia a la vida propia de un pueblo. El acento hay que ponerlo en el sujeto de la liberación, en el quien.

El problema son los modos de concebir la liberación por referencia al sujeto: por un lado el que no ve al oprimido como sujeto, y propone cambiarlo o sustituirlo. O, el que es visto como bárbaro, y debe ser civilizado. O el que es visto como alienado y debe ser concientizado, liberado por otros. Por otro lado el modo que propone mantener la cultura en su pureza, sin

cambios. Ambos modos ignoran a las culturas oprimidas como sujetos, reduciéndolos a la categoría de objeto, llevándolo a la muerte del sujeto.

El sujeto comunitario no es un “algo”, o “cosa” que puede ser descrito objetivamente. No hay que buscar la esencia de su propio ser, es un ‘alguien’. Su identidad no puede ser determinada por referencia a una esencia fija que haya que buscar en la tradición, o en un pasado más o menos idealizado. No son ‘en potencia’. No se puede entender al sujeto comunitario como negatividad dolorosa (aparente) ante un futuro pleno (real) que va a venir. Los sujetos comunitarios ‘están siendo, ‘están viviendo’, ahora son historia, no meras reiteraciones. Están en camino, abiertos a la novedad, a la innovación, son agentes. Están siempre en relación, se construyen internamente como identidad plural de un nosotros que parte de la diferencia. No homogeniza desde un mismo padrón, sino que es un trabajo de identificación, de aproximación, de hacerse próximo a otro, respetando como valiosa la diferencia. El sujeto comunitario nace de la diferencia, por eso no cabe la relación entre liberado y liberador. Está siempre en relación, se construye en diálogo intercultural, si se está dispuesto. La aculturación no es una pérdida ni un debilitamiento, sino que es una renovación, gracias a la capacidad de agencia (posibilidad de ser, habilita al sujeto a construir–se)

Un punto es éste, problematizar el “estar siendo” desde la América Latina profunda. En “lo negado”, hay un acierto, hay algo que está presente, la vida, la forma de conocer, sea “desde afuera”, o “desde adentro”, el punto es ver el trilema, el sentido, la escucha, el contexto. El punto es ver la lógica de la contradicción, ver el encuentro con el otro, y a partir de ahí la construcción con el otro, el vínculo entre el conocimiento y sabiduría. El vínculo genera la posibilidad de vislumbrar algo en relación al otro, ya que detrás de todo yo, hay un nosotros. En ese acierto fundante siempre se quiere ser alguien, (de ahí la enajenación), de la creencia se genera lo comunitario, dándose un pensamiento situado, donde la negación aparece, debido a aquello que no queremos asumir: pensar con otros, pensar otros escenarios posibles. Pensar en ese ‘estar siendo’, en el ‘habitar con el otro’ en comunidad, en un arriesgarse para ver las diferencias, para poder ver la tensión de la contradicción.

El poder, el saber, la cultura se mueven constantemente, el punto está en la descolonización del pensamiento, en la necesidad de des-pensar para poder pensar. La ceguera de la teoría acaba en la invisibilidad de la práctica, mientras que la ceguera de la práctica acaba en la irrelevancia de la teoría. Por una parte la teoría deja de estar al servicio de las prácticas futuras que potencialmente contiene, y sirve más que nada para legitimar (o no) prácticas que han surgido a pesar de sí mismas. Por otro lado, la práctica se justifica a sí misma recurriendo a un conjunto teórico centrado en las necesidades del momento, formado por conceptos y lenguajes heterogéneos, que desde el punto de vista de la teoría, no son más que ejercicios retóricos. La distancia entre teoría y práctica no es producto de la diferencias entre contextos, es una distancia epistemológica y ontológica, el punto estaría en abrir espacios analíticos donde puedan brotar emergencias liberadoras. Esos espacios permiten visualizar una sociología de las ausencias y una sociología de las emergencias, con el objetivo de, por un lado, plantear el problema de la visibilidad (es decir plantear que lo que no existe, es, de hecho, activamente producido como no existente, o sea, como una alternativa no creíble a lo que existe); por otro lado, plantear el problema de la sustitución, es decir, ver posibilidad, entender lo especulativo, que requiere de elaboración filosófica. Es decir, sustituir el vacío del futuro según el tiempo lineal por un futuro de posibilidades plurales y concretas, simultáneamente utópicas y realistas, que se va construyendo en el presente a partir de actividades de cuidado. La sociología de las emergencias consiste en la investigación de alternativas que caben dentro de un horizonte de posibilidades como capacidades, sustituyendo la idea mecánica de determinación por la idea axiológica del cuidado. La sociología del cuidado es puesta en práctica en relación con las alternativas disponibles.

El asunto está en la permanente búsqueda del sentido, en el compromiso, en el reconocimiento de 'un nosotros'. Tanto Kusch como Langón no consideran "que una semilla haga brotar en otras tierras el mismo discurso, o la misma idea", tampoco buscan que se repitan modelos o ideas, sino que ambos buscan poder generar una "conmoción", que genere "un movimiento", una acción.

Para ellos, la clave está en la búsqueda, en la potencialidad de la "semilla que planta el maestro", y no en la perpetuación de su discurso.

Bibliografía

- Kusch. R. 2007. *Obras Completas*. Buenos Aires: Fundación Ross.
- Iglesias J. y Tejera S. 2012. *Mauricio Langón: Antología de un Pensamiento Crítico*. Maldonado: LeStylo.
- Tejera S. Iglesias J. 2015. *Mauricio Langón: Antología de un Pensamiento Crítico*. Vol. 2. Maldonado: LeStylo.

Práctica filosófica y espacio público, un momento para pensar lo que vivimos

Maria Cecilia Tosoni – Mariela Svacha – Laura Montoya

(Fed UNCUYO) – (FAD UNCUYO) – (Fed UNCUYO)

La filosofía, históricamente, estuvo vinculada a la crítica. El reconocimiento de nuestros propios prejuicios, la identificación de los límites de nuestro pensamiento aparecen como tareas indiscutibles. Tradicionalmente, sin embargo, se pensó vinculada a la transmisión de un saber académico fijado en el pensamiento de determinados autores secuenciados históricamente, cuyos textos podían leerse recién en los últimos años del nivel secundario. Aprender filosofía tuvo que ver con leer inicialmente a Platón o Aristóteles. Recién en las últimas décadas se han impulsado actividades vinculadas al pensar filosófico relacionadas con niños, jóvenes y con problemáticas que los involucran (Kohan 2006:9). Comprender la experiencia filosófica como el ejercicio de pensar la propia experiencia implica reconocer no sólo la capacidad del ejercicio crítico de la razón que cada uno posee, sino también valorar la propia experiencia como digna de ser pensada. ¿Cómo pensar desde la experiencia si estamos habituados a pensar desde los libros? ¿Cómo dejar el lugar del “que sabe” para escuchar “al que vive”?

Carlos Cullen señala que durante la modernidad se entendió el concepto de *lo público* vinculado al uso libre y sin censuras de la propia razón, sin tutores y obedeciendo a las reglas de argumentación racional, sin supuestos dogmáticos o prejuiciosos. Este espacio *público ilustrado* no puede mezclarse con no académicos, a menos que para liberarlos de los prejuicios y dogmatismos. Los conocimientos producidos en ámbitos académicos no pueden más que oponerse a tradiciones, creencias. El *saber de la gente* ha sido despreciado por su falta de rigurosidad, de método y por estar atravesados de prejuicios, por su falta de conceptualización. El saber académico debería ‘depurar’ cuando no sustituir el conocimiento

vulgar. Y este proceso tendría lugar en las instituciones educativas, en las que los saberes científicos reemplazarían a los comunes para que todos puedan romper con sus prejuicios y realizar una crítica de sus propios modos de pensar.

La filosofía como actividad del pensar riguroso ocupó y ocupa un lugar en la enseñanza media dirigido a ese objetivo. Desde esta concepción ilustrada de la filosofía como saber académico sólo se comprendió el aula como su espacio propio. Sin embargo, no siempre la filosofía como actividad crítica estuvo encerrada. En los comienzos griegos de esta actividad, la discusión, la crítica del propio pensamiento estuvo ligado a otro espacio público: el ágora. La plaza de Atenas, fue el escenario de la actividad filosófica de Sócrates, quien dialogaba con políticos, sofistas, artesanos, soldados, jóvenes o ancianos (Mondolfo 1976:25). En su diálogo ejercía una tarea crítica convencido de su función social, en la medida en que posibilitaba que sus interlocutores aceptaran que no poseían verdades absolutas sino simples aproximaciones. Reconociéndose como ‘Tábano de Atenas’ (Apología de Sócrates, 30, e) interpela a la filosofía de todos los tiempos a ponerse en juego en la vida cotidiana, en diálogo con quienes sin leer textos ejercen su propio pensamiento. La actividad filosófica socrática dirigida a los ciudadanos de Atenas contrasta con la reserva del *espacio público* ilustrado que se impone académicamente en la modernidad y del cual somos herederos en Latinoamérica.

Como señala Carlos Cullen *lo público*, requiere ser pensado entonces, en un nuevo sentido, vinculado con la participación de los muchos en la producción de un conocimiento que nos involucra. De allí la necesidad de repensar la producción del conocimiento desde la participación de los diferentes sujetos. Se trata pues de una nueva discusión pública que incluye o permite distintos lenguajes, distintas categorías, y por lo tanto se constituye en un desafío para cualquier sistematización posterior provisoria necesariamente. Este encuentro con diferentes saberes provoca que el conocimiento en las ciencias humanas rompa con su carácter abstracto. Esta contextualización (Cullen, 2009) lograda en el diálogo con los sujetos concretos posibilita que los conocimientos se conviertan en ‘saberes socialmente productivos’ capaces de transformar las relaciones sociales

existentes, pues de lo que se trata precisamente es de lograr formas justas de convivencia social.

Así, desde estas ideas que ponen en el centro la necesidad de pensar la filosofía fuera del espacio académico, nos propusimos propiciar una reflexión filosófica a partir de generar espacios de comunicación, que reconozcan la voz del otro. Si entendemos la producción del conocimiento *público* enraizada en el diálogo de los diferentes sujetos no podemos más que buscar nuevos formatos comunicativos que posibiliten incorporar a otros al diálogo para revisar nuestras ideas. La comunicación una estrategia de educación y generadora de opinión. En nuestras sociedades atravesadas por los medios de comunicación se hace necesario trabajar junto a ellos para generar espacios de diálogo, organizar espacios de discusión pública de asuntos comunes (Rodríguez, 2014:104).

En esta línea con el proyecto *La propaladora, lo que pasa en nuestros barrios en la voz de sus protagonistas*, (Programa de Inclusión Social e Igualdad de oportunidades 2016–17) buscamos dar a conocer las actividades que realizan vecinos, instituciones y organizaciones de los barrios de Las Tortugas de Godoy Cruz y Carrodilla, junto con la Radio Comunitaria Cuyum FM 89.3. Con el fin de generar un espacio de intercambio con diferentes actores sociales de los barrios sobre temas referidos a mujeres, jóvenes y personas con discapacidad, propusimos programas radiales y actividades de intervención en espacios públicos.

La problemática de la violencia de género durante el año pasado se hizo patente en Mendoza a partir de femicidios que conmocionaron la opinión pública, y que se expresó en las convocatorias masivas bajo el lema *Ni una menos*. Por otra parte, la Radio Comunitaria Cuyum FM 89.3 hace varios años realiza Radios abiertas en la plaza Vélez Sarfield del Bº La Gloria sobre la temática de género, a fin de promocionar derechos, informar sobre salud, reconocer la labor de las mujeres de las organizaciones barriales. Desde el proyecto La Propaladora, propusimos hacer una intervención en la Plaza, el día sábado, en el que se reúnen numerosos vecinos en torno a la Feria Buenos Vecinos en la que se ofrecen productos a bajo precio. Nuestra propuesta fue en primer lugar, generar una actividad que posibilitase que los vecinos y vecinas que se acercan a la feria puedan

reflexionar sobre la violencia de género cotidiana y también, promover el acompañamiento a las mujeres, que muchas veces en soledad, padecen distintos tipos de violencia machista. Bajo el lema *Nunca solas*, invitamos a diferentes organizaciones barriales en las que participan mujeres a que se sumaran ese día a dar a conocer sus experiencias de organización, también al Área de Mujer y Diversidad, del Municipio de Godoy Cruz, para que informaran a los transeúntes y oyentes de sus acciones. También se realizó un gesto de darse la mano al final para movilizar a los vecinos y vecinas presentes en la Feria a solidarizarse con las mujeres para no dejarlas solas, ya que entendemos que su soledad silencia situaciones de violencia.



Por otra parte, propusimos un juego con un tablero con globos que contenían breves relatos. Los participantes debían pinchar para luego obtener el papel, leer y dar su opinión al aire. Por lo cual, se hacían acreedores de un premio. Las narraciones escritas como dilemas mostraban algún tipo de violencia frente a las mujeres, y se le propuso a los transeúntes varones

y mujeres que respondieran a la pregunta ¿y vos qué harías? La idea del juego fue básicamente promover el pensamiento propio y dar a conocer la opinión que habitualmente no es tenida en cuenta, la de hombres y mujeres de sectores populares (Rodríguez, 2014:25). Los relatos se referían a situaciones cotidianas que pueden vivir cualquiera de los transeúntes. Elaboramos 10 situaciones diferentes, presentadas en forma conflictiva y sin final, como *Hoja de valores* (Vilar, 1994:38), para dejar abierta la posibilidad de argumentar a los eventuales interlocutores. De este modo, se buscó generar la reflexión de los vecinos y vecinas de nuestros barrios frente a los prejuicios y estereotipos que sostienen la violencia de género. Procuramos entonces recoger los argumentos que elaboran a mujeres como a varones, de diferentes edades frente a situaciones de violencia cotidiana. Presentamos dos ejemplos, con las reflexiones que dijeron los entrevistados:

Situación 1: Después de muchos años Valeria volvió a estudiar, ella quiere terminar el secundario. Pero se le está haciendo difícil porque cuando llega su marido, Jorge, le dice que los chicos están desatendidos, y que cenar muy tarde. Su mamá los cuida tres días en la semana hasta que llega el Jorge. Los otros días los lleva a su suegra, que los recibe bien, pero le dice que lo primero es la familia, y qué complicada que se ha vuelto la vida de Jorge desde que a ella le dio por estudiar. ¿Qué le dirías a Valeria? ¿Y a Jorge? ¿Por qué?

Vecina 1 del B° La Gloria: A Jorge le diría que la ayude a estudiar para salga adelante, el apoyo de la familia, de la mamá, de la suegra. Porque ella necesita progresar, más si vive en un barrio humilde, pobre, como es el barrio La Gloria, necesita trabajar, necesita salir adelante, para proteger más a sus hijos, por si alguna vez se queda sola.

Vecina 2, en cuanto tuvo el micrófono, dijo: ¡Buenos días a todos! Un saludo fuerte para todas las mujeres, y aguanten y abajo la violencia. Porque los hombres están muy malos reniegan de la mujer pero de nosotros necesitan.

Situación 2: A Johana apenas la conocían sus vecinos, nunca salía de la casa. Salvo para ir a la iglesia los domingos, por su puesto junto con sus hijos y su marido. Desde hace un tiempo participa de un taller de tejido, que dan en la iglesia dos días en la semana. Está entusiasmada, dice que su marido la apoya, que 'al fin hace algo bien'. Ahora que la profesora tuvo que cambiar el horario, ella llega media hora después que su marido. Por eso, dijo que no irá más, para no tener problemas. ¿Si fueras su vecino/a qué le dirías a Johana? ¿Y a su marido? ¿Por qué?

La situación se complica porque muchas veces hay que mirar de los dos lados. Pero una mujer no puede renunciar ni detenerse, porque a la hora, después, es una marca como un abandono de persona. Porque hay que dialogar y conversar, que no se comprende que la mujer no es una esclava, necesita independizarse, dividir las tareas y que el hombre comprenda que también necesita ayudar porque al estar sola recargando solamente a una mujer, es como que se siente abandonada, no tiene quien la entienda en lo que ella quiera hacer, en los gustos. Faltaría la comprensión, que más, el indicarle, si es lo que vos elegiste, encáralo. Nadie tiene que meterse a criticarle, lo que ella ha elegido para ella. Yo creo que no tenemos que ser jueces de la mujer, ni del varón. Sino indicarle, decir: yo te aconsejo lo más posible y ayudándote. Muchas veces si nos negamos le cortamos el camino y las ilusiones, que ganamos, nada. Y tenemos mal recuerdo. A esa muchacha tenemos que decirle que tiene que buscar apoyo de casa y el vecino decirle, vos tenés que seguir...

Entendemos que un tipo de violencia se ejerce por parte del varón en la restricción de actividades a la mujer, como el estudio o un aprendizaje manual. Encontramos que las mujeres dan cuenta de la necesidad de superación, de respeto por el proyecto propio, de reconocimiento de que el bienestar de la mujer implica el bienestar de la familia. Que además reconocen que en situaciones de desventaja como la pobreza o la soledad las mujeres tienen que salir adelante por sí mismas. Pero que sólo es posible si otras mujeres también colaboran, si los hombres reconocen a

la mujer como una igual y no como su esclava. También se ubican en el lugar del consejo y no del juicio fácil. También nos permite ver que no es simplemente una cuestión de crítica sino de construcción colectiva y cotidiana la igualdad de género. En situaciones en donde no podemos invocar leyes de protección hace falta apoyo de otras mujeres, comprensión del varón y diálogo.

Si bien la actividad no fue pensada sólo desde la perspectiva filosófica, consideramos que la técnica de discusión de *hoja de valores* permite identificar *los saberes de la gente*, esos que permanecen silenciosos pero que direccionan acciones concretas. La necesidad de argumentar dio lugar al ejercicio de la palabra propia, modo indiscutible del ejercicio del pensamiento. Ya que no repiten lo que otros dicen respecto del tema, sino que la puntualidad del relato hace que cada uno diga por sí, lo que piensa. El formato abierto y conflictivo de la narración posibilita una discusión no direccionada, de modo que se evita el moralismo abstracto desde el que se plantea romper con la violencia de género, en algunas ocasiones

Reconocer el pensamiento de hombres y mujeres es importante para identificar no sólo prejuicios y estereotipos sino formas de argumentación que cotidianamente se construyen para enfrentar situaciones de desigualdad, en donde la mujer se encuentra subordinada. Así, poner en valor lo que los vecinos dicen, al transmitirlo por radio, amplificar su voz, es salir del punto de vista omnicompreensivo en el que el saber académico se coloca, para ubicarse entre la gente, entre los sujetos de carne y hueso lo cual permite comprender sus perspectivas, aquellas en función de la cual actúan (Rodríguez, 2014:28). Lo que los interlocutores hacen al dar su opinión implica por un lado organizar su propio pensamiento, pero también someterlo a discusión. También, poder reconocer y dar cuenta de las tácticas que para salir adelante ensayan frente a la violencia. Tácticas que desde el lenguaje y los gestos busca romper con asimetrías entre varones y mujeres.

Entendemos, que el ejercicio de la expresión de las opiniones de los vecinos abre un espacio para el diálogo que posibilita un nuevo tipo de *ilustración*. Salir al encuentro de otros, de personas que por su condición económica y social se encuentran subordinadas constituye un desafío para

el ejercicio del pensar. Volverlo a la vida cotidiana para que pueda tener un efecto de crítica que reorienta la acción. Pensar por nosotros mismos, en un ámbito muy diferente al académico: una plaza, con interlocutores ocasionales, vecinos y vecinas de barrios populares abre para la práctica filosófica un nuevo espacio, que no debemos desaprovechar.

Bibliografía

- Cullen, Carlos. 2008. La construcción de un espacio público como alternativa a la violencia social en el contexto de la globalización. En Feldfeber, Myriam, *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Carlos Cullen. 2009. De las competencias a los saberes socialmente productivos, políticamente emancipadores y culturalmente inclusivos. En Carlos Cullen. *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía.
- Kohan, Walter. 2006. *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes. Experimentar el pensar y pensar la experiencia*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Mondolfo, Rodolfo. 1976. *Sócrates*. Buenos Aires, Eudeba.
- Rodríguez, María. 2014. *Sociedad, cultura y poder, Reflexiones teóricas y líneas de investigación*. Buenos Aires: USAM Edita.
- Vilar, Jesús. 1994. Clarificación de valores. En Aguarales, M, y otros, *La educación moral, perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: Grao.

IV

EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES

La construcción conceptual de la experiencia histórico-política: un análisis de proyectos didácticos para el segundo ciclo de la escuela primaria

Delia Albarracín

Facultad de Educación, UNCUYO

Introducción

El presente trabajo se ubica en el campo de la didáctica de la filosofía. En nuestra actividad como docentes del espacio curricular Formación ética y ciudadana en el profesorado de educación primaria desde hace varios años venimos utilizando un dispositivo didáctico cuya finalidad es que los futuros docentes puedan mediar didácticamente los temas y problemas desarrollados en la asignatura (Albarracín, 2002, 2004, 2006, 2009, 2014).

El propósito de los Proyectos transversales de formación ética y ciudadana –en adelante PT-FEyC– es doble: por un lado, brindar a los estudiantes un esquema básico de mediación didáctica que responda a los requerimientos del sistema educativo de planificar las actividades a desarrollar en el aula con los niños y, por otro lado, abrir espacios de análisis y reflexión filosófica en un ámbito que, como la escuela, sabemos que surgió para disciplinar a sujetos diversos conforme a los fines de estructuración del estado nacional moderno.

La propuesta de PT-FEyC recupera principios curriculares ampliamente reconocidos en los encuadres conceptuales de los Diseños Curriculares vigentes, como el curriculum flexible y la enseñanza por proyectos. Se pretende que los PT-FEyC sean abiertos a la pregunta filosófica de los niños y a la construcción conceptual a partir de la problematización de contenidos de diferentes áreas que propone el docente.

De este modo, conceptos como la justicia y las virtudes cívicas (Heller, 1989), la democracia en tanto la lógica propia de la política (Ranciere,

1996, Heller, 2009), Svampa, 2007) o el problema del estado moderno (Hinkelammert, 2007, Albarracín, 2009) son mediados didácticamente por los estudiantes a través de la presentación de materiales (textos expositivos, viñetas, noticias o notas de opinión, producciones literarias, entrevista u otros soportes didácticos) que resulten oportunos para problematizar contenidos comunes a diferentes áreas curriculares como derechos humanos, democracia, estado, trabajo y ciudadanía de ciencias sociales o problemas ambientales y contaminación de ciencias naturales.

Dos propuestas didácticas de FEyC para el segundo ciclo de escuela primaria

En este apartado analizamos algunos resultados de nuestra experiencia con los PT- FEyC. La muestra tomada corresponde a los proyectos del período julio de 2016 a julio de 2017 elaborados para quinto y sexto año de la escuela primaria por los estudiantes como parte principal de la acreditación de esta asignatura cursada en el tercer año de la carrera. Se seleccionaron los que presentan más claramente un trabajo didáctico sobre la conflictividad social y su visibilización a través de la acción política. Para esta exposición se analizan dos PT- FEyC. Los proyectos pueden ser realizados en forma individual o en grupos de dos o tres. En la siguiente Tabla se presentan los componentes sugeridos para la elaboración de los proyectos. Cabe aclarar que se trata de una guía flexible a los cambios terminológicos que son frecuentes en el ámbito educativo (expectativas de logro, logros u objetivos; contenidos, competencias, capacidades o núcleos de aprendizaje, etc.)

Tabla 1: Componentes sugeridos para los PT-FEyC

COMPONENTES	Breve caracterización
DIAGNÓSTICO	Basado en la observación de acciones e interacciones en la cotidianidad de la vida escolar; del edificio escolar, lugares, carteleras, etc.). Se complementa la observación con entrevistas a docentes, niños y padres
FUNDAMENTACIÓN	Se fundamenta la pertinencia de trabajar determinados temas y problemas de FEyC en el contexto escolar diagnosticado. Se anticipa con qué contenidos de otras áreas se va a relacionar y cómo se va a viabilizar en el contexto institucional específico.
EXP DE LOGROS	Formulación de lo que se espera lograr en cuanto a apropiación conceptual por parte del grupo de niños.
CONTENIDOS CONCEPTUALES Y PROCEDIMENTALES DE FEyC SELECCIONADOS	Se expresa en forma de contenidos claros y precisos los temas y problemas que se fundamentó enseñar. Constituyen el qué y el para qué de cada actividad propuesta.
CONTENIDOS CONCEPTUALES Y PROCEDIMENTALES SELECCIONADOS DE OTRAS ÁREAS	Mención expresa de los contenidos de las áreas con las cuales se articulan los contenidos de FEyC a trabajar.
ACTIVIDADES	Es la parte fundamental donde se juega la transversalidad de la FEyC. Requiere creatividad. A través de ellas los niños registran casos vinculados a conceptos y problemas ético-políticos; analizan situaciones; entrevistan a una persona cuyas virtudes cívicas se destaquen; preparan preguntas para realizar a familiares o vecinos vinculadas a los conceptos trabajados; organizan una actividad de cooperación o búsqueda del bien común en su escuela o su contexto social; analizan noticias, ensayando títulos y volantas alternativos en función de valores éticos.
TIEMPO	Variable, pueden ser 2 semanas, 1 mes o más si se logran los compromisos institucionales.
EVALUACIÓN	Puede evaluarse a través de una actividad integradora, proponerse un juego de simulación para trabajar a lo largo de varias clases. Se elabora además una lista de cotejo para tener presentes los logros.

Generalmente los estudiantes realizan el Diagnóstico en escuelas donde han efectuado prácticas preliminares para otras asignaturas. Las situaciones observadas sugieren los temas que resulta oportuno trabajar para que los niños vayan comprendiendo los contenidos históricos y sociales que presenta el curriculum y adquieran herramientas para actuar como ciudadanos

políticamente subjetivados.

A continuación, para considerar cómo cada proyecto capta la situación que sirve de punto de partida, en la Tabla 2 se transcriben frases representativas del diagnóstico realizado por dos grupos de estudiantes en 5to y 6to grado de dos escuelas urbano–marginales ubicadas en distritos de Las Heras y Guaymallén y los Contenidos de FEyC seleccionados.

Tabla 2: Frases más significativas y contenidos de FEyC seleccionados

	Frases más significativas del Diagnóstico	Contenidos de FEyC seleccionados
PT DE FEyC PARA 5TO [P1]	“Estos niños que trabajan en hornos de ladrillo se levantan todos los días a las 6 de la mañana y comienzan su trabajo rutinario, luego de terminar de trabajar y prepararse para ir a la escuela lo que implica cansancio de por medio, al llegar a la escuela dormirse en el pupitre del banco, no poder atender la clase como sus demás compañeros”.	La justicia social en el ámbito del trabajo. Globalización. Trabajo y desempleo en la Argentina actual. Condiciones dignas de trabajo en el contexto de la globalización como orden moral policial. Trabajo infantil y explotación infantil. La problemática social frente al trabajo no registrado.
PT DE FEyC PARA 6TO [P2]	“Los niños presentan bajo rendimiento académico y fracaso escolar con repitencia. Son comunes las dificultades de atención, la falta de motivación, problemas de madurez, trastorno de conducta, ausencia o pocos hábitos de trabajo, baja autoestima, sobriedad en los grados más altos, entre otras. La familia no acompaña a sus hijos en el proceso de aprendizaje. Esto no siempre está vinculado a la falta de interés de los padres, sino más bien a su bajo nivel académico y cultural. Los docentes no registran que muchos alumnos estén trabajando en forma permanente, la mayor cantidad de chicos están solos el mayor tiempo que no están en la escuela”	El Estado como construcción histórica política (1850–1880) y las estrategias políticas y económicas de cada gobierno para su administración. –Tensión entre el orden moral–policial y la dimensión ético–política. – Influencia de la estrategia de globalización en el gobierno de turno. –La democracia asamblearia como transformadora de la injusticia social. –La justicia para alcanzar la igualdad en las oportunidades de vida. –Las virtudes cívicas para alcanzar la justicia como bien común (solidaridad y valentía cívica). –La participación ciudadana como herramienta de transformación en base a la práctica de las virtudes cívicas en búsqueda del bienestar general.

Los contenidos procedimentales presentados por ambos grupos son adecuados para la mediación de los conceptos y para las Actividades que luego se plantean. Las otras áreas curriculares seleccionadas para transversalizar los contenidos de FEyC son en el P1: Lengua, Ciencias sociales, Matemática, Plástica y Literatura. En el P2: Ciencias Sociales, Ciencias naturales, Lengua y Literatura. Seguidamente comentamos de manera general las actividades.

En el P1 la primera actividad parte de Lengua con una nota periódica que comenta el caso de Ezequiel, un niño de 6 años de edad, que murió como consecuencia de soportar desde sus 4 años un trabajo donde “recogía cientos de huevos todos los días, entre el guano de las gallinas, mezclado con sangre y productos tóxicos, lo que terminó envenenando su pequeño cuerpo” (P1, pg. 12). La nota destaca el chantaje de la empresa que compraba el silencio de los padres sobre las condiciones de esclavitud en que trabajaba el niño a cambio de dinero, de la atención médica por problemas de salud que presentara el niño y de una suma de dinero en caso de un desenlace fatal. Por otro lado la nota destaca la actitud de dos personas para denunciar el hecho ante la fiscalía federal correspondiente y solicitar la realización de la autopsia, así como el secuestro de la historia clínica como modo de evitar la presión de la empresa a la familia para borrar las pruebas mediante la cremación del cuerpo del pequeño. Entre las preguntas que luego realizan sobre el texto se destacan: “¿Ezequiel tenía tiempo para cumplir con las tareas escolares? ¿Por qué?”; “Si los padres hubiesen sido apoyados o sustentados por el Estado en vez de ser extorsionados y amenazados por el empresario, ¿podrían haber evitado que Ezequiel trabajara y muriera? ¿A través de qué organismos estatales?” (Ibídem).

La segunda actividad de P1 presenta el concepto de justicia a través de un texto reelaborado por las estudiantes a partir de fragmentos de Heller (1989), donde hacen hincapié en la igual libertad como exigencia de la justicia política y la igualdad de oportunidades de vida como exigencia de la justicia social. Luego hacen preguntas referidas a la nota anterior que favorecen el proceso de conceptualización, entre ellas: –¿Por qué creen que no se aplicaron las normas de justicia en este caso? ¿Por qué

los padres aceptaron el chantaje, y se llamaron al silencio privados de su libertad de expresión?

El P1 continúa así presentando un total de 25 actividades articuladas entre sí que van intercalando diferentes áreas y posibilitan que los niños de 5to entiendan el concepto de justicia y reflexionen sobre los distintos problemas involucrados en el caso de Ezequiel, entre ellas: desde Plástica buscar imágenes que representen la justicia; desde Ciencias sociales vincular el concepto ético de justicia con las funciones del poder judicial; reflexionar sobre el conflicto (Heler, 2009) y vincularlo con el problema del trabajo y el análisis del artículo 14bis de la Constitución Nacional. A partir de la Actividad 15 el P1 comienza a acercarse al problema del trabajo infantil mediante la preparación, realización y posterior análisis de una entrevista sobre los trabajos que se realizan en la zona. En la actividad 23 se presenta una nota sobre la industria ladrillera en Mendoza y se plantean acciones posibles para combatir el trabajo infantil.

En el P2 las actividades se presentan por núcleos donde las estudiantes agruparon conceptos de dos o tres áreas que se desarrollan diferenciando actividades de inicio, de desarrollo y de cierre. Seguidamente analizamos algunas de las más representativas.

El primer núcleo articula Ciencias sociales, Lengua y FEyC. Trabaja los conceptos de: Estado como construcción histórica y política y estrategias políticas y económicas de cada gobierno para su administración; Democracia liberal restrictiva y delegativa; Justicia social, políticas que contribuyen a la igualdad de oportunidades de vida y Participación ciudadana.

La actividad de inicio presenta el texto “Liberales sí, pero para todo, no” extraído de un texto de Historia argentina editado por EDIUNC en 2005 sobre la formación del estado y los intereses de los sectores que participaron en esa construcción. Las consignas de comprensión del texto presentan preguntas como: “¿Qué función cumplía el Estado Nacional en la División Internacional del Trabajo?; ¿Qué relación existe entre los intereses de la clase dominante y la consolidación del nuevo Estado? Indican identificar los conflictos mencionados en el texto: “subrayar con azul las medidas económicas, con verde las sociales y con rojo las políticas” (P2, pg. 12). Se propone además completar un cuadro mencionando las

ventajas que obtenían los capitales extranjeros con las inversiones en nuestro país y las medidas que se tomaron para consolidar el modelo de estado que pretendía instaurar la clase dominante.

Otra consigna de la actividad de inicio presenta dos fragmentos de “La ida” del *Martín Fierro* donde se alude al carácter independiente, heroico y sacrificado del gaucho, así como su protesta en contra de la política de Sarmiento de reclutar a los gauchos para ir a la frontera contra el indio. Se solicita analizar las metáforas por ejemplo se pregunta: “en la metáfora *la ley es tela de araña... la rompe el bicho grande y solo enreda a los chicos* ¿a quién se refiere cuando habla de bicho grande? ¿Y a quién cuando habla de chicos?”. “En la metáfora *la ley es como el cuchillo, no ofende a quien lo maneja* ¿por qué compara la ley con un cuchillo? ¿Quiénes serán los que lo manejan?” (Ibídem, pg. 13). Luego se propone relacionar estas metáforas con el texto expositivo: “Liberales sí, pero para todo no”: “¿Quiénes podrían considerarse *el bicho grande*? ¿Y quiénes *los chicos*? ¿Quiénes fueron los que se beneficiaron con las leyes que aplicó el gobierno durante el siglo XIX en la formación del Estado?” La actividad de inicio de este núcleo de contenido cierra con las siguientes Preguntas orales de reflexión: “Según lo trabajado hasta ahora ¿Qué tipo de Estado se venía constituyendo con las medidas implementadas? ¿Qué sector se veía más favorecido? Según lo leído en los fragmentos del *Martín Fierro* ¿Toda la población estaba conforme con el modelo de Estado que se estaba formando? ¿Mediante qué recurso este escritor manifiesta su descontento con el gobierno?” (Ibídem)

Las Actividades de desarrollo el P2 comienzan proponiendo la comprensión de un texto que elaboraron las propias estudiantes “¿Es lo mismo el Estado que el gobierno?”, armado a partir de un texto del manual de Ciencias Sociales 6to de Santillana y del artículo de E. Pastrana “Extinción o reinvencción de los estados–nación frente a los desafíos globales, que forma parte de las lecturas obligatorias de la asignatura. Luego realizan una actividad de fijación donde presentan a los niños diferentes titulares de noticias sobre acciones de gobierno y piden clasificarlas según se refieran a que el gobierno busca el bienestar de todos o que busca favorecer determinados sectores económicos generando desigualdades. Otra consigna trabaja en base al título “La participación ciudadana en

busca de la justicia”, donde sobre la docente retoma lo anterior destacando la importancia de la acción política. Proponen escuchar y leer de León Gieco “Canción para luchar” e indican subrayar con distinto color a los gobernantes, la invitación a que el pueblo se levante y las formas de protesta propuestas en la letra.

Cierran el primer núcleo de contenidos con la presentación de una situación problemática. Relatan el problema que atraviesa una vecindad barrial donde una fábrica de embutidos arroja residuos en un lote baldío, perjudicando a la comunidad con los malos olores y la atracción de roedores y perros callejeros al lugar. En la situación presentada los vecinos llaman al dueño de la fábrica y al intendente para solucionar el problema. Las estudiantes preparan argumentos que podrían dar cada sector y proponen a los niños que los lean y que reflexionen sobre la confluencia de distintos intereses y la contribución de los distintos actores al bien común.

El segundo núcleo articula Ciencias naturales y FEyC y los conceptos a desarrollar son: “Reconocimiento del hombre como agente modificador del ambiente y su importancia en la preservación; estrategia de globalización y su influencia en las economías de los estados nacionales; la transformación del estado a través de la participación ciudadana; Democracia asamblearia y cuestionamiento de las normas en busca del bien común”. Si bien no podemos aquí extendernos en el comentario, vale destacar que en esta parte se proponen dos textos para analizar el problema del estado frente a la presión de los grupos económicos transnacionales de explotación minera. El primer texto es una reelaboración adaptada de un fragmento del artículo de Pastrana y el segundo, una entrevista a un investigador. La mediación didáctica es dinámica, del trabajo con los dos textos va desprendiendo investigaciones áulicas que posibilitan conocer en profundidad la actividad de las empresas mineras en la Argentina, la ley de Minería, los conflictos de intereses, los daños sobre el medio ambiente, la lucha del pueblo de Jáchal y la asamblea de vecinos de Uspallata para evitar la instalación del Proyecto San Jorge (P2, pgs 20–27). A modo de ejemplo, transcribimos algunas preguntas de comprensión que se realizan: “¿A qué sector apoya el gobierno?; ¿Cómo crees que serán sus decisiones políticas y económicas según los intereses que están en juego y cómo las

mismas repercuten sobre la comunidad y su calidad de vida? ¿Apunta a buscar el bienestar general, a un modelo de Estado que busca promover la igualdad de oportunidades?” (Ibídem, pg. 27).

El tercer núcleo articula Lengua y FEyC. Introducen nuevos conceptos para entender los problemas del conflicto entre los intereses de las empresas globales y la necesidad de las comunidades para lograr el bien común, así como el rol del estado en ese conflicto. En este caso el P2 incluye las virtudes cívicas en base a un texto de elaboración propia de las estudiantes en base a Heller, 1989).

La actividad final del P2 es de transversalidad institucional. Consiste en que los niños pongan en práctica estrategias de organización para alcanzar un bien común que cubra necesidades de la escuela, en esta caso la falta de juegos para los recreos. La planificación en 7 etapas contempla la participación de los niños desde el diseño de juegos con materiales reciclables hasta la inauguración de los juegos didácticos del patio de la escuela.

El relato de estos dos proyectos no se realiza aquí para ser analizado en cuanto a si los conceptos están correctamente enseñados o si los proyectos podrían mejorarse. Nos interesa destacar que, si bien llevamos más de veinte años de reformas educativas que legitimaron la enseñanza de ética ciudadana en la escuela primaria y más de veinte años que no se difunde ni se prescribe cómo llevar a cabo ese mandato, no podemos pasar por alto la oportunidad de trabajar denodadamente para efectivizarlo de las maneras que sea posible.

Los PT–FEyC responden al criterio de transversalidad establecido para el área, por eso constituyen un medio para articular conceptos de diferentes áreas y para promover acciones institucionales vinculadas a valores ético–cívicos. Es sabido que desde la escuela se pone límite a toda iniciativa que vaya más allá de la vaguedad y espectacularización de estos temas (Santiago, 2004). En ese sentido los estudiantes son plenamente concientes que todo proyecto de este tipo es una herramienta de lucha por la transformación de la educación y que la misma ha de plantearse desde la propia realidad dada. De allí que más que un análisis, creemos convenientes una explicitación de los supuestos de esta propuesta.

Los supuestos filosófico–didácticos de los PT de FEyC

– Crear escenarios estéticos de igualdad

La filosofía de Ranciere brinda una perspectiva valiosa para crear escenarios de pensar, indagar y problematizar en la escuela primaria. Nos parece sugerente su idea de que la filosofía no tiene divisiones que se tomen en préstamo, sino objetos singulares, nudos de pensamiento nacidos del encuentro con actividades como la política, el arte o la ciencia, bajo el signo de un conflicto o una aporía específica, que se convierte en un aprieto para la filosofía (Rancière, 1996: 8).

Creemos que la situación de la educación primaria obligatoria practicada aún en espacios de encierro en el marco de un sistema de dominación que avanza con la imposición de la lógica financiera global constituye un aprieto para la filosofía. La conflictividad que ella reproduce, la aporía específica que ella manifiesta en su condición de institución disciplinaria al mismo tiempo que ámbito funcional y oportuno para llegar a las poblaciones, nos desafía a encontrarnos allí en escenarios de subjetivación política donde educandos y docentes pongamos en práctica la igualdad de las inteligencias para argumentar sobre la vida en común.

En su obra de 1981 *La noche de los proletarios*, Ranciere nos acerca una filosofía cuyo talante no es la explicación de las condiciones de vida de los obreros a mediados del siglo XIX, o la presentación “en su desnudez de las voces de abajo”, sino el relato de la estética igualitaria propiamente política de aquellos obreros que encontraron en los tiempos fragmentados de sus noches, formas emancipantes de subjetivación que distorsionaban el tiempo que la dominación global les imponía. Por su parte en *El Maestro Ignorante* Rancière visibiliza, también en ese siglo de consolidación de la dominación moderna a través del positivismo, la creación de escenarios de igualdad en el ámbito educativo. En este caso nos muestra la enseñanza de Jacotot, un maestro que lejos de posicionarse en el lugar del saber que le asigna el sistema escolar, afirma la igualdad de inteligencia con sus discípulos para aprender sin necesidad de explicaciones.

En *El filósofo y sus pobres* de 1983 expone su crítica a toda filosofía que fundamenta la división de la comunidad en lugares y funciones donde

una parte con poder determina la no participación de otra u otras partes en las decisiones sobre lo común. Desde Platón a Marx, hasta la investigación más influyente de la sociología francesa contemporánea, Rancière combate el discurso explicador de las razones de la desigualdad porque termina convirtiéndose en justificador de ésta²⁰. Para él, investigaciones reconocidas como las de Bourdieu sobre la reproducción de la desigualdad a través del sistema educativo y sobre las diferencias de clase en relación con el gusto, en su pretensión de desenmascarar la dominación, consagran el más antiguo axioma que encomienda a los dominados a quedarse en su lugar.

En *El Desacuerdo* –obra donde expone más acabadamente su filosofía– Ranciere señala la política como lo propio de la filosofía y la diferencia de la filosofía política, a la que critica por su “estética fundadora de la desigualdad”. Desde Platón y Aristóteles la filosofía política contribuyó a instituir un orden de dominación que establece lugares y tiempos diferentes según los lugares sociales, determinando con ello la posibilidad de tomar o no tomar parte en las decisiones sobre la vida en común. Así los zapateros, carpinteros o campesinos podrán tener tramos de no trabajo, pero ese tiempo no les servirá para ir a la asamblea y hacer oír su palabra y su argumento sobre lo justo y lo injusto. La política, en cambio, presupone la igualdad e inventa los tiempos y los espacios donde esa igualdad sea posible. Si el tiempo normal de la dominación fija tiempos de trabajo, de falta de trabajo, tiempos para los comicios electorales, tiempo para adquirir conocimientos y obtener diplomas, la política tendrá la tarea de

20 Ranciere se refiere a que la administración política de los ochenta en Francia tuvo en cuenta las tesis de Bourdieu y Passeron (1970) en *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* sobre la escolarización para las reformas que se implementaron y las aplicó en la política educativa. La baja de la calidad de los contenidos para adaptarla a los niños pobres, terminó avalando la desigualdad que supuestamente combatiría y la exclusión de sectores bajos y medios de las universidades. Una crítica similar realiza de la obra de Bourdieu (1979) *La distinción. Criterios y bases del gusto* sobre los diferentes gustos estéticos de las clases sociales. Véase Ranciere, J (2013). *El filósofo y sus pobres*.

crear formas nuevas de subjetivación que se emancipen respecto de los ritmos impuestos por el sistema. Si los *sistemas policiales* (como designa Rancière a los órdenes de dominación) realizan un reparto de lo sensible que estabiliza una desigualdad determinada, es tarea de la política crear escenarios no para hablar de la igualdad, sino para efectivizarla, para hacerla visible y para que otros la verifiquen, en particular aquellos que sostienen el reparto sensible desigual, aquellos que lo naturalizan.

– **Ampliar la experiencia a través de la pregunta**

La escuela moderna nació y continúa hasta la actualidad como institución social donde lo más pequeños adquieren saberes y contenidos de distintas áreas de conocimiento. Creemos que una propuesta filosófica de enseñanza tiene como finalidad relacionar los saberes, abrir espacios para la pregunta, construir conceptos que posibiliten ampliar la comprensión del mundo en que vivimos. En ese aspecto hay otras dos tradiciones que brindan aportes fundamentales a la didáctica de la filosofía, a los cuales haremos referencia aquí de manera muy concisa: la hermenéutica filosófica y la dialéctica histórico-crítica²¹.

La hermenéutica gadameriana entiende la experiencia de una manera que nos parece fundamental para la tarea docente, en particular para la enseñanza de la filosofía. La riqueza de la experiencia para Gadamer, radica en tener nuevas experiencias, en aprender de ellas y comprender cada situación presente o del pasado desde una experiencia cada vez más ampliada con el saber de los efectos que ha tenido para otros y *aplicar* ese saber a la nueva situación. Aplicar el saber de los efectos que ha tenido ese saber es así una experiencia de la propia historicidad (Gadamer, 1993: 413). Esta actitud requiere una dialéctica de diálogo y pregunta. La experiencia humana tiene la estructura de la pregunta. La pregunta coloca a lo preguntado bajo una determinada perspectiva, lo cuestiona, lo abre, dejando al descubierto que lo que se pregunta es también cuestionable, que la respuesta está suspendida porque la pregunta es abierta pero al

mismo tiempo delimitada por el horizonte de la pregunta. Las buenas preguntas del docente tienen que ser *planteadas*, es decir, tienen que mostrar expresamente los presupuestos desde los cuales se pregunta y se expone las dudas, preguntar y mantener las preguntas en una orientación que aspira a la verdad, abrir un diálogo en el sentido de un encuentro con la experiencia del otro. Pues, como dice Gadamer, es la experiencia en su conjunto la que debe ser constantemente aprendida y la que no se tiene que ahorrar a nadie. El compromiso de la filosofía con la educación pasa por la hermenéutica del querer comprender como el principio más humano y más democrático que Gadamer reclamaba a las ciencias en general y a las humanidades en especial.

– **Construir conceptos con los saberes de todos**

En relación con este último aspecto señalado la teoría crítica de la escuela de Frankfurt nos ofrece una herramienta potente para la construcción conceptual al invitarnos a derribar la división del conocimiento en disciplinas estanco, ampliando así el horizonte de verdad de la ciencia.

Ya a mediados del pasado siglo Horkheimer denunciaba que los estudios académicos impuestos como programa de gobierno contribuían a sellar formas de socialización que reducen la posibilidad de acceder al conocimiento de los procesos económicos para el común de los individuos y dificultan la elaboración de una teoría capaz de orientar una praxis correcta, es decir una acción que posibilite la emancipación de todos en todos los aspectos de la vida humana. Propugna en cambio un saber dinámico que siga el movimiento de la realidad histórico social y lo conceptualice en su complejidad, es decir atendiendo a los aspectos materiales y espirituales, teóricos y prácticos, que forjan al individuo en las sociedades modernas y consolidan la dominación de los monopolios.

Si bien es cierto que tanto él como Adorno explican que la dominación tiene su raíz en el miedo a la naturaleza que luego se traslada a la sociedad (Horkheimer y Adorno, 1998), su teoría crítica no se agota en explicar la dominación y las causas por las cuales los seres humanos la soportan. Por el contrario, pretende comprender las contradicciones y las exigencias del llamado sentido común, teniendo en cuenta al mismo

21 Un desarrollo sistemático sobre estas tradiciones, atendiendo a su aporte epistemológico hemos realizado en los capítulos 4 y 5 del libro citado en bibliografía.

tiempo la astucia con que se ha domesticado a los individuos, originando mentalidades hostiles a todo lo que tienda ir más allá de los límites establecidos por el orden social vigente (Horkheimer, 1968: 96–97). Por eso es tarea urgente de la teoría dialéctica crítica disputar los supuestos filosóficos de la actividad científica, la investigación, el problema de los métodos y la teoría social. Disputar aquella lógica de administración de la sociedad y de los sujetos basada en un proceso de subdivisión de la filosofía en disciplinas científicas y el correlato institucional de creación de nuevos departamentos y cátedras en las universidades. Plantear el problema de la ciencia, preguntando por los presupuestos económicos y políticos de su práctica y los condicionamientos que imponen a una praxis conceptual dinámica que articule dialécticamente la experiencia histórico-social.

Para la teoría crítica la disputa por el significado de “sociedad” implica mantener la filiación filosófica de la sociología, no sólo en el positivismo, sino en otras filosofías que buscan mantener viva la tensión entre individuo y sociedad. Así la filosofía dialéctica hace de la filosofía un aguijón que marca a las ciencias sus corrimientos de la realidad histórico-social que dice explicar.

Como método del pensar, la dialéctica presupone la igualdad de las inteligencias y desafía a los docentes a derribar los compartimentos estanco entre las disciplinas. Esta lógica de fragmentación de saberes y lugares tanto en el sistema educativo como en el universitario limita el despliegue de la razón y las voces de todos. La división del trabajo que en las fábricas obstaculiza al obrero de la realización integral de su humanidad parece manifestarse también en el ámbito de la educación cuando la fragmentación del saber en disciplinas priva a docentes y estudiantes de un saber.

Reflexiones finales

La presencia de espacios filosóficos en todos los niveles del sistema educativo es fundamental en tanto en ellos es posible un encuentro con los saberes prácticos previos que tienen los niños.

Si bien el mundo que les toca vivir a los niños en los contextos diagnosticados en los dos proyectos hace que a su corta edad tengan un

conocimiento directo de desigualdad e injusticia social, el desafío para la escuela al que tratamos de hacer frente es brindar herramientas conceptuales y experiencias áulicas que dejen huellas de subjetivación ética y política.

Hemos explicitado tres perspectivas filosóficas que de manera integrada y sólida intervienen en la mediación didáctica de conceptos ético-políticos en el profesorado y en la propuesta para su enseñanza en el nivel primario. Indudablemente no son los únicos, pero sí los que están a la base cuando vemos cada estudiante futuro docente como constructor de nuevos escenarios de igualdad, como aprendiz de las experiencias con el otro y como sabedor de que la mejor teoría es la que nos posibilita entender el mundo.

Nuestra orientación a las estudiantes que construyen los PT-FEyC tiene como un propósito clave que vean los conceptos no como saberes acabados a transmitir, sino como pensamiento vivo que se enriquece y amplía su horizonte con cada experiencia.

Pensamos que la tarea docente de mediar didácticamente conceptos y problemas que constituyen ejes de eventos científicos, que se discuten en paneles y mesas de trabajo y que son objeto de innumerables producciones científicas requiere de nosotros que actuemos la igualdad. Entendemos que el diálogo entre el saber académico y los saberes prácticos previos de los jóvenes y niños en las aulas no sólo contribuye a hacer los aprendizajes más significativos, sino a fortalecernos como sujetos políticos.

Bibliografía

- Albarracín, D. 2012. *Dialéctica, hermenéutica y pragmática formal. Hacia una fundamentación de las ciencias sociales y las humanidades*. Buenos Aires: Biblos.
- Gadamer, H. 1993. *Verdad y Método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, 5ª edición. Salamanca: Sígueme.
- Rancière, J. 2007. *El Maestro Ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros Del Zorzal
- Rancière, J. 2006. *El desacuerdo. Política y filosofía*. Bs. As.: Nueva Visión.

Rancière, J. 2006. *El método de la igualdad*. En mesetas.net.

Rancière, J. 2013. *El filósofo y sus pobres*. Buenos Aires, Los Polvorines: UNGS-INADI.

Fuentes de estudiantes analizadas

Lucero, M., Ceresoli, R., Acosta, M. 2017. *Proyecto Transversal de formación ética y ciudadana para 5to año de escuela primaria*.

Acosta, G. y Alizzi, C. 2016. *Proyecto Transversal de formación ética y ciudadana para 6to año de escuela primaria*.

Narración de experiencia pedagógica: comunidad de indagación filosófica en sexualidad, afectividad y género

Sofía De La Fuente – Arimsay Fuentes

Colectivo Filosoñfantes

Nos proponemos relatar nuestra experiencia realizando un Taller de Filosofía con niños y niñas sobre sexualidad, afectividad y género, durante el año 2017 en Santiago de Chile. Somos parte de Filosoñfantes, un colectivo dedicado al estudio y la práctica de la filosofía en torno a la infancia y la juventud, adoptando por un lado la línea teórica de Matthew Lipman, Walter Kohan, Olga Grau, entre otros/as, pero además orientando nuestro trabajo pedagógico y social hacia la construcción de metodologías situadas y en permanente creación, estableciendo puentes dialógicos con otras metodologías. Desde esta perspectiva es que surge el proyecto Comunidades de Indagación Filosófica sobre Sexualidad Afectividad y Género. La Comunidad de Indagación es planteada desde la Filosofía para-con niños y niñas como un espacio de diálogo reflexivo donde los individuos asumen activamente el papel de razonar y problematizar en torno a diversas temáticas, con el objetivo de construir y de-construir saberes de manera colectiva, autónoma y en diálogo con otros y otras. La idea de aplicar esta metodología en el ámbito de la educación sexual y de género surge en respuesta a una profunda necesidad que observamos en nuestro territorio en Chile, donde la discriminación y la violencia sexual y de género afectan de manera constante a la sociedad chilena, presentándose en su estructura, por ello nos aventuramos en maneras de que los y las estudiantes puedan repensar su lugar en la sociedad, alejándonos del aprendizaje repetitivo que no cuestiona los cimientos que nos constituyen como personas. El proyecto Comunidades de Indagación Filosófica sobre Sexualidad, Afectividad y Género surge así en 2016 y se concreta durante el año 2017, a partir de la adjudicación del Fondo Azul de la Universidad de Chile. El Taller realizado, que constituye la primera experiencia piloto de la Comunidad

de Indagación Filosófica sobre Sexualidad, Afectividad y Género, se desarrolló con los estudiantes de dos quintos básicos (educación primaria) de la escuela pública Capitán Daniel Rebolledo, ubicada en la comuna de Recoleta. Las temáticas tratadas derivaron de un diagnóstico basado en la situación de vulnerabilidad de la escuela, además de encuestas, focus-group y diálogos con la escuela en toda su extensión: estudiantes, profesores, apoderadas/os, auxiliares, directiva. A grandes rasgos los temas abordados fueron Género y Sexualidad, Orientación sexual e identidad de género, Estereotipos, roles y medios de comunicación, Violencia sexual y de género y Procesos biológicos.

Nuestro propósito, en esta instancia, es compartir nuestra experiencia con la comunidad académica, docente y estudiantil, para aportar a la reflexión sobre las posibilidades que abre un modelo de educación sexual, basado en el pensamiento crítico y el diálogo emancipador, como también las dificultades y desafíos que encontramos en el camino de su implementación. Abordaremos el relato de la experiencia desde tres ejes articuladores: la forma, el contenido y el espacio donde fue realizado el taller. La forma corresponde al método de la comunidad de indagación, el contenido a sexualidad, afectividad y género, y el espacio a la escuela pública (con un fondo de una universidad pública Universidad de Chile). La comunidad de indagación, desde la propuesta de Lipman, pretende convertir la sala de clases en un espacio democrático, donde la escucha, la contraposición respetuosa de ideas, el pensamiento crítico, la autonomía y la construcción colectiva del saber constituyan el marco de referencia para la interacción entre los/as estudiantes y también entre estudiantes y profesores. Estos “valores” se sitúan como meta del trabajo metodológico, pero también como piso mínimo para su posibilidad, es decir que, si bien mediante la comunidad de indagación se pretende de algún modo formar a personas capaces de dialogar, de cuestionar sus propias ideas y respetar las de los demás, se espera que estas habilidades constituyan también, de algún modo, un punto de partida. Porque sin escucha no hay diálogo, sin pensamiento crítico no hay filosofía, y sin respeto no hay comunidad. Esta doble vía entre punto de partida y punto de llegada constituye un desafío a la hora de trabajar con esta metodología en espacios donde:

1. La dinámica pedagógica funciona de manera vertical y el conocimiento no acostumbra a ser construido de manera colectiva, sino transmitido
2. El espacio donde se inserta la práctica dialógica (la escuela) logra su engranaje estructural mediante la disciplina coercitiva de los cuerpos
3. El contenido (sexualidad, afectividad y género) aunque pretenda trabajarse mediante el cuestionamiento y la indagación colectiva, no se aborda con la libertad de arribar a cualquier conclusión, sino que tiene finalmente respuestas correctas que se enfrentan al sexismo y la misoginia, y por último, pero no menos importante:
4. Las interacciones entre estudiantes y con profesores/as son poco respetuosas e incluso violentas en muchas ocasiones.

En las situaciones que detallamos más adelante, es posible evidenciar el desafío que estas barreras significaron y las respuestas pedagógicas que pusimos en ensayo, resultando algunas exitosas y otras en fracasos que nos mueven hacia una mirada crítica, no sólo del contexto sino sobre todo de nuestra labor docente. El segundo eje articulador de esta experiencia lo constituye el contenido: distintas problemáticas en torno a sexualidad, afectividad y género. El enfoque desde el cual las abordamos estuvo basado en ideas de creación colectiva entre quienes integramos Filsoinfantes, así como en las herramientas metodológicas adquiridas en PASAGE de la Universidad de Chile, donde realizamos un diplomado en educación sexual y de género; en las capacitaciones otorgadas por Lucha Venegas, del área de Educación en derechos sexuales y reproductivos de Amnistía Internacional, donde fuimos incorporadas/os en las actividades que se realizan para poder compartir experiencias y fortalecer los contenidos en materia de derecho, todas aquellas en un espacio libre ajeno al de la escuela, sujetas a cambios a partir de la misma experiencia de los y las participantes. En PASAGE, los contenidos se abordan desde “casos de aprendizaje”: relatos en primera persona sobre situaciones prototípicas, que presentaron distintas decisiones por parte de los/as protagonistas, abriendo un diálogo sobre por qué toman una u otra decisión y por qué ocurre ese cambio. La metodología apunta a la

capacidad de los/as estudiantes de tomar decisiones por sí mismos/as, remarcando el uso de la reflexividad y fortaleciendo una postura crítica y autónoma al momento de enfrentarse a situaciones dilemáticas, dando por entendido que los/as estudiantes han sido fortalecidos previamente en estas áreas para su desarrollo exitoso. Pero, a diferencia de lo que a menudo podemos permitirnos en Filosofía para-con niñas/os, donde es posible llegar a conclusiones muy diversas o incluso no arribar a conclusión alguna, en materia de sexualidad, afectividad y género, era necesario que las discusiones decantasen en ciertas conclusiones que no estábamos dispuestos/as a transar, por ejemplo, que hombres y mujeres merecen el mismo respeto y tienen los mismos derechos, que la homosexualidad no es una enfermedad, como tampoco lo son la transexualidad, el travestismo y la intersexualidad, que el placer y la autoexploración no son malos, sino muy por el contrario, y que las relaciones sexuales siempre deben ser consentidas, sin excepción, etc. En este sentido, aún con todo el diálogo y el pensamiento crítico y autónomo que pretendíamos, resultaba imposible desligarnos de una postura ética que encontraba tensión con la absoluta apertura para defender y discutir ciertas ideas.

Por último, antes de pasar al relato de las experiencias concretas, es preciso hacer hincapié en el espacio donde se desarrolló el taller: una escuela pública de la comuna de Recoleta en Santiago de Chile. Nos interesan aquí dos aspectos: el de la escuela como institución formadora, y el de su carácter público, municipal. La escuela como institución constituye un espacio cuya funcionalidad radica en el disciplinamiento de los cuerpos, obligando a una disposición física en la sala de clases y a una aceptación irresistible de los conocimientos que en ella se transmiten. Así, entrar en ella con una metodología completamente diferente, desbaratando el orden establecido, arrastra casi inevitablemente hacia el caos. ¿Cómo pasar del caos total a la pretensión democrática de la comunidad de indagación? En algún punto, situarnos desde la horizontalidad resultaba en una pérdida de legitimidad como autoridad pedagógica, de modo que teníamos que “negociar” con los/as estudiantes, para ganarnos su atención, para lograr que participaran en las actividades, que mantuvieran sus puestos cuando estábamos trabajando en un círculo, etc. Cayendo a momentos en

imposiciones que provenían del espacio escolar y no necesariamente eran fructíferas en las actividades que proponíamos.

De algún modo, se nos hace necesario reconocer que, en el espacio de la escuela, por un lado, independientemente de la metodología que utilicemos, lo que hacemos es imponerle a esas niñas y esos niños una forma de estar, unas actividades para hacer, un modo de relacionarse, en fin, una obediencia, porque es posible (y muy probable, según nuestras propias observaciones y experiencias) que esos niños y niñas realmente no quieran estar ahí, no van ahí por voluntad propia. Se produce entonces una tensión entre la pretensión de no-imposición con que ilusoriamente vamos y lo que realmente es: una imposición (porque estamos en la escuela y porque exigimos disposición a hacer las actividades que planificamos). Traducido a la práctica, esta tensión se manifiesta en extender una suerte de “invitación” a participar, en un espacio social que no opera mediante la invitación. El resultado suele ser la rebelión de los/as estudiantes, pues la escuela jamás les pregunta si quieren o no participar. En segundo lugar, el carácter de escuela pública, sumado al hecho de que el Fondo también era de una Universidad pública, en alguna medida también suscitó en nosotros/as algunas reflexiones y dificultades prácticas, partiendo por el hecho de que el dinero del Fondo que ganamos para realizar este proyecto no apareció hasta el último momento (a la fecha –octubre– aún no llega). El proyecto completo finalmente se hizo de manera autogestionada y sin remuneración. En las reflexiones posteriores podremos abordar quizás con mayor profundidad este punto, pero nos parece pertinente señalarlo en la medida que se evidencia de algún modo el abandono de la educación pública, y la educación sexual y de género como algo que aparece por buena voluntad y no por políticas públicas a nivel país, ya que lo que existe actualmente en el país es un modelo de educación sexual neoliberal, donde cada colegio decide en qué programa invertir y de qué manera abordar la sexualidad de los/as estudiantes, dejando muchas veces de lado los conceptos afectividad y género sin siquiera contemplar a estudiantes menores de sexto básico.

Respecto a la experiencia en sí misma, es difícil seleccionar qué momentos relatar. Trabajamos con dos cursos de aprox. 20 niños y niñas cada

uno, de entre 10 y 15 años de edad. Cada curso tenía sus propias particularidades, sobre todo respecto a la forma de relacionarse entre los/as estudiantes. En el quinto básico A, la principal dificultad que identificamos desde un comienzo, era precisamente en torno a las relaciones de género, pues un grupo de niños del curso se relacionaba de forma violenta y machista con el resto, gritando, golpeándose entre sí y dando escaso espacio para la participación de las niñas, que a menudo se mostraban intimidadas por esta dinámica. En el caso del quinto B, no había un problema de género, pero sí faltas de respeto constantes, entre estudiantes y hacia los/as profesores, donde los/as estudiantes difícilmente trabajaban sin la presencia de la profesora jefe. En cada sesión asistimos tres talleristas. En ambos cursos, el diálogo colectivo con todos/as los/as alumnos/as no dio resultado, pero sí el diálogo en grupos pequeños, donde el trabajo de guía de les talleristas pudo realizarse de manera más focalizada.

Existen dos instancias que nos interesan destacar para elaborar un diálogo con las personas presentes. El primer caso ocurrió en el quinto B, durante la jornada de Imaginarios en torno a género, donde niños y niñas ocupaban la sala de clases a modo de museo, escogiendo en grupo un cuadro previamente seleccionado por nosotros/as y adivinando quién lo había realizado y cuál era su principal contenido, para posteriormente revisar ciertos símbolos en conjunto. El quinto B es un curso donde habitualmente existe mucha participación y energía a partir de los y las estudiantes, al mismo tiempo que mucho poder desde ellos/as. Se rehúsan a trabajar en las estructuras que planteamos como talleristas y existe la necesidad constante de convencerles a trabajar. En esta actividad existía tanta libertad dentro de la sala de clases que resultaba difícil verificar si todos/as estaban participando (algunos/as jugaban y forzaban a uno/a compañero/a a escribir), a la vez que la actividad se veía estancada, sin poder avanzar hacia el momento en que se compartían las reflexiones con el resto de sus compañeros/as. Por estos motivos volvimos a la rigidez cotidiana en la sala de clases, solo que ahora debían estar sentadas/os en sus sillas en forma de medialuna mirando a los cuadros, a diferencia de la disposición normal (sillas mirando a la pizarra). De alguna forma las/os estudiantes percibieron un engaño de nuestra parte, donde sólo

cambiamos el punto de mirada pero mantuvimos sus cuerpos dominados y controlados. Participaron a regañadientes y se sintieron expuestos al momento de comentar con el resto de sus compañeros/as, ya que debían pararse y exponer frente al resto. Estos dos grandes bloques parecían inamovibles una vez más, el punto de mirada o fuente de conocimiento y la recepción quieta del espectador.

El segundo caso es un poco más esperanzador y ocurrió en el quinto A durante la clase de Violencia de género. Dividimos al curso en grupos y cada uno revisó un caso de aprendizaje distinto; Violencia sexual en la niñez, De discriminar a no discriminar a un compañero y De no actuar a actuar ante el acoso. Al final las discusiones pertinentes a cada video, se les pidió inventar un nuevo final del video/situación y grabarlo, pero en lugar de estar a cargo como talleristas, los/as dividimos en los roles reales de una pequeña producción audiovisual. Este gesto de validez y reconocimiento generó una participación inesperada, donde se controlaban entre sí mismos/as con cariño y liviandad. Poder entender el funcionamiento real con herramientas para trabajar en conjunto fue mucho más agradecido y movilizador que imponer una manera, pese a que en lo concreto se estuviera haciendo lo mismo. Les talleristas nos hacíamos presentes de todas formas, monitoreando los videos y la situación general, pero eran ellos/as quienes decidían qué se decía y de qué forma, hacemos hincapié en lo último, la forma.

Se nos abren muchas preguntas luego de la realización de esta experiencia, vinculadas a los tiempos, espacios, contenidos y formas de abordar la sexualidad, afectividad y género. Nos resuena el concepto de autonomía, aquel pensado como base para elaborar las metodologías comentadas al principio de esta presentación, como principio en lugar de ser un punto de llegada. Creemos profundamente que uno de los objetivos clave de este periodo debió ser lograr la posibilidad de los/as estudiantes de poder pensarse como personas autónomas, no a modo de exigencia, deber o castigo, sino como posibilitador de empoderamiento. Volvemos a destacar las retroalimentaciones posibles que surgen al plantear un aprendizaje de sexualidad y afectividad con una metodología de comunidad indagatoria en el contexto de la escuela pública, pero al mismo tiempo reconocemos

las dificultades de remover los cimientos que siguen reduciendo y conteniendo a niñas y niños en el periodo de un año, tiempo que no alcanza a ser suficiente para deconstruir esa disciplina de sus cuerpos y lograr su participación en un espacio realmente democrático.

Clínica virtual de escritura, una propuesta alternativa para promover la producción de la tesis de posgrado

Hilda Difabio de Anglat – Guadalupe Álvarez

CCT Mendoza – CONICET
Instituto del Desarrollo Humano, UNGS– CONICET

Aunque en las últimas décadas ha crecido considerablemente la oferta de posgrados en las universidades públicas y privadas, con el consiguiente incremento de la cantidad de alumnos de doctorados, maestrías y carreras de especialización, se registra una escasa eficacia terminal. Uno de los motivos de esta situación es la dificultad que encuentran los estudiantes para la escritura a este nivel, a lo que se suma que la tarea se resuelve generalmente de modo solitario, con ausencia o escasez de orientaciones didácticas (di Stefano y Pereira, 2004).

Dada esta problemática, desde 2015 venimos implementado el taller totalmente virtual “Estrategias para la producción conceptual y escrita en el posgrado en Ciencias Sociales y Humanas”, acreditado por la Subsecretaría de Posgrado, Facultad de Filosofía y Letras, UNCUIYO, orientado a estudiantes que recién inician la escritura de la tesis. Entre junio y agosto del corriente de 2017, implementamos por primera vez un taller virtual, acreditado por la misma Subsecretaría, que se ha formalizado como una *clínica de producción conceptual y escrita*; concebido como un espacio para promover el trabajo en dúos pedagógicos en torno a uno de los capítulos que cada estudiante haya presentado como requisito de inscripción, a fin de que puedan revisar y editar dicho texto.

En esta comunicación, presentamos: 1) los supuestos disciplinares, didácticos y tecnológicos de esta última propuesta; 2) una reseña sintética de su organización; y 3) algunos resultados promisorios de la experiencia, en la cual han participado ocho doctorandos y una maestranda.

Supuestos disciplinares, didácticos y tecnológicos de la propuesta

Partimos de considerar que la escritura es un instrumento clave para el trabajo intelectual y el desarrollo de operaciones cognitivas de orden superior (Scardamalia y Bereiter, 1992) si se aprovecha el *nivel epistémico* (Wells, 1990) de la actividad escrituraria, el que “no es inherente a su naturaleza sino que depende de cómo se desarrolle este proceso” (Padilla, 2016, 171). Se pone en juego si quien escribe (o lee) “interactúa con el texto epistémicamente en tanto representación externa del significado sobre la que se puede reflexionar, interrogar y revisar” (Wells, 1990, 402). Este diálogo con el propio pensamiento objetivado en la escritura (*pensamiento en texto*) permite explorar y revisar ideas, reorganizar, especificar o resignificar la información, reconstruir el pensamiento y el escrito, de manera que la comprensión de lo que se intenta escribir cambia y crece durante el proceso escritural –modelo de “transformar el conocimiento” (Scardamalia y Bereiter, 1992)–, por oposición a una escritura escasamente reflexiva, lineal y acumulativa –modelo de “decir el conocimiento” (Scardamalia y Bereiter, 1992), que consiste en volcar sobre un papel lo que “se sabe” sobre un tema–.

En segundo lugar, junto a la resolución de los aspectos relativos al contenido, el autor debe ser capaz de satisfacer los aspectos retóricos del género y sus dispositivos enunciativos (di Stefano y Pereira, 2004). En este sentido, tanto para la lectura como para la escritura de producciones científico-académicas, es fundamental que reconstruya el Modelo de situación e interacción comunicativa, el Modelo de evento y el Modelo textual subyacentes (Van Dijk y Kinstch, 1983; Cubo de Severino y Bosio, 2011). Así, buscamos facilitar a los estudiantes la *identificación del contexto y de la situación comunicativa de una tesis* (¿qué expectativas de logro sostiene el posgrado en el que presentaré la tesis?, ¿cómo convencer a quienes nos evaluarán de la utilidad de nuestros descubrimientos o de la veracidad de nuestras afirmaciones?, ¿qué objeciones pueden presentar a nuestro trabajo?), del *significado y contenido de la investigación* (¿cuál es el enfoque distintivo de nuestra investigación?, ¿de qué marco teórico partimos?, ¿qué método/s empleamos para alcanzar los objetivos?, ¿qué

conocimiento nuevo quiero y *puedo* mostrar en mi trabajo?), de la *estructura canónica del texto* (¿cómo vamos a distribuir la información?, ¿cuál es la idea principal de cada sección?, ¿qué procedimientos discursivos es necesario utilizar?).

En tercer lugar, las instancias recursivas para las distintas partes de la tesis –planificación, puesta en texto y revisión (Flower y Hayes, 1996)– desde la perspectiva psicopedagógica se sustentan en estrategias de autorregulación (Zimmerman y Risemberg, 1997; Difabio de Anglat, 2012) orientadas a promover el automonitoreo del propio desempeño, la regulación del esfuerzo, la búsqueda de asistencia y apoyo en el grupo y en los tutores, la estructuración del ambiente y el tiempo, entre otras.

En el plano didáctico, se intenta aprovechar la potencialidad educativa que la investigación (Aitchison y Lee, 2006; Colombo, 2013; Ferguson, 2009; Larcombe et al., 2007) ha demostrado respecto de grupos de escritura focalizados en la redacción de la tesis de posgrado: 1) la identificación como grupo en un contexto común (la plataforma Moodle institucional); 2) la revisión entre pares, una pedagogía “horizontalizante” en la que los estudiantes trabajan juntos y con tutores más experimentados; 3) la conformación de una comunidad de práctica (Wenger, 1998), vinculada por un repertorio compartido (e.g., modos de hacer, herramientas), que opera como una *micro-comunidad epistémica* –especialmente en ocasión de compartir los desafíos de la producción del conocimiento– y como una *comunidad discursiva* unida por ciertos usos del lenguaje (Swales, 1990); y 4) la incorporación de la escritura académica en el marco de actividades genuinas de producción de la tesis.

Finalmente, se considera una conceptualización específica del rol de las tecnologías digitales en la escritura entre pares –escritura cooperativa o colaborativa– (Alvarez y Bassa, 2013). Dado que hemos propuesto el andamiaje del proceso escriturario mediado por tecnologías desde una perspectiva autorreguladora, es necesario subrayar que en entornos virtuales se deben tener en cuenta el colectivo situado, la relación de los actores entre sí y con las herramientas y el modo en que ello constituye un sistema que estructura las actividades y la autorregulación.

El taller

Apunta a que los estudiantes: a) ponderen las regularidades discursivas y textuales de la tesis como género; b) apliquen un enfoque procedural de la escritura de la tesis, reconociendo en los ejemplares respectivos el modelo de la situación comunicativa, el modelo del evento y el modelo textual; c) conozcan y apliquen correctamente las reglas gramaticales, sintácticas y semánticas del código lingüístico; d) logren superar los problemas que plantea la puesta en discurso de la tesis a partir de la reflexión sobre la producción del compañero y la propia; e) construyan y/o consoliden estrategias metacognitivas para controlar conscientemente sus procesos escriturales.

Se estructura en seis módulos: Introductorio; Módulo 1. De la escritura en general a la redacción de la tesis; Módulo 2. Modelo de situación comunicativa y modelo de evento; Módulo 3. Modelo textual: estructura y organización de la tesis; Módulo 4. Modelo textual: recursos y procedimientos del lenguaje en la tesis; y Módulo 5. Edición final del capítulo.

En el introductorio, junto con la presentación de los participantes en el foro correspondiente, reflexionan sobre el proceso de investigación/conocimiento y de escritura a propósito de cuatro instrumentos de diagnóstico: 1) un cuestionario, elaborado *ad hoc*, que refiere a la escritura de la tesis; 2) el inventario de escritura académica en el posgrado (Difabio de Anglat, 2012); 3) un inventario sobre concepciones de aprendizaje/conocimiento, que comprende el cuestionario sobre Concepciones del Aprendizaje –CONAPRE– (Martínez–Fernández, 2007) y algunos indicadores de la subescala Modelos mentales del aprendizaje del *Inventory Learning Style* –ILS para su sigla en inglés– (Vermunt, 1994); y 4) un cuestionario, también de elaboración *ad hoc*, que indaga sobre concepciones de investigación.

En el módulo 1 se implementa un foro de reflexión sobre la retroalimentación en los textos escritos, actividad concomitante de toda la clínica en cuanto estrategia *de carácter dialógico* (Tapia–Ladino et al., 2016) que provee formación académica avanzada, gracias a la cual el tesista puede mejorar o profundizar su producción conceptual y escrita. Dicha retroalimentación asume dos modalidades: *en texto* y *global* (Kumar y

Stracke, 2007). La primera refiere a todos los comentarios escritos en el texto –documento compartido en *Googledrive*–, principalmente en los márgenes, que se pueden describir mejor como pensamientos espontáneos, que expresan el diálogo que se va estableciendo con el autor. La global adquiere la forma de un mensaje –en el *foro para el intercambio de los capítulos* (uno para cada participante)–, en el cual el revisor sintetiza sus principales apreciaciones y provee un comentario general respecto de todo el texto así como de los apartados individuales.

A partir del módulo 2, los estudiantes se dividen en diadas, sobre todo por afinidad disciplinar, para el análisis de los capítulos (el del compañero y el propio) en función de tres fases, cada una de una semana de duración, apoyada por documentos elaborados *ad hoc*, el libro de cabecera (Cubo de Severino, Puiatti y Lacon, 2011), bibliografía complementaria y foros de consulta de dudas, uno para cada módulo. En la primera fase, se centraron en el modelo de la situación comunicativa y en el modelo del evento. En la segunda, en el modelo textual, particularmente en el reconocimiento de movimientos y pasos de los capítulos específicos. En la tercera, en los recursos y las estrategias lingüísticas propios de cada capítulo de la tesis.

Finalmente, cada cursante durante dos semanas revisa el propio capítulo en función de los comentarios del compañero y, paralelamente, se implementan instancias de intercambio y retroalimentación con las docentes y con los directores/codirectores de tesis. Si fuese necesario, cuenta con 15 días más como plazo de entrega.

Como cierre, se implementan dos instrumentos: 1) un cuestionario exhaustivo de evaluación de la producción de la tesis en general y de la Clínica en particular; y 2) segunda aplicación del inventario de escritura académica.

Algunos resultados

La valoración del curso es positiva; en este sentido, una estudiante señala:

... me ayudó a ordenar mi investigación, a planificar los pasos que debía realizar, a respetar las opiniones de colegas sobre mis escritos y a valorarlas, a reflexionar sobre la producción de mi tesis, sobre todo en el modelo de evento y modelo textual. [...] las consecuentes revisiones y retroalimentaciones que vamos realizando contribuyen a la reflexión del tesista.

También, los alumnos destacan el valor de la retroalimentación; por ejemplo, respecto del par:

La retroalimentación ha sido fundamental para repensar partes completas del capítulo desde otro lugar, [...]. Me llamó (muy positivamente) la atención: por un lado, el hecho de “verme forzado” a revisar cuestiones que había considerado con anterioridad “finalizadas”, y de obligarme a rehacerlas a los efectos de comparar ambas soluciones retóricas (la anterior y la nueva); y por otro lado, la expectativa que generaba la espera de los aportes de mi compañera, que activaba en mí nuevas perspectivas hacia la temática (el qué), hacia el “objeto tesis” (el cómo) o hacia mi propio desempeño como escritor (en el sentido de encontrarme ante un desafío de autosupervisión personal).

En relación con la retroalimentación de las tutoras:

[...] me brindó confianza, claridad en las modificaciones que debía realizar, en la visión ya de fragmentos, ya de conjunto, en la sensación de acompañamiento y de encontrarme aprendiendo (en lugar de la de la de estar “dando cuenta de...”). Cambió positivamente la percepción global de la tarea.

[...] influyó desde las exhaustivas recomendaciones lingüísticas y conceptuales, además de las recomendaciones bibliográficas y de organización lógica del contenido de la tesis. Esto último implicó un gran desafío para avanzar.

Respecto de la virtualidad:

Creo que lo que más me motiva del taller virtual es que da la posibilidad de tomarse más tiempo para reflexionar entre módulo y módulo. [...] Los aportes se vieron potenciados por el aprendizaje en línea, ya que cuando se trabaja con tanto detalle con textos complejos, lo más útil es el uso de herramientas de edición como Google Drive que van manteniendo en interacción y actualizados a los participantes. Creo que en un entorno presencial, tal grado de minuciosidad en el trabajo no hubiera resultado nunca tan logrado.

Finalmente, si bien no expresan problemas mayores, refieren a desafíos que planteó el taller:

La tarea más desafiante fue la lectura y comprensión del capítulo de un colega que se desempeña en una disciplina ajena a la mía [...]. Esa cuestión pudo ser resuelta, pero llevó algo de tiempo.

No tuve dificultades. Si hubo demoras fue quizá porque, al trabajar en dúos, debíamos convenir los tiempos de las devoluciones del compañero con la retroalimentación del propio escrito.

Creo que un pequeño inconveniente, al inicio, fue cómo efectuar la retroalimentación, es decir, en qué términos realizarla de modo que no agrediera emocionalmente. Lo bueno es que con una interacción fluida y bien intencionada fue posible sortearlo.

A manera de conclusión

Los estudios con grupos de escritura han hecho evidente el valor de la interacción entre tesistas en torno al desarrollo de actividades que tienen como objeto el discurso y la producción escrita propia del posgrado. En este sentido, en la experiencia que reseñáramos, la retroalimentación de pares y tutores en una *comunidad de práctica* (un aprendizaje “a partir y desde” comentarios exhaustivos, detallados y constructivos), el desarrollo

de estrategias de autorregulación de la producción textual a través de la participación en un contexto de escritura potenciado por las herramientas virtuales y el compromiso personal de adecuación del propio capítulo al género tesis –un esfuerzo valorado de modo positivo por todos los participantes– parecen haber actuado sinérgicamente en la conformación de un *espacio propicio* para que el alumno logre iniciar o apuntalar el tránsito hacia un nuevo posicionamiento enunciativo: de lector a autor.

Bibliografía

- Aitchison, C., y Lee, A. 2006. Research writing: problems and pedagogies. *Teaching in Higher Education*, 11 (3), 265–278.
- Alvarez, G., y Bassa, L. 2013. TIC y aprendizaje colaborativo: el caso de un blog de aula para mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes preuniversitarios. *RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10 (2), 5–19.
- Colombo, L. 2013. Una experiencia pedagógica con grupos de escritura en el posgrado. *Aula Universitaria*, 15, 61–68.
- Cubo de Severino, L., y Bosio, I. V. 2011. La tesis como clase textual y su proceso de escritura. En L. Cubo de Severino, H. Puiatti, y N. Lacon (Eds.). *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción*. Córdoba: Comunic–arte, 11–34.
- Cubo de Severino, L., Puiatti, H., y Lacon, N. (Eds.). *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción*. Córdoba: Comunic–arte, 11–34.
- Difabio de Anglat, H. 2012. Hacia un inventario de escritura académica en el posgrado. *Revista de Orientación Educativa*, 26 (49), 37–53. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4554495.pdf>
- Di Stefano, M., y Pereira, C. 2004. La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: Procesos, prácticas y representaciones sociales. En *Textos en contexto. Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura, 23–39.
- Ferguson, T. 2009. The ‘Write’ Skills and More: A Thesis Writing Group for Doctoral Students. *Journal of Geography in Higher Education*, 33 (2), 285–297.
- Flower, L., y Hayes, J. 1996. Teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura, 73–110.
- Kumar, V., y Stracke, E. 2007. An analysis of written feedback on a PhD thesis. *Teaching in Higher Education*, 12 (4), 461–470. DOI: 10.1080/13562510701415433
- Larcombe, W., McCosker, A., & O’Loughlin, K. 2007. Supporting education PhD and DEd students to become confident academic writers: An evaluation of thesis writers’ circles. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 4 (1), 54–63.
- Martínez–Fernández, J. R. 2007. Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de Psicología*, 23 (1), 7–16. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16723102>
- Padilla, C. 2016. Desafíos epistémicos y argumentativos en la escritura de postgrado: géneros científico–académicos y trayectorias de maestrandos y doctorandos. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 3 (6), 165–196. <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/813>
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. 1992. Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43–64. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48395.pdf>
- Swales, J. 1990. *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tapia–Ladino, M., Arancibia Gutiérrez, B. M., y Correa Pérez, R. C. 2016. Rol de los Comentarios Escritos en la construcción de la tesis desde la perspectiva de estudiantes tesisistas y profesores guía. *Universitas Psychologica*, 15 (4). <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/14609/14622>
- Van Dijk, T., y Kintsch, W. 1983. *Strategies of Discourse Comprehension*. Orlando: Academic Press.
- Vermunt, J. 1994. *Inventory of Learning Styles in higher education: Scoring key*. Tilburg University: Department of Educational Psychology.
- Wells, G. 1990. Talk about Text: Where Literacy is Learned and Taught. *Curriculum Inquiry*, 20 (4), 369–405.

- Wenger, E. 1998. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B., y Risemberg, R. 1997. Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22 (1), 73-101.

Filosofía y educación, un dispositivo del pensar con las diferencias

Liliana Guzmán Muñoz – Soraya Garay – Fernando Vargas²²

Facultad de Ciencia Humanas, UNSL

En el presente trabajo queremos compartir y poner en discusión un dispositivo de enseñanza que llevamos adelante en nuestro quehacer académico en la Universidad Nacional de San Luis. Específicamente, daremos cuenta de la articulación intrateórica de las prácticas investigativas y las prácticas de enseñanza de la filosofía, en particular con estudiantes de distintas carreras en las que promovemos un ejercicio situado y aplicado del pensamiento filosófico y sus problemáticas contemporáneas. Tales espacios de articulación son tres cursos, a saber, Filosofía (Profesorado de Educación Especial), Epistemología (Licenciatura de Educación Especial) y Ética Profesional (Licenciatura en Nutrición).

Hemos realizado nuestro dispositivo de enseñanza e investigación desde el paradigma hermenéutico, particularmente desde elementos convergentes entre la tradición alemana de Gadamer y la escuela post-estructuralista francesa (Foucault, Simondon, Deleuze, Derrida), corrientes en la que hacemos pie para pensar la constitución de la subjetividad, la experiencia del arte y la inquietud de sí. Por ello, el trabajo teórico y de promoción del pensamiento filosófico y reflexivo deviene, en nuestras prácticas, en una mirada que se posiciona en el plano pedagógico de las diferencias (Skliar) con fuerte trabajo de análisis a partir de la experiencia del pensar con el cine y en un agenciamiento crítico de revisión de la enseñanza de la filosofía, no para producir filósofos sino para propiciar

22 Proyecto CYT "Hermenéutica y Subjetividad: dispositivos pedagógicos y estético-políticos en educación, arte, comunicación", dirigido por Dra. Liliana Guzmán Muñoz, FCH/UNSL.

la constitución de subjetividades críticas, autónomas y responsables de la ciudadanía tal como era la premisa de la Ilustración.

Ejes del Proyecto “Hermenéutica y Subjetividad”

Desde el Proyecto de Investigación CYT “Hermenéutica y Subjetividad: dispositivos pedagógicos y estético-políticos de educación, arte y comunicación”, partimos de dos conjeturas: primero, la experiencia de constitución de la subjetividad se configura en dispositivos estéticos-políticos en los que se producen experiencias de mediación entre verdad y subjetividad, y segundo, la experiencia de sí es posible en contextos de diferencias, por lo que es preciso una hermenéutica de la alteridad y otra mirada de la experiencia del arte y de la formación a partir de la lectura de textos para el cultivo de la inquietud de sí.

Las líneas de interpretación elegidas en este Proyecto son: la hermenéutica filosófica (Gadamer, Vattimo) y la hermenéutica del sujeto (Foucault, Deleuze). En el horizonte de Gadamer, abordaremos el trabajo exegético sobre las nociones de lectura, escritura, interpretación, texto y comprensión. En la corriente francesa, tomamos la perspectiva ético-estética y política para las teorías del sujeto y el poder, la analítica del cine, la configuración de la subjetividad en dispositivos de saber, de poder y de prácticas de sí con relación a la verdad, la historia, la formación, la vida, la ciencia, la praxis y la experiencia (del otro, del arte, de la historia, de sí mismo). Este doble marco interpretativo nos posibilita indagar las articulaciones entre formación, experiencia y subjetividad en perspectivas de actualidad en la pedagogía y de las ciencias humanas, tales como Pedagogía de las Diferencias (Skliar, Pérez de Lara), Filosofía y Poesía (Zambrano, Vattimo, Agamben), Experiencia de formación con la Lectura y Escritura (Derrida, Larrosa), Enseñanza de la Filosofía con Niños y Jóvenes (Kohan), Teoría política y analítica del poder (Foucault, Arendt, Rawls, Bobbio, Agamben, Deleuze), Teorías sobre la constitución estética de la subjetividad entre la literatura, el poder y la vida (Benjamin, Foucault, Agamben, Rancière).

Fundamentación de las asignaturas

El programa de contenidos de las tres materias (Filosofía, Epistemología y Ética Profesional) nace a partir de dos hipótesis específicas elaboradas desde el Proyecto de Investigación CYT N°: 04-2116 “Hermenéutica y Subjetividad: dispositivos pedagógicos y estético-políticos de educación, arte, comunicación”; las mismas enuncian que:

La experiencia de constitución de la subjetividad se configura en el entramado de dispositivos estético-políticos (las instituciones, la cultura, el arte, la literatura, la política, el cine, el teatro, la poesía, etc.) y en experiencias de mediación entre verdad y subjetividad (Foucault) y;

La experiencia de sí tiene sus condiciones de posibilidad en contextos de pluralismo y diferencias, por lo que es preciso una hermenéutica de la alteridad (o de las diferencias) y de la experiencia del arte (Gadamer, Benjamin), de la lectura y de la formación como proceso constitutivo de la subjetividad mediante el cultivo de la inquietud de pensar.

Lo que permite abordar nociones que atraviesan la subjetividad: el mundo de la vida y el conocimiento, relación vincular de poder, saber y subjetividad, nexo entre teoría y praxis en el horizonte de una ontología del presente. Se plantea así la formación de los estudiantes en una dimensión instrumental y reflexiva, orientada a pensar y actuar sobre las prácticas y saberes.

En el horizonte teórico de una “ontología histórica de nosotros mismos”, asumimos el imperativo griego “ocúpate de ti mismo” como ejercicio básico y elemental en la actividad ética, en tanto ella se hace efectiva con otras dimensiones de la vida humana: y muy especialmente en la relación con el otro, y consigo mismo. Promoviendo de este modo; (considerando las dimensiones específicas en cada curso) el punto de partida a considerar las *diferencias* en el caso del campo de la Educación Especial (Filosofía y Epistemología), como así también el conocimiento

de problemas vinculados al campo disciplinar de la Ética, en la historia de la filosofía occidental.

Por tanto, el programa de contenidos de los cursos es una caja de herramientas para pensar la experiencia de la subjetividad y la constitución o individuación del sujeto en su formación educativa e integral. Los cursos –con esta elección epistemológico–hermenéutica– propician así la posibilidad de pensar problematizaciones del campo disciplinar y educativo.

La enseñanza ¿posible? del filosofar

Es claro que apelamos a la propuesta de enseñanza de la filosofía de Jacques Derrida, al dispositivo pedagógico construido con su grupo de investigación en Francia, hace décadas, a partir del cual consideramos el modo en que propone transformar la filosofía lo que implica, según sus palabras, que “una tal transformación superará las luchas: al interior y al exterior del campo pedagógico, en y fuera de la filosofía. Ella no tocará solamente a las formas de organización sino también a los contenidos. Producirá entre ellos nuevas relaciones: al interior de la filosofía, entre la filosofía y las otras disciplinas” (Derrida, 1990).

Si bien no podemos apelar al principio de progresividad, por no tener espacio de enseñanza en escuela secundaria, sí estamos trabajando en articulación a cuestiones de planes de estudio y profesionales egresados de las carreras donde trabajamos la enseñanza de los cursos filosóficos mencionados (Filosofía, Ética Profesional, Epistemología). Este trabajo filosófico de interdisciplinariedad nos permite abordar problemáticas transversales al plan de estudios de las carreras de grado, como también incorporar a nuestro espacio de trabajo a profesionales egresados o en formación de tales carreras. En tal sentido, la experiencia con pasantes, graduados y becarios es altamente provechosa en el orden del conocimiento.

En efecto, tal posibilidad de trabajo filosófico interdisciplinario nos permite también asentar el dispositivo de enseñanza bajo el supuesto derrideano de democratización de las disciplinas filosóficas. Con ello, al no contar con carrera de grado en filosofía ni con egresados particulares de filosofía, la configuración del equipo de trabajo como también

la experiencia de lectura y enseñanza de textos es no sólo un ejercicio del pensamiento sino también una práctica dialéctica con los saberes y prácticas de quienes se forman en las carreras de grado donde se destinan los cursos.

Asimismo, desde el dispositivo de enseñanza de los cursos, podemos trabajar institucionalmente vía proyecto extensionista²³ con muchas actividades de transferencia del conocimiento filosófico y de la lectura de textos y experiencias en distintos planos: bachillerato humanístico de una escuela universitaria secundaria, instituto superior de formación docente y espacios de actividades culturales tales como el centro cultural de la UNSL y su infraestructura para tareas extensionistas abiertas al público en general, lo cual facilita abrir experiencias filosofantes a toda la comunidad, como ocurre con los ciclos anuales de Cine y Filosofía.

La propuesta del Cine para el pensamiento filosófico

Desde hace varios años, este espacio filosófico de enseñanza en carreras de grado propone uno o dos ciclos anuales de Cine y Filosofía, con diversos cursos de alumnos (de todas las carreras de formación docente, comunicación y de otras facultades de ciencias sociales, como lo son los espacios formativos de salud y de psicología). Tales ciclos se proponen como otra mirada de los contenidos filosóficos, desde una experiencia audiovisual y cinemática que complemente y establezca un juego de diferencias con el texto filosófico de autor.

Para este trabajo se apela a distintas corrientes o escuelas de cine, especialmente aquellas que tienen un contenido filosófico en su entramado fílmico, como es el caso de las obras de la *Nouvelle Vague*, el cine de autor (Charles Chaplin, Woody Allen), el simbolismo, el neorrealismo, el cine argentino en algunas de sus expresiones. La apuesta a este modo de filosofar con imágenes proviene del pensamiento de Gilles Deleuze, cuya

23 Proyecto de Extensión: Los Derechos Humanos: una experiencia de formación con la historia del presente. Dirigido por la Dra. Liliana J. Guzmán. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.

filosofía de la diferencia tiene un lugar clave en los desarrollos teóricos intrínsecos al proyecto de investigación mencionado.

Acerca de Gilles Deleuze (1925–1995), es preciso señalar que se forma en las distintas corrientes filosóficas de la modernidad y del siglo XX (la fenomenología, la epistemología histórica, el estructuralismo, el empirismo) y de su vasta producción, con mucha influencia del pensamiento vitalista de Henri Bergson elabora una teoría del cine como forma de interpretación y de filosofar. El cine es una experiencia de la consciencia cognoscente, por tanto es un modo de conocimiento y de vivencia del tiempo, del devenir tiempo de la imagen en el pensar. En una crítica radical al pensamiento concebido como representación, Deleuze formula a través del cine como filosofía una contracara dionisiaca al conocimiento como razón representativa: en este marco, el pensar se opone a una imagen dogmática del pensamiento, se piensa crítica e históricamente y se constituye como ejercicio ontológico para una estética trascendental. Por ello, Deleuze propone un modo de pensamiento y comunicación mediante imágenes, para lo cual los conceptos de *imagen-tiempo* e *imagen-movimiento* son elementos fundantes para el devenir tiempo de la conciencia que piensa con el cine.

En esta filosofía de la imagen, y especialmente en relación al neorealismo y simbolismo felinesco, Deleuze considera algunos ejes claves de un pensamiento–imagen que fisura la idea de montaje clásico. Esos ejes serían: la imagen–tiempo, las imágenes óptico–sonoras, y la formación de los cristales de tiempo. Estos ejes constituyen la obra filmica ya no como un conjunto de plano–secuencias hilvanados por corte y sucesión, ni las formas de plano paralelo, dialéctico, dualista o expresionista de la luz, sino como tejido de un tiempo inactual que nos interroga en la actualidad de la imagen.

Para que ocurra ese acontecimiento del pensamiento–imagen, es preciso que el tiempo narrativo del film construya el tiempo como verdad–simulacro, o como la dinámica de los “cristales de tiempo”. Tal dinámica se prefigura como el Cono bergsonianos de duración y memoria. En Deleuze ese cono fílmico, situado en un plano S, constituye en su movimiento de imagen sobre tiempo una sucesión de instantes de la memoria a través

de puntos o instantes con los cuales el presente de cada cuadro fílmico actualiza el pasado por recuerdo o virtualidad. El cine, en definitiva, como pensamiento de Imágenes del tiempo constituye en sí mismo otra forma de una filosofía de la diferencia.

Conclusiones

Finalmente en el despliegue de este dispositivo de enseñanza de la filosofía, han surgido cuestiones de suma importancia en cuanto a la reflexión crítica de, por un lado nuestras propias prácticas pedagógicas e investigativas, es decir de mirar críticamente cómo se desarrollan las mismas y cómo pueden llevarse a cabo en un futuro y por otro lado la mirada de los estudiantes hacia el sentido y significación de la filosofía en las carreras de formación docente y del campo de la salud.

Consideramos también que la aplicación de este dispositivo ha dado resultados óptimos y positivos, en cuanto a la formación de los estudiantes. No solo en tanto comprensión de los aportes filosóficos propuestos, sino además en lo que concierne a la formación de su propio andamiaje disciplinar.

Creemos que la posibilidad de pensar y filosofar con el cine es un eje que permite indagar sobre problemáticas contemporáneas y actuales en el campo de la filosofía y de la educación ampliando el horizonte, y problematizar–nos sobre los modos en que se constituyen las subjetividades.

Bibliografía

- Castro, E. 2011. *Diccionario Foucault. El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Deleuze, G. 2005. *La imagen–movimiento. Estudios sobre cine 2*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. 2005. *La imagen–tiempo. Estudios sobre cine 1*. Barcelona: Paidós.
- Derrida, J. 1990. *Du droit à la philosophie*. Paris: Galilée.

- Foucault, M. 1997. *Hermenéutica del Sujeto*. Madrid: FCE.
- Foucault, M. y Deleuze, G. 2008. *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza.
- Gadamer, H. 2004. *Verdad y Método 2*. Salamanca: Sígueme.
- Pérez de Lara, N. 1998. *La Capacidad de ser sujeto*. Barcelona: Laertes.
- Skliar, C. Téllez, M. 2008. *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: NOVEDUC.

Análisis de marcas discursivas de liberación y emancipación en el diseño curricular provincial de la educación permanente de jóvenes y adultos

Analía Verónica Juncos

Secretaría de Internacionales, Investigación y Posgrado, UNCUIYO

La presente ponencia se basa en el trabajo de investigación que se está realizando, denominado: Supuestos ideo-políticos de emancipación y liberación en el Diseño Curricular Primario de Jóvenes y Adultos de Mendoza. El mismo tuvo su versión preliminar, la cual fue presentada a los docentes para su análisis y recomendaciones pertinentes a fines del año 2015 y en el año 2016 se lanza la versión definitiva del mismo.

El interés por el estudio del Diseño Curricular Provincial de Mendoza (DCP) surge porque el mismo viene a llenar un vacío curricular, ya que no existía ningún documento curricular en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Otra motivación por este estudio proviene de que desde la práctica de quien realiza la investigación, se pudo observar en los Centros de Educación Básica de Jóvenes y Adultos, que los docentes de los CEBJAS plantean interrogantes sobre las nuevas formas de elaborar las planificaciones que propone el DCP y ponen en dudas las pretensiones de liberación y emancipación que estarían presentes en el documento.

De esta manera, se propuso analizar cómo los supuestos de emancipación y liberación pretenden construir el conocimiento en el encuadre político normativo del diseño, sus módulos, contextos y trayectos. Para ello se comenzó con la lectura de libros de Paulo Freire, autor citado en la bibliografía del Diseño. Se leyó *El grito manso* y *Pedagogía de la autonomía*. En ambas obras se observó que el pedagogo comentaba sobre sus experiencias a lo largo de su vida. Estas lecturas motivaron la necesidad de rastrear otras obras del autor, donde se pudiera tener acceso a esos primeros trabajos, entonces se leyó *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Y luego se trabajó con *Pedagogía del oprimido*.

A la luz de estas lecturas se comenzó con una relectura analítica y comprensiva del DCP en base a las categorías teóricas.

El Diseño Curricular Provincial. Nivel Primario de la Modalidad de Jóvenes y Adultos

Los componentes del diseño son: Introducción, Encuadre político educativo de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Lineamientos para la construcción curricular de la EPJA en la provincia de Mendoza, Estructura curricular, Evaluación, Bibliografía y Anexos

Desde la Introducción se va observando la novedad del diseño, un diseño donde no hay contenidos conceptuales, actitudinales, ni procedimentales, sino que el saber se pone en juego mediante el planteo de una o varias situaciones problemas que pretenden desarrollar una capacidad específica en un núcleo conceptual específico y que luego, en las distintas áreas se desarrollarán los aprendizajes específicos. A su vez, esta forma de pensar el diseño se organiza por módulos, que contienen contextos problematizadores y cada contexto problematizador tiene trayectos que parten de diferentes situaciones problemas pero que ambas respetan la problemática general del contexto problematizador. El DCP justifica este cambio de la siguiente manera:

Descentrar el curriculum de la escuela tradicional es un asunto radical en la construcción y producción de una vida con sentido, esto es, reorganizada a partir de la capacidad de los grupos humanos de convertirse en actores y empoderarse para transformar su realidad. (DCP EPJA, 2015, p. 13).

En el apartado del encuadre político-educativo de la EPJA menciona en el apartado 1.5 que la construcción del conocimiento se desarrollará desde el enfoque problematizador, destacando que: “En el enfoque problematizador del conocimiento se resignifica el conocimiento escolar a partir de situaciones problemáticas en función de desarrollar y construir capacidades” (DCP EPJA, 2015, p. 34).

De esta manera, el nuevo diseño propone como estructura modular de nivel primario para el primer ciclo:

Módulo 1 Alfabetización			Módulo 2 Formación Integral I			
Contexto Problematizador Comunicación-Creación del vínculo	Contexto Problematizador Salud- Inequidad		Contexto Problematizador Organización comunitaria-Participación		Contexto Problematizador Trabajo-Identidad	
	Trayecto 1	Trayecto 2	Trayecto 3	Trayecto 1	Trayecto 2	Trayecto 1

Y para el segundo ciclo:

Módulo 3 Formación integral II			Módulo 4 Formación por Proyecto				
Contexto Problematizador Comunicación-Creación del vínculo	Contexto Problematizador Salud-Inequidad		Contexto Problematizador Género-Asimetría, Diversidad-Desigualdad	Contexto Problematizador Ciudadanía Emancipación		Contexto Problematizador Trabajo-Identidad	
	Trayecto 1	Trayecto 2		Trayecto 1	Trayecto 2	Trayecto 1	Trayecto 2

En cuanto a los componentes organizadores del conocimiento en la estructura curricular modular son: Contexto Problematizador, Situación Problemática, Proyectos de Acción, Núcleo Conceptual y Aprendizajes específicos.

Se observa en los distintos espacios del DCP, que apunta a la educación popular, hace énfasis en el trabajo del pedagogo Paulo Freire, a quien inclusive cita en determinados momentos del documento para adherir a su postura. El documento es explícito al aclarar:

Debe remarcarse finalmente que la perspectiva política y pedagógica propuesta en los mencionados documentos normativos, reconoce explícitamente como antecedentes para la construcción de la identidad de la Modalidad, los aportes del pensamiento pedagógico

latinoamericano y fundamentalmente de la Educación Popular. (DCP EPJA, 2015, p. 19).

Además, en sus distintos espacios apuntan a que el fin de la educación es la liberación y la emancipación, así como también la transformación de la realidad, y de la sociedad, como así también el ejercicio de la ciudadanía y la práctica democrática. Se menciona también que entre los criterios básicos del diseño curricular está la justicia curricular.

Las lecturas sobre el DCP

Esta propuesta en verdad ambiciosa, fue la que despertó la inquietud en los docentes sobre su verdadero alcance, ya que se hace explícito que la propuesta educativa pretende transformar la realidad mediante el conocimiento y problematización de la realidad, se espera también que el alumno pueda liberarse y emanciparse luego de este proceso. Sin embargo, luego de las lecturas propuestas, se observó que la postura, en este caso el pedagogo Paulo Freire, expresada en sus obras es clara.

Paulo Freire, en la *Pedagogía del Oprimido*, establece la existencia en la sociedad de opresores y oprimidos. Los primeros, despojarían de su humanidad, mediante la violencia, a los segundos, quitándoles su “vocación de ser más”, instaurando como distorsión “el ser menos”. Sin embargo, cuando el oprimido intenta recuperar su humanidad, se instaura una “lucha contra quien los minimizó”. Es importante destacar que el único actor que puede liberar es el oprimido. El problema que se presenta es que el oprimido para poder liberarse necesita darse cuenta que aloja en sí mismo al opresor. Sin embargo, en el proceso del descubrimiento de esta situación, el oprimido busca su liberación no en la lucha, sino en la idea de convertirse en opresores también, fenómeno al que el autor denomina *adherencia al opresor*. Esto ocurre porque:

Para ellos, el hombre nuevo son ellos mismos, transformándose en opresores de otros. Su visión del hombre nuevo es una visión individualista. Su adherencia al opresor no les posibilita la conciencia

de sí como personas, ni su conciencia como clase oprimida” (Freire, 1970, p. 27).

Freire denomina al comportamiento de los oprimidos como prescripto. Porque siguen pautas de comportamientos que son ajenas, que pertenecen al opresor. Esto ocurre porque los oprimidos tienen temor a la libertad, porque no se sienten capaces de asumirla. Pero poder superar la situación de opresión “implica el reconocimiento crítico de la razón de esta situación, a fin de lograr, a través de una acción transformadora que incida sobre la realidad la instauración de una situación diferente, que posibilite la búsqueda del ser más” (Freire, 1970, p. 28). Lo que importa aquí es que la lucha del oprimido comienza desde él mismo, en la elección de ser ellos mismos o ser duales, actuando mediante el comportamiento prescripto o elegir por uno mismo.

Para que el oprimido pueda emanciparse o liberarse, debe tener conocimiento sobre la realidad, mientras más conozca la realidad, puede transformarla y liberarse. Liberándose el oprimido, libera también al opresor. Freire sostiene que:

Cuanto más descubren, las masas populares, la realidad objetiva y desafiadora sobre la cual debe incidir su acción transformadora, tanto más se insertan en ella críticamente (Freire, 1970, p. 34).

Existen dos momentos para que el oprimido pueda liberarse. El primero es descubrir la opresión que se le ejerce y querer transformarla. El segundo momento, en el cual ya se transformó esa realidad de opresión, se instaura en el nuevo hombre libre la búsqueda por la permanente liberación. La importancia del proceso de liberación radica en que

... hasta el momento en que los oprimidos no toman conciencia de las razones de su estado de opresión, aceptan fatalistamente su explotación. Más aún, probablemente asuman posiciones pasivas, alejadas en relación a la necesidad de su propia lucha por la conquista de la libertad y de su afirmación en el mundo (p. 44).

El autor establece que para que se pueda una persona liberar, debe comprender y aprehender la realidad para luego poder transformar la realidad. Estos son los supuestos que pretende asumir el DCP. Cabe entonces preguntarse: ¿Cómo puede la educación transformarse para ser liberadora, para que los alumnos puedan emanciparse?

Con respecto a esta pregunta, Freire establece que existe una educación bancaria y una educación problematizadora. Las diferencias entre una y otra es que en la primera el docente deposita o transfiere el conocimiento en los alumnos, niega el diálogo, propone hombres y mujeres pasivos sirviendo como instrumento de dominación. Sin embargo, la educación problematizadora, se basa en el diálogo para educar y para ser educado; en lugar de ser receptores pasivos, se convierten en “investigadores críticos en diálogo con el educador”; propone a la educación problematizadora como práctica de la libertad. La educación problematizadora, entonces, es aquella con la que los alumnos podrán liberarse mediante el conocimiento de la realidad, lo que el autor llama “conciencia del mundo”, que será presentada como una realidad en proceso, en transformación, respondiendo a “su vocación como seres que no pueden autenticarse al margen de la búsqueda y de la transformación creadora”. De esta manera, al tomar conciencia de la realidad, al aprehenderla, pueden ser capaces de transformarla.

La educación problematizadora en el DCP

Observando el diseño a la luz de los pretendidos supuestos de liberación y emancipación, puede observarse que, bajo la perspectiva de Freire, la propuesta de la educación problematizadora, aparecerían de la siguiente manera:

Cada uno de los contextos problematizadores, llamados “problematizadores” justamente porque tematizan diferentes situaciones de la realidad social compleja y conflictiva. En este caso, se pondrá como ejemplo el contexto problematizador: *Género y Diversidad*. Donde la problemática que se aborda es la que se presenta en nuestra realidad y que tiene que ver con la exclusión, la inequidad, la injusticia y la violencia de género.

La situación problema. Es la clave para tomar conciencia de la realidad y lo complejo de la misma. En el contexto que se tomó como ejemplo, la situación problema es: Naturalización de situaciones de inequidad, injusticia y violencia en las relaciones interpersonales. Se trata de una problemática actual que ha conmocionado bastante nuestra realidad sobre todo por los altos índices de mujeres que han muerto en estas condiciones.

El núcleo conceptual. Siguiendo en el mismo contexto problematizador se presentan los siguientes núcleos conceptuales: El género, los mandatos sociales y las diversidades de expresiones sexuales; Relaciones sociales en un marco de igualdad: superaciones de estereotipos y prejuicios, atención a las necesidades especiales y promoción de derechos de diversos colectivos. Como puede observarse, aún la elección de los núcleos conceptuales tienden a problematizar y tomar conciencia de la realidad que se está analizando.

Los aprendizajes específicos. Este componente se divide según el área de trabajo. Se mencionarán solamente un área y algunos aprendizajes específicos a modo de ejemplo. De esta manera, en el área de Lengua, por ejemplo, se propone: Participación en diálogos acerca de experiencias personales y saberes populares y Lectura y análisis de noticias en distintos soportes. En este aspecto se pone de manifiesto el diálogo que propone Freire como medio para construir el conocimiento, también se pone de manifiesto al trabajar con las noticias, cómo pretende concientizar sobre la realidad.

Con todo lo expuesto hasta el momento se puede concluir estableciendo que el nuevo DCP de la EPJA de Mendoza, estaría cumpliendo pretensiones de emancipación y liberación mediante lo que el pedagogo Paulo Freire llama educación problematizadora. Esto es así ya que no se pone el énfasis en el contenido conceptual, actitudinal, ni procedimental, sino en la problematización y toma de conciencia de la realidad mediante el diálogo con el docente y sus compañeros, para lograr la liberación de los alumnos.

Bibliografía

- Diseño Curricular Provincial Nivel Primario, EPJA. 2015
 Freire, P. 1970. *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina.
 Freire, P. 2014. *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina.

Prácticas filosóficas en establecimientos educativos con régimen de internado. Reporte crítico de actividades colaborativas en la escuela albergue J. M. Estrada

Andrés López – Martina E. Victoria

UNSJ | CONICET – UNSJ

La experiencia que relatamos forma parte de una de las actividades que estamos llevando a cabo en el proyecto de desarrollo tecnológico y social “*La Universidad en las Bibliotecas Populares: Dispositivo de intervención comunitaria para la formación profesional desde la perspectiva de la protección integral de derechos*”, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan. Se trata de una propuesta de trabajo centrada en prácticas filosóficas concebidas según la filosofía con infancias de Walter O. Kohan, la filosofía intercultural de Raúl Fornet-Betancourt y el paradigma de la educación popular. El presente informe describe y evalúa críticamente el desarrollo de talleres de filosofía con niñas y niños del primer ciclo del Nivel Primario de la Escuela Albergue J. M. Estrada, un establecimiento educativo con régimen de internado que está localizada en el Municipio de la Ciudad de Rawson, Provincia de San Juan. Dichos talleres forman parte de un dispositivo de intervención-colaboración del que participan instructores de la Escuela de Ajedrez de la Biblioteca Popular “Sociedad de los Patriotas Noveles”.

Descripción del contexto de la experiencia

Encadres de la experiencia

Esta experiencia se enmarca en el proyecto del Programa de Estudios Universitarios de Infancias y Adolescencias del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan denominado “*La Universidad*

en las Bibliotecas Populares: Dispositivo de intervención comunitaria para la formación profesional desde la perspectiva de la protección integral de derechos”. El proyecto plantea el desarrollo de talleres de promoción de derechos para la población infanto–adolescente en situación de vulnerabilidad, desde una metodología de trabajo orientada a la articulación estratégico–cooperativo con ocho Bibliotecas Populares de la Provincia de San Juan. El encuadre de la experiencia que vamos a informar, se inspira en el *enfoque de derechos* y tiene como referencia principal la Ley Nacional N° 26.061, de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, y la trama intertextual de la legislación en la materia con la cual dicha ley se relaciona.

Desde un punto de vista teórico–conceptual, los talleres responden al modelo de la filosofía y la educación popular. Tal modelo implica concebir las prácticas filosóficas como acciones que se realizan en una heterogeneidad de territorios, contextos, situaciones y grupos de destinatarixs, estos últimos con una gran variabilidad en franjas etarias y condiciones culturales y socioeconómicas. Los presupuestos de dichas prácticas son de carácter profundamente democráticos. Entre ellos cabe mencionar la consideración igualitaria de los participantes en tanto sujetos de pensamiento y de voz, el valor de la conversación y la discusión colectivas como forma de construir, deconstruir y reconstruir saberes, el ejercicio del pensar en común como habilitación de espacios para ampliar los márgenes de la libertad y, fundamentalmente, la postulación de las *experiencias de pensamiento filosófico* como eje central de las prácticas filosóficas en el territorio.

Experiencia de pensamiento filosófico (EPF), es un término acuñado en la tradición latinoamericana de la Filosofía con Niños (FCN) con el cual denominamos los “encuentros” con los niños y niñas (en este caso). Tal denominación es la clave para comprender los sentidos que estos talleres podrían tener en tanto instancias educativo–filosóficas populares. La categoría de EPF congenia teoría y práctica en torno a una idea de movimiento. Se trata de vivenciar el pensar de tal manera que “nos desplazamos en el propio pensamiento para pensar con otros de manera abierta e imprevisible en cuestiones que nos interesan en conjunto” (Kohan, 2011: 140). Es decir, lo que se encontraba fijo en el pensamiento es afectado

o perturbado por ese movimiento experiencial con otrxs, ya que allí se ponen en juego nuestras verdades. Además, establece un vínculo con la filosofía al afirmarse en ella para buscar los sentidos de las experiencias de pensamiento. El valor de una EPF depende de sí misma, no se lo brinda una instancia externa o superior. Una EPF será valiosa si aumenta la potencia para pensar, si es intensa y genera en los miembros que la transitan una apertura de sentidos, si deja una cierta alegría para continuar viviendo y pensando. Una EPF no es filosófica por incluir textos de Platón, Kant o Heidegger, sino porque genera el involucramiento de lxs participantes, la problematización y ruptura de presupuestos, y la alegría que invita a seguir pensando y eventualmente crear otros conceptos.

Los desafíos educativos

Ahora bien, en función de los objetivos generales del proyecto y de esta caracterización de la práctica filosófica, la tarea a realizar en la Escuela Albergue estaba condicionada de antemano por dos factores de peso, bastante novedosos por cierto. Por un lado la necesidad de hacer un trabajo colaborativo entre el equipo de talleristas del proyecto y los instructores de ajedrez de la biblioteca popular. Por el otro, las características concretas que presentaba el sujeto pedagógico y la institución escolar donde íbamos a trabajar. En cuanto al primer punto, ello suponía el desafío de diseñar EPF dentro de una propuesta global de talleres de ajedrez que iban a desarrollarse como una propuesta más de actividades extracurriculares que la escuela ofrecía semanalmente a las niñas y niños albergados. Esto exigía el ensamble, la coordinación y la puesta en marcha de un nuevo dispositivo de trabajo que integrara en un mismo taller dos propuestas educativas en principio diferentes. Respecto del segundo punto, no contábamos con antecedentes previos en la realización de actividades filosóficas con niñas y niños albergados en instituciones educativas con régimen de internado. Y a ello se agregaba el mapeo de problemáticas que habíamos hecho del contexto de trabajo. Teníamos los relatos de los informantes claves de la Escuela Albergue, donde era claro que estxs niñas y niños “eran los más desamparados de la población desamparada”. Sabíamos, por ejemplo, del grupo de hermanxs que habían sido derivados

judicialmente a la escuela por haber sido víctimas del abuso sexual por parte de sus progenitores. También sabíamos que, en su mayoría, llevaban en sus cuerpos las “marcas” de la pobreza y la vulnerabilidad. Pero no teníamos mayor conocimiento sobre las dinámicas institucionales, salvo el diagnóstico de la Directora que exponía como problema central los niveles de maltrato entre niños y niñas, y la preocupación por los modos de vinculación autoritaria entre el personal que cumplía funciones de “ce-laduría” y lxs alumnxs. Por supuesto, estas variables se proyectaban como límites a franquear, aún más teniendo en cuenta que la Dirección de la escuela autorizaba los talleres de ajedrez educativo con la expectativa de que pudieran contribuir en parte a la resolución de la problemática de la “violencia escolar” y de la “violencia en la escuela”.

Perfil de los destinatarios y características de la institución:

Los destinatarios de los talleres son niñas y niños de primero a tercer grado, que además de asistir a la escuela, permanecen “internos” en ella de lunes a viernes (los fines de semana y los días feriados vuelven a sus casas). El turno de la escuela concluye a las 16:00 hs, luego meriendan y a las 16:30 está previsto que comience nuestro taller. Hay otros talleres para los otros días de la semana, incluso para el mismo día.

Como decíamos anteriormente, son niñas y niños a los que se les nota en el cuerpo la marca de la pobreza. Sin embargo, responden muy interesados a las propuestas, se entusiasman cuando ven los libros que llevamos, quieren tomarlos, explorarlos, leerlos. Lo mismo sucede cuando ven los materiales para dibujar. Se les activa el deseo de dibujar y de escribir. De todos modos, se nota que vienen cansados de todo un día de jornada escolar, por lo tanto es difícil lograr mantener la atención. Pero en la relación del “uno a uno” se logra el objetivo de “conversar”.

El edificio escolar es de los años cincuenta, se percibe una construcción histórica de las tramas de relaciones y sentidos institucionales que sería necesario develar. Lo cierto es que el *régimen de internado*, que merecería un pormenorizado estudio, da lugar a una dinámica institucional específica que deriva en una distribución inequitativa del poder en favor de “las celadoras”. La impresión es que el “régimen de cuidado”

cede su lugar a un “régimen de control y disciplinamiento” enraizado en el *paradigma tutelar*. Esto quiere decir que el enfoque de derechos de niñas y niños no ha permeado lo suficiente para que actores claves de la escuela asuman el rol de promotores de derechos y abandonen la posición de vigilancia y abuso de poder.

Desarrollo de la experiencia y evaluación preliminar

Brevemente y atendiendo a las pautas de esta comunicación, vamos a dar cuenta de esta experiencia de práctica filosófica en contextos alternativos.

a) La experiencia está en pleno desarrollo. Por diversas razones se demoró su inicio. Hubo un cambio de autoridades. Los talleres estaban autorizados por la Directora anterior y se tuvo que reprogramar la actividad con la nueva Directora. Finalmente, se pudo comenzar a mediados de septiembre de este año. Los talleres comenzaron con obstáculos. Si bien contaban con el permiso de la Dirección no contaban con las garantías institucionales para que se efectivicen. Lo cual habla de una infravaloración educativa de la actividad por parte de la escuela y también de los imaginarios dominantes acerca de la naturaleza asignada a los talleres extracurriculares, vinculados a un imaginario del “entretenimiento”.

b) La figura de “la celadora” tiene una enorme importancia. Las celadoras ejercen un poder casi omnímodo. Deciden qué niñas y niños participan cada miércoles del taller, están presentes como guardianes del “orden” áulico, e incluso a menudo interrumpen policialmente el espacio de libertad que los talleristas de filosofía tratan de generar. Esto tiene consecuencias: no se garantiza un grupo estable de niñas y niños –un miércoles puede haber treinta y otro solamente seis o diez–. A veces las celadoras “arrear” a lxs alumnxs media hora tarde o deciden que no vayan los varones o las niñas. Otras veces ni siquiera le avisan a los talleristas acerca de la suspensión de las clases. Se debe entonces planificar y diseñar EPF para un escenario considerablemente incierto.

c) Las actividades que se pueden realizar con las niñas y niños muestran que es posible, a pesar de los estigmas y prejuicios de las

celadoras –los piensan como “maleducados” o como sujetos que “se portan re–mal”–, habilitar espacios de contención, respeto e interacción. A pesar del cansancio y el esporádico aburrimiento, se interesan por las propuestas de trabajo –leer, dibujar, conversar, escuchar, jugar ajedrez–.

d) Estamos tratando de mejorar el dispositivo de trabajo. Reconocemos que los engranajes entre nosotros y los instructores de ajedrez necesitan más fluidez. Hay todavía una disociación entre la enseñanza del ajedrez que ellos llevan a cabo, y las EPF que proponemos nosotros. Por la naturaleza del proyecto, es la biblioteca popular el nexo que nos articula con la escuela. Vemos esto como un obstáculo, porque se suelen superponer temporalidades, espacialidades e intervenciones educativas. Estamos aprendiendo a trabajar juntos y tenemos el desafío de readaptarnos mutuamente. Combinar el ajedrez educativo con las EPF en las condiciones que tenemos aumenta el número de dificultades a resolver. Debido a que no es la única actividad que llevamos adelante y al hecho de que estamos trabajando en ocho bibliotecas populares, estamos muy limitados en lo que respecta a las disponibilidades.

e) Finalmente, abrimos algunos interrogantes ¿Qué sentido tienen estas experiencias en tiempos de neoliberalismo? ¿Cómo habilitar espacios de empoderamiento, de invención de prácticas, de desnaturalización de sentidos, de reconfiguración lo que pensamos, hacemos, somos? ¿Pueden ayudar estas experiencias a crear las condiciones para que en la educación cada vez sean más los que se representen el mundo como propio, para que cada vez sean más las subjetividades que hablen y piensen por sí mismas?

Bibliografía

- Dussel, E. 1985. *Filosofía de la liberación*. Buenos Aires: La Aurora.
- Freire, P. 2008. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P., Faundez, A. 2013. *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Kohan, W. O. 2011. *Filosofía y educación. La infancia y la política como pretextos*. Caracas: FUNDARTE.

Rebellato, J. L. 2009. Paulo Freire: educación y proyecto ético–político de transformación. En Brenes et alii (comp.). *José Luis Rebellato: Intelectual radical. Selección de textos*. Uruguay: Universidad de la República.

La enseñanza de la problemática de la identidad Algunas reflexiones

Livio Mattarollo, Luciano Milillo, Esteban Orsini

Colegio Nacional Rafael Hernández
Universidad Nacional de La Plata

Tomando como base nuestras experiencias pedagógicas, en este trabajo abordaremos el problema de la identidad, cuestión que se establece en la Ley de Educación Nacional con diferentes matices, siempre ligada a la idea de una identidad de grupo, cultural, ya sea nacional [Ley 26.206, 2006, art. 11, inc. D] o étnica [Ley 26.206, inc. Ñ]. Pero por otra parte no podemos dejar de reconocer en el concepto de identidad una diversidad de significados, la cual, a entender de Charles Taylor [1996: 10], no constituye una verdadera polisemia sino que sus distintos usos están ligados entre sí. En este sentido, la identidad es referida también en relación al plano individual. Ahora bien, ¿cómo se vinculan ambos aspectos del concepto en cuestión: la identidad nacional, étnica que reivindica la ley, con la individual o personal? Ésta y otras preguntas surgieron en el marco de una investigación en el Colegio Nacional Rafael Hernández en la asignatura Ética de primer año. Si bien estos interrogantes operaron como un marco general, nuestra investigación se centró en lo que llamamos una *didáctica de la identidad*, es decir, quisimos poner en práctica una estrategia de enseñanza en torno a la pregunta “¿quién soy?”. Nuestra inquietud radicaba en pensar si esta pregunta podía plantearse significativamente en un primer año de la Escuela Secundaria, y de ser así, cómo entendían los alumnos a su propia identidad, es decir, como una construcción, como una narración, por un lado, o como una esencia invariable de un yo atemporal, que se mantiene fijo a lo largo del tiempo, por el otro. El desarrollo de esta propuesta está basada, con modificaciones, en el diseño de clase del profesor Gustavo Salinas que se ensayó a lo largo de los meses de mayo, junio y julio del corriente ciclo lectivo en cuatro cursos de primer año,

lo que permitió analizar diversas respuestas de los alumnos y numerosas situaciones y problemas que surgieron a partir de esta experiencia. Como señalamos más arriba, la ley de educación ya mencionada no pone el acento en cuestiones de identidad personal pero consideramos, y en esto seguimos a Taylor, que ambas nociones de identidad están entrelazadas y no pueden pensarse la una sin la otra. Esta cuestión la analizaremos brevemente en la conclusión a partir de los aportes del filósofo canadiense con motivo del vínculo entre la identidad y el reconocimiento.

La identidad y su problematización

Las clases se articularon a partir de la pregunta ¿Quién soy yo?, pregunta que dio el marco general para el desarrollo de tres tipos de clase, cada una con una actividad y con un tiempo diferente. A continuación presentamos lo acontecido:

Clase 1

Se les pide a los alumnos que individualmente, en una hoja sin escribir su nombre, realicen un dibujo que consideren que los representa y que pueda ser una respuesta gráfica a la pregunta ¿Quién soy?

Luego, se recolectan dichos dibujos, se los mezcla, y se los redistribuye nuevamente al azar. Cada alumno deberá ahora redactar debajo del dibujo que recibió una descripción de la persona a partir de la imagen que recibió y que debe interpretar.

Una vez finalizada la actividad, las hojas son devueltas a los autores de los dibujos, quienes ahora deben leer aquello que alguno de sus compañeros escribió y responder a la siguiente consigna: ¿Estás de acuerdo con la descripción que hizo tu compañero de vos? ¿Por qué? En caso de que no estés de acuerdo, ¿a qué adjudicás la diferencia? ¿A una mala interpretación de tu dibujo? ¿A que tu dibujo no era fácil de interpretar? ¿A que en tu dibujo no expresaste aspectos importantes acerca de vos mismo? ¿A algún otro factor?

Por último, realizamos una puesta en común dialogada a fin de registrar la diversidad de respuestas. A modo de presentar los ejemplos más representativos podemos citar:

A) “Julietta” realizó un dibujo junto con frases que la definen: “Sí, soy horrible tanto por dentro como por fuera”; “Me vale tu opinión”; ¿Me tendría que importar?”; “No voy a cambiar porque vos me lo digas”; “No me importa lo que digan o piensen de mí”. Cuando se le solicita a determinado compañero que realice una caracterización de la persona que dibujó, éste no entiende cómo desarrollar la consigna. Pareciera que la pregunta por la identidad es compleja no sólo para autodefinirse sino para describir al otro. Su respuesta se reduce a dos adjetivos: “tímida”; “nerviosa”.

B) “Tamara” es una alumna que no quería dibujarse y sólo accedió si podía realizar un autorretrato imaginario porque ella se reconocía como un “unicornio”: “¿Por qué me creo un unicornio? Fácil, los seres humanos juegan mucho. ‘Lo esencial es invisible a los ojos’. Claramente es una frase con la cual me siento identificada”. En la respuesta de su compañero encontramos: “Se ve triste, le gusta el arte, ella se siente invisible, como se identifica con los unicornios que supuestamente ‘no existen’”.

Esta actividad nos permite observar que algunos alumnos encuentran sumamente difícil poder representarse gráficamente. En primer lugar, porque consideran que no tienen la capacidad técnica, es decir, creen que no pueden dibujar, o que dibujan “feo”. Por otra parte, no logran plasmar en la hoja cuáles son aquellas características que las y los definen. En la mayoría de los casos, la pregunta se responde mediante el dibujo de una o dos actividades que creen fundamentales en sus vidas, especialmente ligadas al deporte y al entretenimiento, por ejemplo, varios se dibujaron mirando Netflix o con sus celulares. A su vez, la segunda parte de la actividad generó diferentes complicaciones, principalmente les resultó difícil poder caracterizar a los compañeros a partir de un dibujo. Lo que intentaban hacer era adivinar quién era el dibujado para poder luego deducir alguna característica.

Clase 2 (2 encuentros)

En primer lugar, se les pide a los alumnos que respondan a la siguiente consigna: “Si alguien te preguntara quién eres, ¿qué contestarías?”. Asimismo, se les pide que respondan “¿consideran que hay algo en particular que hace que cada uno sea quien es, o no?”. Una primera dificultad que surgió está referida a la formulación de la consigna. Los alumnos centraron

su atención en quién era la persona hipotética a quienes debían responder acerca de su identidad y pasaban por alto la elaboración de la respuesta, con lo cual este rodeo impedía que se abordara la cuestión principal que había motivado nuestra clase. Por esta razón, decidimos reformular la consigna: “Responder por escrito a la pregunta ‘¿quién soy?’”

Una vez realizado esto, se les propone que elijan al menos dos de las siguientes preguntas y las respondan: ¿Seguirías siendo el mismo si tuvieras otro nombre? ¿Si tuvieras una cara distinta? ¿Si tuvieras un cuerpo diferente? ¿Si pensaras diferente? ¿Si tuvieras otra familia? ¿Si hubieras nacido y crecido en otro país? ¿Si hubieras hecho cosas diferentes de las que hiciste? ¿Si tuvieras otros proyectos? ¿Si los demás pensarán que eres otra persona? ¿Eres el mismo que eras ayer? ¿Eres el mismo que hace cinco años? ¿Serás el mismo dentro de veinte años?

Finalmente, con el propósito de realizar una puesta en común, les proponemos a los alumnos que a medida que lean cada uno sus respuestas, las analicen oralmente intentando determinar qué criterio empleó cada uno para hablar de su propia identidad.

A) “Yo soy ‘Aníbal’, yo pienso que voy a ser la misma persona aunque me cambie de nombre, apariencia o país, porque lo más importante no cambiaría.”

A1) “Yo soy mis pensamientos. No importa si cambio de lugar o de familia porque siempre voy a pensar lo mismo así que siempre voy a ser el mismo.”

B) “Me llamo ‘María’ y nací el... (fecha). A los siete años mis papás se separaron y me fui a vivir con mi mamá a Gonnet. Empecé voley a los nueve y ahora juego en el club...”

D) “Soy lo que siento en cada momento”.

A partir de la selección de ciertas respuestas más representativas del conjunto [ejemplos A–B] y de un tercer tipo de respuesta [ejemplo D] que presentó una especificidad difícil de agrupar con los otros dos tipos de respuestas, se llevó a cabo la tarea de plasmar los ejemplos en el pizarrón para que grupalmente con la asistencia del docente, se llegara a elaborar un cuadro que diera cuenta de las distintas concepciones de identidad. [Ver anexo 1]

Constatamos que la amplia mayoría de las respuestas de los alumnos se podían incluir dentro de la categoría esencialista, por lo que decidimos profundizar la concepción alternativa para problematizar la respuesta naturalizada de su sentido común, considerando que uno de los objetivos generales de la asignatura es desnaturalizar aquellas cuestiones que los alumnos manejan cotidianamente. Al esquema inicial que teníamos pensado y que consistía en la distinción entre esencialismo y narrativismo, añadimos una tercera categoría a partir de la intervención del alumno del ejemplo D, a la cual caracterizamos como “posición escéptica”. Debimos explicar esquemáticamente a los alumnos el significado de este concepto filosófico, apelando a la idea de que dicha posición plantea dudas acerca de la posibilidad del conocimiento (en este caso, de algo así como una esencia o sustancia). Claramente, esta crítica del esencialismo tiene un aire de familia con la posición humeana acerca del yo: “la mente es una especie de teatro en el que distintas percepciones se presentan en forma sucesiva; pasan, vuelven a pasar, se desvanecen y mezclan en una variedad infinita de posturas y situaciones. No existe en ella con propiedad ni *simplicidad* en un tiempo, ni *identidad* a lo largo de momentos diferentes, sea cual sea la inclinación natural que nos lleve a imaginar esa simplicidad e identidad. La comparación del teatro no debe confundirnos: son solamente las percepciones las que constituyen la mente, de modo que no tenemos ni la noción más remota del lugar en que se representan esas escenas, ni tampoco de los materiales de que están compuestas.” [Hume, 2000: I, 4, 6]

No obstante, estimamos más fructífero, por razones que quedarán en claro más adelante, profundizar en la concepción narrativista de la identidad. Ante la pregunta acerca de qué elementos consideran característicos o esenciales a toda narración, el concepto clave que surgió de las intervenciones de los alumnos fue el de tiempo. Es decir, la identidad narrada es indisoluble, a su entender, de la temporalidad. Decidimos entonces profundizar el abordaje del lugar que ocupa la dimensión temporal en la discusión acerca de la identidad mediante un ejercicio de reflexión complementario, con la intención de explicitar si la historia los había marcado o definido, si el futuro era el horizonte por el cual hacían todas sus actividades o si no pensaban en el asunto demasiado y se concentraban

en el presente. En este sentido, las dos preguntas propuestas fueron las siguientes: ¿A qué dimensión del tiempo le asignás más importancia o es más relevante para definir tu identidad? ¿Considerás a tu identidad como algo que ya está hecho, que se está haciendo o que se hará en un futuro? Una vez recuperadas las distintas opiniones, advertimos que habiendo desarrollado ya el concepto de narrativismo, tanto el pasado como el futuro comenzaron a tener mayor importancia en las respuestas y paulatinamente crecieron los cuestionamientos a aquella noción monolítica de la identidad anclada en una fuerte interpretación esencialista.

Por otro lado, también resultó muy recurrente la mención a las relaciones mantenidas con lxs otrxs a la hora de pensar la propia identidad, es decir, si en la propia historia de vida de cada uno, ya sea la familia, los amigos, etc, habían tenido un papel importante a la hora de formar sus personalidades; pero a su vez, si se sentían parte de una *tradicción* cultural que los integraba, precedía y a la que les pudieran dejar un *legado*. Nótese que los conceptos de tradición y de legado remiten respectivamente a las dimensiones temporales del pasado y del futuro, con lo cual la cuestión de la temporalidad abre las puertas al tratamiento de la problemática del reconocimiento del otro. A partir de allí, la pregunta planteada fue la siguiente: ¿Juegan lxs otrxs un rol importante en la constitución de tu identidad? De acuerdo a lo esperado, las preguntas suscitaban desconcierto, pero luego los estudiantes pudieron pensar estas cuestiones. Como resultado y a partir de las intervenciones, agrupamos las respuestas en *comunitaristas* o *individualistas*, utilizando como criterio de demarcación si ellos consideraban que los demás no tenían un papel preponderante en sus vidas, es decir, tenían mínima o nula incidencia en ellas. Es así que el lugar ocupado por la alteridad en la constitución de la propia identidad nos pareció el siguiente punto a problematizar. De este modo, planificamos la clase siguiente a partir de la lectura de una adaptación literaria del Mito de Narciso [Anexo 2].

Clase 3

En este tercer momento planteamos el abordaje del Mito de Narciso como contracara de la concepción de la propia identidad construida a partir de la relación con los otros. El concepto clave es pues el del

reconocimiento del otro. Este cuento lo leímos en voz alta para pensar cuál era el tema principal de la narración y cómo se concebía Narciso a sí mismo. El planteo circulaba alrededor de la pregunta ¿Qué lugar tiene el otro en la constitución de mi personalidad? ¿Sólo soy un yo auténtico si no dejo que los demás me influyeran? ¿Cómo es mi relación con los demás? Las respuestas de los alumnos estuvieron centradas en intentar demostrar que los demás no tenían injerencia en la personalidad de ellos, que nunca importaba lo que los demás dijeran, pensaran, pero además, surgía con fuerza la idea de la autenticidad de la identidad de cada uno. La preocupación radicaba en querer sostener que nunca eran influenciados por los demás: el otro, como en el cuento de Narciso, es alguien que no los determina, aparece la idea de la autosuficiencia. Un ejemplo interesante que salió por esta cuestión fue el celular y el spinner, dos elementos que en principio no reconocían tener por la influencia de los demás, pero que luego de pensar las razones por las cuales los habían adquirido, reconocían que los demás habían sido un factor determinante.

Conclusión: Análisis de las experiencias

La identidad puede entenderse de diversas maneras pero el propósito del trabajo fue mostrar de qué manera este concepto está enraizado en los adolescentes que se inician en la escuela secundaria. A partir del desarrollo de tres clases puede notarse que la concepción ‘esencialista’ es aquella que prima entre los alumnos. El caso de ‘Susana’ resume la cuestión: “–profesor, cuando me preguntas si seguiría siendo la misma si tuviera otro nombre, otra familia o si viviera en un lugar diferente yo no sé qué responder porque soy adoptada, tuve otra familia, me cambié el nombre y nací en otro lugar...; –¿y habiendo pasado todo esto, piensas que eres la misma o que cambiaste a lo largo de todos esos eventos?; –no, claro, sigo siendo la misma.” El esencialismo es una idea naturalizada, inserta en el bagaje previo de los adolescentes. Queriendo presentar otras alternativas es que el narrativismo ganó lugar y originó variables y preguntas tanto por la *temporalidad* como por los *otros*. Es importante señalar que el propósito no era dismantelar la idea previa sino enriquecerla, mostrar

otras posibilidades. Lejos estuvo de ser una tarea sencilla. La formulación de las preguntas fue el primer problema, no sólo les eran ajenas sino que no tenían suficientes herramientas para poder contestarlas. A su vez, reconocer al otro y sus influencias en ellos fue una tarea que requirió tiempo y preguntas minuciosas porque no estaban habituados a pensar las características de los demás. Las actividades presentaron situaciones inesperadas porque las preguntas despertaron recuerdos y emociones que no tienen lugar habitualmente en la escuela: “Manuela” lloró porque en el pasado reciente había fallecido un familiar cercano que la había criado; “Cintia” enumeró todas las características que odiaba de ella misma y que no le permitían quererse y “Juan Carlos” narró cómo soñaba la muerte de todos aquellos que lo trataban mal y lo ofendían.

En síntesis, una de las situaciones más frecuentes es que algunos no pudieran responder a alguna de las consignas porque les parecía que no tenían nada para decir, en particular a la hora de dar respuesta a la pregunta por la identidad. Al respecto, y habida cuenta de la incertidumbre que se genera producto de la genuina reflexión suscitada por la referida pregunta, se recuerda frecuentemente a los alumnos que es un primer acercamiento al tema, que ninguna de sus respuestas debe tomar forma de solución definitiva y que en todo momento se contempla la posibilidad de reformular aquello que escribieron inicialmente. En efecto, uno de los aspectos más interesantes de la secuencia de clases es la propuesta de retomar el primer dibujo realizado o el primer texto escrito (clases 1 y 2) para reconsiderarlos a la luz del nuevo bagaje conceptual y de las discusiones grupales llevadas adelante a lo largo de las clases. Ese trabajo reflexivo presenta un triple valor agregado: por un lado, permite que los alumnos resignifiquen sus primeras apreciaciones sobre el tema y que elaboren análisis cada vez más complejos e informados; por el otro, permite que el docente pueda identificar si se requiere algunas explicaciones ulteriores sobre algunos aspectos conceptuales, a fines de aclarar aquello que sea necesario; por último, y considerando el carácter fundamentalmente dialógico de las clases, permite poner en discusión y re-elaborar el esquema inicial “Esencialismo – Narrativismo” con aportes de los propios alumnos, propiciando en todos los casos un efectivo quehacer filosófico.

Por otra parte, retomando los planteos de Taylor en la introducción, es necesario hablar del concepto de identidad porque la experiencia nos muestra problemas que el autor canadiense describió. La identidad entendida desde la modernidad está ligada al individualismo, a la libertad de auto definición, porque la época previa marcaba los horizontes pre establecidos para las personas que habitaban las diferentes comunidades. La pregunta por la identidad no tenía sentido, nadie debía “inventarse”. La modernidad trae consigo la necesidad de la singularidad y de la originalidad. Ante este panorama, y como contrapeso o complemento necesario de este expresivismo radical, es necesario que el otro me reconozca, la identidad sólo puede afirmarse si hay un otro que acepta lo que soy. La negación de la identidad colectiva, en principio, por parte de los estados nacionales incipientes generaba problemas con la democracia como modelo político. Es necesario que exista un mínimo de identidad nacional para que las discusiones y el consenso tengan sentido. Es así que cobra relevancia el discurso por la identidad nacional y el reconocimiento del otro. La identidad personal debe tener en cuenta este aspecto y, como señalamos también en la introducción, la Ley Nacional de Educación es muy insistente en esto, es importante que el sistema educativo promueva el reconocimiento por los otros, y que se estimule el sentimiento de pertenencia a la nación y grupo étnico. Pero sin pensar la identidad individual no puede pensarse la colectiva, porque se retroalimentan. Las dos caras de la cuestión deben trabajarse porque “existe [...] un juego recíproco entre la identidad en los dos planos. La pertenencia al grupo proporciona retazos importantes de la identidad de los individuos y, al mismo tiempo, cuando hay suficientes individuos que se identifican de modo muy sólido con un grupo, éste adquiere una identidad colectiva a la que subyace una acción común en la historia” [Taylor, 1996: 15]. La identidad colectiva es necesaria para que exista un pueblo soberano. Es así que trabajar la identidad personal de cada alumno nos permitió ver en qué estado se encuentra la identidad grupal de la que se habla en la ley, nos dejó entrever que para los alumnos, el otro no juega un rol en la definición de su propia identidad.

Finalmente, estas apreciaciones respecto del interjuego entre identidad

individual e identidad colectiva abren las puertas para el tratamiento del siguiente tema consignado en el programa de la asignatura: el caso de la restitución de la identidad de los nietos apropiados durante la última dictadura militar argentina. Notamos que la problematización de la concepción esencialista de la identidad desde el punto de vista narrativista cobra una relevancia fundamental a la hora de pensar qué movimientos se dan el proceso de restitución de identidad. Si bien un análisis exhaustivo de esta temática será parte de un futuro trabajo, en esta oportunidad vale indicar como resultado o consecuencia del trabajo aquí presentado que, a la hora de analizar el tópico de la restitución de identidad, los estudiantes efectivamente han logrado problematizar aquella concepción esencialista (que para el caso de los nietos restituidos cobraba la forma de expresiones como “En definitiva siempre fue Juan porque su ADN no cambió, sólo que no lo sabía”) e incluir en el análisis la dimensión colectiva y el lugar que eso tiene para la constitución de cada uno/a de nosotros (con expresiones del tipo “Entonces ahora tiene que crear vínculos con su verdadera familia y seguramente eso le dé un nuevo pasado desde donde armar su identidad”). En definitiva, entendemos que ese tipo de reflexiones y de modificaciones con respecto a sus posiciones iniciales sobre el tema no podrían haber tenido lugar sin un trabajo previo de clarificación y crítica de las concepciones de identidad, vale decir, de la pregunta por ¿Quién soy?

Anexo 1: Esquema Esencialismo – Narrativismo – Escepticismo

Esencialismo	Narrativismo	Posición escéptica
La identidad se trata de que uno encuentre aquello que lo defina de modo verdadero y definitivo, aquello que hace que uno sea lo que es y no otra cosa, algo que se mantiene sin cambiar mientras que todo el resto puede modificarse; como si tuviésemos todos nosotros una esencia definitoria de lo que somos, de manera que detrás de todo lo accidental (gustos, color de pelo, ropas, costumbres) hay una esencia que define aquello que somos. Uno siempre es el mismo; hay algo que permanece y que define la identidad.	Somos como un texto y nos escribimos todo el tiempo. Somos el relato que vamos construyendo de nosotros mismos y detrás de ese relato no hay una esencia, hay interpretación. Lo que hay es texto, palabra, son los distintos cambios o reinenciones que hacemos de nosotros mismos en función de nuestra relación con el otro. El otro es alguien con el que siempre se puede conversar y que trae información nueva para que uno se reinvente.	Somos un flujo constantemente cambiante de sensaciones o sentimientos. Por lo tanto no es posible establecer un núcleo constante, algo esencial que no cambie y permanezca a lo largo de las variaciones. El concepto de identidad se vuelve entonces problemático. No aparece una referencia necesaria a un otro en la constitución de la propia identidad.
La identidad tiene valor si encontramos esa esencia, o sea, si sabemos quiénes somos y para qué estamos.	Nunca somos lo mismo; o, somos siempre lo mismo, que va siendo otro; al mismo tiempo somos los mismos pero otros. La identidad tiene valor en cuanto va surgiendo de esa construcción dinámica.	

Anexo II: Mito de Narciso (adaptación literaria)

Había una vez un niño muy guapo, llamado Narciso. Sus padres tenían tantas ganas de tener a su bebé que desde el día que nació le decían constantemente lo guapo que era. Y era verdad, Narciso era un niño bonito y resplandeciente. Tanto le dijeron su padres lo guapo y lo listo que era que el niño acabó por creérselo demasiado y se convirtió en un vanidoso presumido. Entonces empezó a dejar de jugar con los demás niños porque no eran tan guapos como él.

Narciso pasaba las tardes solo. Después del colegio se iba a un estanque del bosque a mirarse en el agua porque en aquella época no había espejos. Se agachaba a la orilla del estanque y se quedaba horas pasmado mirando su reflejo en el agua cristalina –qué guapo soy–, decía Narciso. Y los demás también pensaban que Narciso era muy, muy guapo. Una tarde una ninfa del bosque llamada Eco se acercó por allí y se encontró a Narciso mirándose en el agua.

–Qué guapo eres, ¿quieres jugar conmigo? –le dijo Eco a Narciso. Pero Narciso no quería jugar con nadie. Solo quería mirarse a sí mismo. Así que echó a la ninfa Eco del estanque con muy malos modo.

Eco se alejó hasta su cueva desde donde podía ver al presumido Narciso en el estanque. Y entonces se le ocurrió un ingenioso truco para jugar con Narciso sin que él se diera cuenta. Cada vez que Narciso se decía a sí mismo –qué guapo soy–, Eco repetía –oy, oy–. Y si Narciso decía –guapo– Eco repetía –apo, apo–.

Este eco confundió a Narciso y pensó que era el agua quien repetía sus palabras. Así que se agachó un poco más para ver quién le estaba hablando y cayó al agua. En el lugar donde Narciso cayó al agua nació una hermosa flor que lleva su nombre para que todo el mundo pudiera contemplar su belleza.

Adaptación de Laura Vélez

Bibliografía

- Taylor, C. 1996. Identidad y reconocimiento. *RIFF*. Universidad McGill, 10–19.
- Ley 26.206. 28 de diciembre de 2006. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires.
- Vélez, L. *El mito de Narciso*. <https://www.guiainfantil.com/articulos/ocio/cuentos-infantiles/narciso-el-vanidoso-y-su-eco-leyenda-corta-para-ninos/>
- Hume, D. 2000. *Tratado de la naturaleza humana*. Buenos Aires: Eudeba.

Programa de intervención pedagógica con tablets para promover habilidades predictoras de la lectura en Jardín de Infantes

María Elsa Porta

Instituto de Lingüística, UNCUYO – CONICET

El propósito de esta ponencia es compartir los resultados de un estudio de investigación que examinó los efectos de un programa de enriquecimiento del vocabulario y la conciencia fonológica mediante el uso de tablets. 130 niños de Jardín de Infantes pertenecientes a escuelas en sectores desfavorecidos en Mendoza, Argentina fueron asignados a una de tres condiciones: (a) intervención pedagógica en conciencia fonológica (segmentación de sonidos, identificación de sonidos en posición inicial en palabras, y asociación de letras y sonidos), (b) intervención pedagógica en conciencia fonológica y vocabulario con empleo de tablets (enseñanza de vocabulario académico de manera sistemática, explícita, e intencional y análisis de palabras compuestas y derivadas), (c) grupo de comparación. El contenido de los programas de intervención fue presentado a través de actividades lúdicas (juegos, rimas, canciones) y cuentos. Antes y después del periodo de intervención pedagógica (22 lecciones durante tres meses), la competencia de los participantes fue evaluada en vocabulario, reconocimiento de letras y lectura de palabras, conciencia fonológica, conciencia morfológica, y comprensión de escucha. Los resultados indican que los participantes se beneficiaron de los programas de intervención, en particular cuando incluyó la combinación de entrenamiento en conciencia fonológica y vocabulario (aprendizaje de palabras nuevas + análisis de palabras compuestas y derivadas). Los niños que participaron en esta intervención demostraron un crecimiento significativamente mayor en vocabulario que los niños en el grupo de comparación. Los resultados de este estudio tienen implicaciones importantes para docentes de nivel inicial y para terapeutas del lenguaje.

En Argentina, desde 1999 el mayor porcentaje de repitencia escolar se registra en primer grado de la Educación General Básica, etapa en la que se espera que la mayoría de los escolares aprendan a leer. Asimismo, en cada sala de primer grado, un porcentaje de niños evidencia dificultades de distinta importancia en esta adquisición básica. Este retraso escolar temprano se encuentra asociado a diferencias socioculturales y lingüísticas que se manifiestan en la lectura y la escritura (Borzzone et al. 2005; Dickinson, 2001; Porta & Difabio 2012). Tres estudios describen estas diferencias lingüísticas observadas en nuestro idioma e intentan explicar dónde se originan. En Chile, Muñoz (2002) informó que solo un 14% de los niños evaluados al comenzar primer grado presentaron el nivel de habilidades prelectoras necesario para aprender a leer. Otro estudio llevado a cabo con niños españoles demostró que al menos un 30% de los niños evaluados no presentan el mínimo de habilidades lingüísticas necesarias para el aprendizaje de la lectura en comparación con el nivel adquirido en habilidades visuo-espaciales (Fernández et al, 2002). Esta asimetría estaba relacionada con la prevalencia de estrategias pedagógicas empleadas en jardín de infantes dirigidas a desarrollar habilidades visuo-espaciales en comparación con aquellas dirigidas a desarrollar habilidades lingüísticas (Fernández et al, 2002). Un tercer estudio realizado en nuestro país indaga en las diferencias lingüísticas observadas en niños provenientes de distintos niveles socioeconómicos: Borzzone y sus coautoras evaluaron el nivel de lenguaje oral y el nivel de habilidades básicas necesarias para la adquisición de la lectura en niños provenientes de diferentes sectores socio-económicos. Las autoras encontraron que los niños que se desarrollan en niveles socio-económicos más desfavorecidos presentaron respuestas menos avanzadas en las pruebas de conciencia fonológica, conocimiento del nombre y de la letra y conocimiento de correspondencias entre el sonido y las letras que aquellos niños que provenían de sectores económicos más favorecidos. Las autoras concluyeron que las diferencias observadas estaban relacionadas al ambiente literario familiar en el que crecían los niños (Borzzone, et al. 2005).

Asimismo, en un estudio comparativo que llevamos a cabo en escuelas de nuestra provincia encontramos que el nivel de vocabulario receptivo

que presentan niños de escuelas urbano-marginales es significativamente inferior al que presentan niños de escuelas urbanas (Canales & Porta, 2016). En el mismo sentido estudios desarrollados en otros países indican que niños de nivel socioeconómico bajo conocen dos veces menos palabras que sus pares provenientes de sectores más favorecidos. Este desfase emerge tempranamente en la vida de los niños y se profundiza a través de los años (Biemiller, 2010).

Por lo tanto, si consideramos que hay niños que presentan un desarrollo mínimo de habilidades precursoras de la lecto-escritura como la conciencia fonológica, el conocimiento del nombre y sonido de las letras y del vocabulario y que ellas tendrán un impacto sobre la identificación de palabras escritas, la comprensión del principio alfabético y la comprensión lectora respectivamente, entonces estaríamos en condición de decir que dichos niños se encuentran en una situación de riesgo pre-lector.

Si las dificultades lingüísticas observadas no son abordadas oportunamente desalientan el aprendizaje de la lectura, se exacerban durante la escolaridad y tienen un impacto negativo en el vocabulario, comprensión lectora y logro académico (Paris & Oka, 1986). Por el contrario, la intervención temprana previene futuras dificultades en la lectura (Foorman, et al, 2016; Scarborough, 2001; Snow, Burns & Griffin, 1998).

Por ello el objetivo del presente trabajo es diseñar una estrategia pedagógica para promover el desarrollo de habilidades lingüísticas precursoras de la lectura (conciencia fonológica, segmentación fonémica, vocabulario, nombre y sonido de las letras). La hipótesis es que el programa de intervención promoverá la conciencia fonológica y el vocabulario. El grupo que reciba el programa combinado (conciencia + vocabulario) presentará un nivel de vocabulario superior que el grupo que recibió el programa en conciencia fonológica únicamente.

Metodología

Para evaluar la hipótesis se empleó un diseño cuasi-experimental de tipo pre-post de comparación entre grupos. Los participantes fueron asignados a una de tres condiciones: (a) intervención pedagógica en conciencia

fonológica (segmentación de sonidos, identificación de sonidos en posición inicial en palabras, y asociación de letras y sonidos), (b) intervención pedagógica en conciencia fonológica y vocabulario con empleo de tablets (enseñanza de vocabulario académico de manera sistemática, explícita, e intencional y análisis de palabras compuestas y derivadas), (c) grupo de comparación. Los programas de intervención fueron impartidos por las docentes. El programa de intervención en conciencia fonológica estuvo dirigido a desarrollar tres habilidades: la segmentación fonémica, identificación de sonido inicial y el conocimiento del nombre y sonidos de las letras. El programa de promoción de vocabulario consistió en la enseñanza explícita de vocabulario académico general, palabras funcionales y el desarrollo de la conciencia morfológica.

Participantes

Se evaluaron 130 escolares de 6 salas de Jardín de Infantes de escuelas urbano-marginales de nuestra provincia (96% de familias de NSE bajo y 80% con nivel académico familiar bajo).

Mediciones

Se obtuvieron mediciones de las siguientes variables: conciencia fonológica, vocabulario en contexto, vocabulario fuera de contexto y vocabulario evaluado mediante una prueba estandarizada.

Procedimientos

El estudio se desarrolló en tres etapas. Una etapa de evaluación pre-intervención a comienzos del año lectivo con una duración de un mes donde se evaluó la totalidad de los niños participantes. Una etapa de intervención propiamente dicha, con una duración de tres meses. Una etapa de evaluación post-intervención inmediata dirigida a evaluar los efectos inmediatos del programa.

Resultados

Para evaluar la hipótesis se efectuaron tres análisis de varianzas, uno para evaluar el efecto de la intervención en cada variable dependiente: vocabulario en contexto, vocabulario fuera de contexto y vocabulario evaluado mediante una prueba estandarizada.

El grupo que recibió el programa de intervención combinado (conciencia fonológica + vocabulario) fue el único que evidenció un incremento sistemático del vocabulario en contexto desde la toma pre-intervención ($M=8.9$, $SE=0.4$) a la toma post-intervención inmediata ($M=10.6$, $SE = 0.4$; $t(212) = 6.5$, $p < 0.0000$).

De la misma manera, respecto del vocabulario de palabras derivadas (fuera de contexto), el grupo que recibió la intervención combinada fue el único que incrementó de manera positiva significativa el nivel de vocabulario entre la toma pre-intervención ($M=10.2$, $SE = 0.3$) y la toma realizada luego de haber recibido la intervención ($M=11.4$, $SE=0.3$; $t(203) = 3$, $p = 0.001$).

Finalmente, el grupo de escolares que recibió el programa de intervención combinada con empleo de tecnología fue el único que evidenció un incremento significativo de su nivel de vocabulario entre la toma pre-intervención ($M=100.5$, $SE = 2.2$) y la toma post-intervención intervención inmediata ($M=107.7$, $SE = 2.2$; $t(223) = 3.3$, $p = 0.002$).

Conclusiones

Este estudio posee una visión única de los efectos de la enseñanza directa sobre el desarrollo de habilidades lingüísticas. Los resultados destacan la importancia de la enseñanza explícita de la CF y del vocabulario en niños de Jardín de Infantes de sectores menos favorecidos. Los resultados sugieren que todos los escolares se beneficiaron de la enseñanza explícita e intencional de vocabulario. Los hallazgos presentan implicancias teóricas sobre un modelo comprensivo de desarrollo de la lectura así como también en la evaluación de habilidades lingüísticas en escolares pequeños.

Bibliografía

- Biemiller, A. 2010. *Words Worth Teaching Closing the Vocabulary Gap*. In E. H. Hiebert, & M. L.
- Borzzone, A. M., Rosemberg, C., Diuk, B. & Amado, B. 2005. Aprender a leer y escribir en contextos de pobreza. *Lingüística en el Aula*, 8, 7–28.
- Canales, Y & Porta, M. E. 2016. El nivel educativo y socio–económico del hogar y habilidades pre–lectoras en escuelas urbano y urbano–marginales de la provincia de Mendoza, Argentina. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16 (2), 1–26.
- Fernández, A.; Machuca, F y Lorite, J. 2002. Discriminancia de habilidades metalingüísticas segmentarias sobre el español hablado. Un estudio comparativo de buenos frente a pobres lectores. *Revista Española de Pedagogía*, 221, 147–170.
- Foorman, B., Beyler, N., Borradaile, K., Coyne, M., Denton, C. A., Dimino, J., et al. 2016. *Foundational skills to support reading for understanding in kindergarten through 3rd grade* (NCEE No. 4008). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance Working Paper. Washington, DC: U.S. Department of Education. <http://eric.ed.gov/?id=ED566956>
- Muñoz, C. 2002. Aprendizaje de la Lectura y Conciencia Fonológica: Un Enfoque Psicolingüístico del Proceso de Alfabetización Inicial. *Psyché*, 11 (1), 29–42.
- Paris, S. G. & Oka, E. R. 1986. Children's reading strategies, metacognition, and motivation. *Developmental Review*, 6, 25–56.
- Porta, M. E. & Difabio, H. E. 2012. Identificación de predictores del Aprendizaje lingüístico Inicial: Efecto de factores cognitivos, lingüísticos y ambientales. *Psico/Pedagógica*, 12, 70–93.
- Scarborough, H. 2001. Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. En S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.) *Handbook of Early Literacy*. NY: Guilford Press, 97–110.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. 1998. *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, D C: National Research Council.



Editado en
octubre de 2019
en Editorial Qellqasqa
San José de Guaymallén
Mendoza, República Argentina

editorial@qellqasqa.com.ar
www.qellqasqa.com.ar

