

ISBN 978-950-33-1650-4

Edición de
LAURA ARESE
CÉSAR MARCHESINO
EDGARD RUFINETTI
EDUARDO SOTA
ANA TESTA

Cuestiones de Filosofía de la Educación. Tradiciones, experiencias y controversias



Cuestiones de Filosofía de la Educación

Tradiciones, experiencias y controversias

Edición de:

Laura Arese
César Marchesino
Edgar Rufinetti
Eduardo Sota
Ana Testa

**Colecciones
del CIFYH**



Cuestiones de Filosofía de la Educación. Tradiciones, experiencias y controversias /
Laura Arese ... [et al.]; editado por Laura Arese ... [et al.]. - 1a ed. - Córdoba:
Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2021.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1650-4

1. Filosofía de la Educación. I. Arese, Laura, ed.

CDD 370.1

Publicado por

Área de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC

Córdoba - Argentina

1º Edición

• •
Área de
Publicaciones

Diseño de portadas: Manuel Coll

Diagramación: María Bella

2021



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

**Cuestiones de Filosofía
de la Educación**
Tradiciones, experiencias
y controversias



Autoridades de la FFyH - UNC

Decana

Lic. Flavia Andrea Dezzutto

Área de Publicaciones

Coordinadora: Dra. Candelaria De Olmos Vélez

Centro de Investigaciones de la FFyH María Saleme de Burnichon

Dirección: Dr. Eduardo Mattio

Secretaría Académica: Dra. María Soledad Boero

Área Educación: Dr. Octavio Falconi Novillo

Área Feminismo Género y Sexualidades: Dra. Maite Rodigou Nocetti

Área Historia: Dra. Griselda Tarragó

Área Letras: Dra. Florencia Ortíz

Área Filosofía: Dra. Paula Hunziker

Área Ciencias Sociales: Dra. Gabriela Lugones

Índice

Presentación

por *Laura Arese, César Marchesino y Eduardo Sota*

13

I. Diálogos con la tradición filosófica

23

Nietzsche, hacia una filosofía de la educación en clave radical aristocrática

por *Sebastián Martín*

25

Filosofía, crisis del humanismo y educación de G. Simondon

por *Norberto Ferré*

34

La filosofía de Gilles Deleuze: ¿una filosofía legitimadora del capitalismo en nuestras cátedras de Filosofía de la Educación? Derivas de su tratamiento y recepción

por *Julio Andrés Núñez*

42

Desafíos de la filosofía de la educación: Reconstruir el valor de lo público desde la experiencia educativa y la inteligencia social

por *María Alejandra Olivera*

51

Para una pedagogía del sujeto. Intervenciones críticas en la enseñanza por <i>Violeta Guyot y Nora Fiezzi</i>	60
---	-----------

La filosofía de la educación como filosofía de la acción educativa por <i>Ana Testa</i>	78
---	-----------

¿Educación para qué? Formación de ciudadanía democrática y derechos humanos por <i>Andrea Díaz</i>	87
--	-----------

II. Enseñanza, prácticas y experiencias: intervenciones situadas	99
---	-----------

¿Enseñamos a mirar desde la Filosofía de la educación? La cuestión de las “cosas para mirar” en el marco de las prácticas docentes. Descolonizar y mirar ektópicamente por <i>Patricia Alejandra Balestrelli</i>	101
--	------------

Filosofía de la educación, Universidad y currículo. Relato de una experiencia por <i>Fernando Fava y Alicia Ribero</i>	113
--	------------

La Filosofía de la Educación ¿invitado de piedra en la formación de docentes en el nivel terciario no universitario? por <i>Carlos Morales</i>	118
--	------------

La filosofía de la educación como espacio de docencia, extensión e investigación por <i>María Belén Bedetti</i>	126
---	------------

III. Controversias y desafíos en el campo educativo **137**

La doble “carga valorativa” de las Ciencias de la Educación por <i>Eduardo Sota</i>	139
---	------------

Figuras docentes por <i>Laura Arese</i>	149
---	------------

Educación como derecho. Algunas consideraciones desde una mirada intercultural y decolonial por <i>César Marchesino</i>	162
---	------------

Entre la novedad y la pandemia de actividades. Haciendo foco en la enseñanza por <i>Maura Ramos, Cristina Prieto y Elizabeth Martinchuk</i>	172
---	------------

Hacia una sociedad (re)escolarizada por <i>Javier Gustavo Río</i>	182
---	------------

En el año de la pandemia: un poco de filosofía en la educación por <i>Carlos Casali</i>	192
---	------------



Presentación

La Red Argentina de Filosofía de la Educación (REDAFE) fue fundada en 2016 por iniciativa de distintos espacios de docencia e investigación que compartían la inquietud de generar instancias de encuentro y discusión filosófica en torno a problemas de la realidad educativa nacional, especialmente en el marco de la educación superior pública. Hoy conforman la Red docentes e investigadores de filosofía de la educación de más de 20 Universidades Nacionales e Institutos de Formación Superior de todo el país. El presente volumen reúne el resultado del trabajo realizado por la Red en el marco de su IV Encuentro, que tuvo lugar en noviembre de 2019, en las sierras cordobesas, y cuya organización estuvo a cargo de cátedras de filosofía de la educación de las Facultades de Filosofía y Humanidades y de Artes, de la Universidad Nacional de Córdoba. De este modo se busca dar continuidad al trabajo de producción y difusión iniciado por la primera publicación de la Red, *Cuestiones de Filosofía de la Educación*. Entre la enseñanza y la filosofía, compilado por Nora Fiezzi y Violeta Guyot, aparecida en 2018 bajo el sello de la Nueva Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de San Luis.

El encuentro del que nace esta publicación es el último de una serie que permitió consolidar de a poco una fructífera red de trabajo colectivo. Estuvo precedido por el encuentro fundacional en el año 2016 y dos más en los años consecutivos: el primero en la Facultad de Ciencias Humanas

de la Universidad de San Luis, el segundo en la Universidad Nacional de San Martín -en el marco del IV Congreso de Filosofía de la Educación organizado por la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación (ALFE)- y el tercero, nuevamente, en la Universidad Nacional de San Luis. En todos ellos participaron representantes de diversas Universidades Nacionales e Institutos de Formación Superior con una señalada vocación e inquietud por delimitar en términos más precisos los contornos de las motivaciones que los convocaba, es decir, elucidar las relaciones y el papel de la filosofía respecto de la educación, conformar redes de trabajo que se extiendan por todo el territorio nacional y pongan en diálogo su diversidad educativa e institucional, y consolidar perspectivas que permitan intervenir en los debates político-educativos actuales en clave filosófica. En este proceso se fue afianzando la institucionalidad y el compromiso con el espacio, con perfiles crecientemente esbozados aunque manteniendo un nivel de vaguedad lo suficientemente fructífero como para sostener una textura horizontal, abierta, polémica y flexible en cuanto a los propósitos, y actividades a desarrollar.

La modalidad de trabajo en red de REDAFE permitió la consolidación de espacios de trabajo en y entre las instituciones participantes. Por una parte, en algunas Universidades se crearon nodos de trabajo e investigación referenciados en REDAFE. En la nuestra en particular, dicho nodo fue inscripto recientemente en el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon de la Facultad de Filosofía y Humanidades, y allí, cabe esperar, se alentará la indagación, discusión y producción de contenidos orientados por el horizonte trazado por la Red. Por otra parte, se revitalizó el diálogo entre Universidades de características institucionales diversas, como así también un necesario y muchas veces postergado intercambio entre estas e Institutos de Formación Superior, especialmente de Formación Docente. De este modo, el formato red, que se ha logrado construir y sostener no sin esfuerzo, ha permitido la construcción de una política inter académica con vocación horizontal, federal y diversa, permitiendo entrelazar, fortalecer y dar proyección nacional a líneas de trabajo que con mayor o menor sistematicidad se venían desarrollando de manera dispersa.

De las significativas coincidencias que hemos alcanzado los integrantes de REDAFE, ocasionales y con mayor permanencia, una es inclinarnos por el carácter no autocontenido de la filosofía de la educación; por su

naturaleza inmanente al propio acto de reflexión sobre la educación, esto es, a la propia pedagogía. Dicho en términos más espaciales, la frontera entre filosofía y educación no siempre es clara y predeterminable a priori, sino que más bien reina el solapamiento e imbricación entre ambas y sólo nuestras intuiciones modeladas por determinadas tradiciones intelectuales nos inclina a interpretar determinados contenidos en términos más filosóficos que pedagógicos o viceversa.

Así, el campo de la filosofía de la educación es una madeja con hebras de diversos colores que no siempre son claramente separables entre sí, y que suponen la primacía de la práctica y sus demandas de guías para la acción. De este modo, el discurso normativo, con su inequívoco temperamento práctico, es indispensable no sólo en el campo científico sino, más crucialmente, en la vida social, política, personal y educativa, y por ello, nutre esa tarea de elucidación a la que más arriba nos referíamos, donde confluyen y se confunden la filosofía de la educación y la pedagogía. En este sentido, podemos decir con Cullen que la “filosofía de la educación se mueve más bien, desde dentro del movimiento reflexivo mismo de la práctica educativa, de las ciencias de la educación y de la historia de la educación”. Es este mismo autor quien señala que en esta modernidad tardía la filosofía ya ha renunciado a buscar el nombre propio de la educación que sería la tarea propia de una suerte de metafísica especial, impaciente por definir la esencia de la educación, ya que la cosa de la educación no es una esencia o una idea arquetípica. Colapsado tanto el fundacionalismo como el antifundacionalismo, que es la mera inversión del primero, emerge una opción alternativa a este cuerno dilemático: el posfundacionalismo, que se caracteriza por horadar las premisas mismas donde opera el fundacionalismo evitando negar cualquier fundamento aunque sí un fundamento último. Es, pues, la ausencia de un fundamento último, precisamente, lo que hace posible la emergencia de fundamentos contingentes. Y es este tipo de fundamentos débiles, cambiantes, situados e históricos lo que caracteriza el actual horizonte de sentido en el que se desenvuelve la filosofía de la educación con su espíritu práctico. Para la tradición metafísica la razón teórica revela, presumiblemente, esencias eternas y fines trascendentes respecto al dominio de la acción humana, mientras que para un pensamiento posfundacionalista la primacía de la razón práctica rehúsa tal búsqueda de tales certezas y, así, una cosa puede durar y aún no ser perpetua como tal; se trata de domesticar la infinitud y crear un

orden parcial y contingente que, sin embargo, no sutura ni clausura todo significado social en torno a una matriz que pueda dar cuenta de todos sus procesos parciales.

Este escenario de contingencia(s) (y urgencias) abre otros horizontes al pensamiento, que siempre se sitúa, a decir de Arendt, en la brecha entre el pasado y el futuro. El pensamiento permite hacer un ensamble hacia atrás y hacia adelante, entre lo que hemos hecho y de dónde venimos, y los desafíos que se avecinan, pasando por las interpelaciones e intervenciones coyunturales y situadas. En esta segunda publicación de trabajos de indagación y reflexión de REDAFE, hemos ordenado los aportes en tres ejes conceptuales que, de algún modo, dan cuenta de este movimiento oscilante entre ese pasado vívido que es la tradición, las disputas y retos por delante -nada menos, entre otros, la dislocación profunda que supone la pandemia global por coronavirus- y la focalización en problematizaciones sujetas a las urgencias del momento.

En la primera parte de la compilación de trabajos se explora, desde diversos ángulos, corrientes y autores, el involucramiento de la producción filosófica en el universo educativo. En efecto, en *Nietzsche, hacia una filosofía de la educación en clave radical aristocrática*, Sebastián Martín parte del estudio de un texto de juventud de Nietzsche donde ya se revelan sus compromisos políticos y prácticos-educativos y que se mantiene vigentes en sus escritos de madurez. En esta dirección analiza en particular, en el autor en cuestión, la tensión que advierte entre su ideal artístico de un genio aristocrático y ciertas formas de igualitarismo y democracia. En *Filosofía, crisis del humanismo y educación de G. Simondon*, Norberto Ferré señala un aspecto crucial en el pensamiento de Simondon y es ese de la oposición y/o dicotomía entre cultura y cibernética. Al respecto nos muestra al modelo humanista como aquel apto para ofrecernos interpretaciones adecuadas para los conflictos axiológicos y ético-político derivados de la oposición entre humanismo y cibernética. Por otro lado, en *La filosofía de Gilles Deleuze: ¿una filosofía legitimadora del capitalismo en nuestras cátedras de Filosofía de la Educación? Derivas de su tratamiento y recepción*, Julio Andrés Núñez parte del supuesto de que a lo largo del siglo XX la identidad del sujeto fue construida en el ámbito institucional de la Escuela bajo el trasfondo del Estado-Nación para, a partir de allí, reconstruir el debilitamiento de ese gran ordenador estatal a manos de un nuevo actor político: el mercado capitalista. A continuación María Alejandra Olivera en *De-*

safo de la filosofía de la educación: Reconstruir el valor de lo público desde la experiencia educativa y la inteligencia social aborda la noción de lo “público” en el universo educativo apoyándose en tesis de Dewey y sus nociones de praxis reflexiva y crítica para elaborar la idea de “inteligencia social y popular” subrayando su valor para pensar la educación en el presente. A su turno Violeta Guyot y Nora Fiezzi en *Para una pedagogía del sujeto. Intervenciones críticas en la enseñanza* aborda determinados aspectos de la obra de Foucault, señaladamente los penetrantes análisis en clave discontinuista que nos permiten “pensar de otro modo” la tradición pedagógica vigente lo que redundo, particularmente, en una singular concepción del sujeto y las subjetividades que requieren pensar de otra manera las intervenciones críticas de la educación. En el siguiente capítulo, Ana Testa en *La filosofía de la educación como filosofía de la acción educativa*, plantea una serie de agudos interrogantes que se inclina a responder con el desarrollo del pensamiento de Dewey a propósito de la acción, entendida esta como la expresión de prácticas humanas no guiadas por un ideal de racionalidad externo a ellas y sujeto a una normatividad trascendente, sino como prácticas que asumen el carácter inestable y provisorio de nuestras comprensiones. Por último, Andrea Díaz parte de la pregunta adorniana *¿Educación para qué?*, que da título a su trabajo, con el propósito de recolocar la cuestión de la formación de la ciudadanía democrática como problema central de la reflexión filosófica y pedagógica. Bajo ese horizonte, indaga si los derechos humanos podrían constituir, en la expresión de Cullen, el “núcleo normativo” de esta clase de formación política.

En la segunda parte del presente compendio encontramos una selección de textos que proponen algunas elucidaciones en torno a la enseñanza, prácticas y experiencias en el marco de intervenciones institucionales. En este sentido, Balestrelli en *¿Enseñamos a mirar desde la Filosofía de la educación? La cuestión de las “cosas para mirar” en el marco de las prácticas docentes. Descolonizar y mirar ektópicamente*, nos propone “entender las prácticas pedagógicas docentes como un texto en permanente construcción en el marco de condiciones de posibilidad socio-históricas herederas de la escuela única surgida en el siglo XIX en Europa Occidental”, a la vez que se interroga acerca de los tiempos y lugares que ocupan el “mirar” y el “pensar” en la formación inicial docente, e indaga en torno a las posibilidades de habilitar una lectura filosófica que se sitúe más allá de las “cosas para hacer” para propiciar “cosas para mirar” en la escuela y en el aula. Por otro

lado, Fava y Ribeiro, en su texto *Filosofía de la educación, Universidad y currículo. Relato de una experiencia*, ponen en juego la experiencia que se abre a partir de la implementación de la asignatura Filosofía de la Educación, en el marco del cambio del plan de estudio del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNER en el año 2012. El trabajo hace un recorrido por los interrogantes que surgen con estos cambios y, a partir de las necesidades y demandas que van surgiendo tanto en el interior de la cátedra como entre les estudiantes, les autores pasan revista a diferentes investigaciones y actividades académicas y de extensión realizadas con vista a lograr los objetivos de repensar el vínculo pedagógico y dar cuenta de los aportes que pueda significar la filosofía en la educación. A su turno, Morales en su trabajo *La Filosofía de la Educación ¿invitado de piedra en la formación de docentes en el nivel terciario no universitario?*, se pregunta si el interrogante planteada en el título tiene una respuesta en el ámbito de la filosofía, dado que la contextualización pareciera alejarse del campo de la Filosofía y acercarse a la Sociología u otra disciplina, a la vez que afirma que aceptar tal enfoque es aceptar particiones disciplinares que miran al mundo desde lugares irreconciliables. Por último, en *La filosofía de la educación como espacio de docencia, extensión e investigación*, Bedetti, reflexiona en torno a las actividades de docencia, extensión e investigación en la cátedra Filosofía de la Educación, de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria de la Universidad Nacional del Sur (UNS), como así también indaga sobre los sentidos de la formación filosófica de los/as futuros/as docentes de los niveles inicial y primario, como posicionamiento desde el que se sostienen las distintas actividades que se desarrollan, reflexión que adquiere, para la autora un sentido especial en la actual coyuntura sanitaria.

La tercera y última parte del libro reúne trabajos que proponen, en clave filosófica, intervenciones en debates actuales del campo educativo, al tiempo que buscan identificar e interrogar algunos de los desafíos centrales que nacen bajo el horizonte de esas controversias.

La doble “carga valorativa” de las Ciencias de la Educación de Eduardo Sota, se propone intervenir en el debate, antiguo y a la vez plenamente actual, de la naturaleza epistemológica de las Ciencias de la Educación o Pedagogía. El escrito busca interrogar las relaciones que guarda esta disciplina con las ciencias empíricas, particularmente las sociales, en orden a reflexionar sobre posibles tensiones, solapamientos, o contradicciones,

a propósito de su dimensión axiológica. El trabajo de Laura Arese, *Figura docentes*, por su parte, propone una reflexión en torno a la construcción de la agenda educativa neoliberal actual. El trabajo aborda el libro “Es el maestro”, de Esteban Bullrich, aparecido en marzo de 2019, y se detiene a considerar críticamente su apuesta por la construcción de una nueva subjetivación docente a la vez que reflexiona sobre las razones del posible y peligroso atractivo de esta apuesta en el contexto actual. En su texto *Educación como derecho. Consideraciones desde una mirada intercultural y de-colonial*, César Marchesino, asume la condición de colonialidad de los derechos humanos consagrados y desde allí se dedica a elucidar las tensiones y limitaciones que plantea dicha condición a la hora pensar la educación como derecho y los modos en los cuales las prácticas educativas sostienen y refuerzan la línea ontológica colonial que separa a quienes son portadores y no portadores de derechos.

Finalmente, los últimos tres trabajos de este bloque abordan desafíos y controversias que nacen de la reconfiguración del escenario educativo que se produjo a partir de la pandemia por coronavirus en 2020.

Entre la novedad y la pandemia de actividades. Haciendo foco en la Enseñanza, de Maura Ramos, Cristina Prieto y Elizabeth Martinchuk, propone reflexiones en torno a los sentidos de la enseñanza a la luz de la actual experiencia de la pandemia de COVID-19. Tomando como orientación algunas sugerencias de Martin Heidegger en torno a la actividad del pensar, las autoras sostienen que la enseñanza no estaba siendo “pensada” realmente en el contexto anterior a la pandemia, y que esta falta se revela en el actual contexto aún más acuciante. A partir de aquí, proponen reflexiones sobre el sentido de la enseñanza que ponen en diálogo la novedad de las actuales condiciones (nuevos formatos escolares, nuevos roles docentes, aislamiento) y viejos problemas e interrogantes en torno a la enseñanza, lo que les permite recuperar la contraposición entre concepciones instrumentales, productivistas de la enseñanza, con una concepción de la una enseñanza entendida como donación, encuentro con el otro, y acción ético-política.

Javier Gustavo Río en *Hacia una sociedad (re)escolarizada*, propone re-pensar el lugar de la escuela en el contexto de pandemia a través de los planteos de Illich en la Desescolarización de la sociedad. Río nos invita a pensar con Illich la posibilidad de (des)escolarizar la escuela para (re)escolarizar la sociedad con vistas a abordar un desafío central de la filosofía de

la educación: pensar un nuevo itinerario para las propuestas pedagógicas de las instituciones educativas.

Por último, *En el año de la pandemia: un poco de filosofía en la educación*, de Carlos Casali, propone repensar el lugar de la filosofía en la educación, en un recorrido que comienza por problematizar el sentido común que asume a la filosofía como amor por el saber, y que culmina en una reflexión sobre el desbaratamiento de la escuela como efecto de la pandemia de COVID19. Ante el agudizado desvanecimiento de la escuela como dispositivo de disciplinamiento en la nueva sociedad del control, el autor se pregunta y nos pregunta, junto con Deleuze: ¿cómo pensar nuestros límites? y ¿queremos aquello que podemos?

Desde REDAFE esperamos que la constelación de voces y reflexiones aquí reunidas contribuya al diálogo necesario para reimaginar los espacios educativos en un escenario post pandemia. Asumimos que los desafíos que el horizonte nos propone exigen de nuestra parte un ejercicio de elucidación y apertura a la creación de nuevas prácticas en todos los órdenes de la vida. Si alguna certeza tenemos, es que los modos en que hemos producido y reproducido nuestra existencia necesitan ser revisados y recreados, y las prácticas educativas no son una excepción.

Laura Arese, César Marchesino y Eduardo Sota



I. Diálogos con la tradición filosófica



Nietzsche, hacia una filosofía de la educación en clave radical aristocrática

Sebastián Martín*

Introducción

En el año 1872 el joven Nietzsche obsequia a Cósima Wagner *Cinco prólogos para cinco libros no escritos*. Entre estos textos, se encuentra *El estado griego*, el cual fue concebido para formar parte del texto aparecido por primera vez también en 1872, *El nacimiento de la tragedia* pero que, por consejo de los Wagner, es finalmente suprimido.

Dentro del conjunto de estos prólogos, el que aquí puntualmente nos convoca, tiene apenas unas pocas páginas, pero en las mismas, el contenido desborda con creces la extensión. En ellas, Nietzsche, comienza a esbozar lo que serán los cimientos políticos, sociales y económicos de su proyecto cultural, la base sobre la que debe ser erigida la sociedad cuya meta es el desarrollo del genio artístico. Para alcanzarlo, esta será la tesis central del texto, el autor sostendrá que la esclavitud es el único camino que conduce al florecimiento de la cultura y la formación. Estas ideas que aquí se encuentran en estado embrionario y como bosquejo serán permanentemente recuperadas por el autor en sus textos posteriores y de madurez. Veremos cómo existe un claro hilo de continuidad entre esta producción temprana de Nietzsche y una obra de madurez como es *Más allá del bien y del mal* fechada en 1885.

En el presente escrito nos proponemos realizar una presentación y exégesis de las ideas políticas que en este póstumo el autor desarrolla pues,

* Licenciado en Filosofía, egresado de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Actualmente cursa estudios de doctorado en Filosofía. Fue Ayudante alumno de la cátedra Antropología Filosófica I de la UNC. Se ha desempeñado como docente en el nivel medio en distintas asignaturas y ha dictado clases en el nivel superior no universitario en carreras de Formación Docente. Actualmente trabaja (revistiendo distintos cargos) en las cátedras de Filosofía de la Sede de Gral. Pico y Santa Rosa, en Problemas Filosóficos Contemporáneos, en Filosofía de la Educación y en Problemas Filosóficos. Ha participado de distintos proyectos de investigación y se desempeña en este momento como investigador en la Universidad Nacional del Comahue. Ha publicado artículos de investigación en revistas especializadas en temas de educación y/o filosofía práctica.

consideramos firmemente que, *El Estado griego*, a pesar de no haber sido publicado en vida del filósofo, o quizás justamente por ello, presenta un lugar privilegiado de acceso a su filosofía práctico-educativa. Adentrarse en este texto permite acceder no solo a las ideas de Nietzsche sino también a su personalidad y en medida nada despreciable allanar el camino a una correcta interpretación de sus concepciones ético-políticas.

A pesar de su aparente simplicidad, el póstumo guarda una vasta profundidad. En él se fijan las que podríamos denominar condiciones materiales para el desarrollo de la cultura y los elementos positivos de su filosofía práctica que tienen una injerencia directa en las tareas político-educativas de su tiempo y cuya crítica resulta indispensable hoy para pensar los procesos educativos.

Lucha por la existencia y necesidad de arte: la división química de la sociedad

Bajo la fachada del título, que remite al mundo griego, Nietzsche ensaya una crítica de su presente político poniendo de manifiesto lo que concibe como una crisis de la modernidad burguesa. Ésta se presenta a sus ojos como una época en la que el impulso de vivir a toda costa confina a la multitud de los hombres a la ignominia de un trabajo y una existencia que carece por completo de sentido y dignidad, pues es devorada por la infamia de deber abocarse al mero sostenimiento físico. Así, el trabajo, opera como una necesidad funesta que degrada y oprime al ser del hombre confinándolo a la esclavitud, a una actividad continua de producción material al servicio de otros.

Aquellos que logran sustraerse a este estado de cosas son quienes consagran la vida a la noble cultura artística. Son ellos los únicos individuos cuya existencia guarda sentido y dignidad. La meta de toda vida depositaria de algún valor consiste en la producción de un excelso mundo artístico y el desarrollo de una formación. Este impulso hacia la creación artística es lo único que puede liberarnos de una vida miserable de trabajo y de llevar una existencia completamente ciega, como es el caso de la masa informe e indeterminada.

Entre aquellos cuya existencia no tiene valor intrínseco alguno, pues viven al servicio de otros, y quienes dedican su vida a la cultura artística existe un orden de “selección ontológico” (González Valera, 2010). La

naturaleza traza una diferencia cualitativa. La cultura no depende de la voluntad propia de un pueblo, sino que su desarrollo obedece a “fuerzas inexorables” de orden natural, que constituyen para el individuo siempre “ley y límite” (Nietzsche, 2011, p. 553). En tal sentido, una reflexión seria y profunda no puede sino evidenciar y hacernos comprender que todo en la sociedad debe consumirse al servicio de los “hombres eximios de la cultura”, a fin de que puedan dar cauce y rienda suelta a su impulso creativo (Nietzsche, 2011, p. 554).

Como vemos, el joven catedrático, concibe a la sociedad ordenada de un modo jerárquico-piramidal inamovible, donde el lugar que cada individuo ocupa viene determinado por la naturaleza desde el nacimiento. Se hace necesaria así la “división química de la sociedad” en una rígida estructura vertical. Nietzsche, no se va a limitar a sostener la existencia de una segregación orgánica entre esclavos y genios artísticos sino que dará un paso más en su meditación, avanzando hacia la que considera es la única forma de organización político-social capaz de desarrollar la auténtica cultura. El Estado, cuyo modelo no será la Atenas clásica, sino Esparta debe encauzar el proceso social garantizando la selección ontológica. En este sentido debe dominar, compactar y atenuar a las masas (Nietzsche, 2011, p. 554). Su función es netamente instrumental, y su razón de ser obedece a la necesidad de la naturaleza de objetivar su impulso creativo, de allanar el camino a la producción del genio, que es en definitiva un impulso de la naturaleza, es la única meta del Estado.

En Nietzsche, no se trata de que la libertad respecto al trabajo sea la precondition del desarrollo artístico, sino que más bien, no trabajar y someter a otros para que lo hagan por uno es el deber que al genio le traza la naturaleza. Solo así se produce y da satisfacción a esta necesidad superior de formación cultural. Pertenecer al grupo de los privilegiados conlleva el verse exonerado de trabajar y, en su lugar, desarrollar el impulso artístico.

El nacimiento de las obras de arte constituye la inauguración de “una forma más alta de existencia” (Nietzsche, 2011, p. 552) que, utilizando un término posterior de Nietzsche podríamos llamar aristocrática. En *Más allá del bien y del mal* afirma que estos hombres naturales, con su instinto de poder y fuerza de voluntad han sometido a las razas más débiles, pacíficas y civilizadas. El hombre aristocrático debe someter y rebajar a todos los otros a la condición de instrumentos, pues él es el fundamento de la comunidad (Nietzsche, 2011, p. 554).

Existen entonces dos niveles en los cuales opera la necesidad. Por un lado encontramos la necesidad de la lucha por la existencia, de trabajar para poder sostener la vida, propia de esclavos. Por el otro, la verdadera necesidad de arte, propia del genio artístico. En este sentido el autor se limita a constatar una diferencia de hecho, histórica y asumirla como expresión de una ley natural o como manifestación de un orden fruto de una selección ontológica. La explotación y el sometimiento social son fenómenos subordinados que manifiestan una legalidad o impulso fijado por la naturaleza.

Nietzsche, desde una perspectiva reaccionaria, invierte deliberadamente el orden explicativo cambiando causa por efecto. Pues, en una sociedad atravesada por la división del trabajo difícilmente sea la necesidad que mueve a cada individuo la que determine su posición jerárquica (sea esta de clase o casta), sino que más bien es el lugar ocupado en el seno de la sociedad el que determina la estructura de la necesidad. Esta explicación, creemos, estaría más a tono y sería más coherente con el tinte profundamente materialista que colorea este escrito temprano del filósofo-filólogo que intenta dar cuenta de las condiciones estructurales necesarias para el desarrollo de una auténtica cultura a través de la educación.

Si bien es cierto que “es imposible que el hombre que lucha únicamente por la mera existencia pueda ser artista” (Nietzsche, 2011, p. 552), las razones de este impulso degradado no operan como la causa o el fundamento que legitimaría la opresión, sino que serían más bien su cruda consecuencia. En efecto, como el mismo Nietzsche afirma, solo podemos “comenzar a hablar más o menos de <<dignidad>> [...] allí donde el individuo se supera completamente a sí mismo y no tiene que procrear y trabajar al servicio de su supervivencia individual” (2011, p. 552).

La esclavitud como esencia de toda cultura

El Estado despótico, violento y aristocrático-militar constituye, para el joven académico, la única forma capaz de cobijar la vida libre y la creación artística, las cuales exigen sacrificios, valentía y la fortaleza de aceptar una verdad horrorosa, a saber, que la esclavitud es su condición esencial. En *El Estado griego* se afirma explícitamente que:

Para que exista un terreno amplio, profundo y fértil para el desarrollo del arte, la inmensa mayoría de los hombres debe estar al servicio de una minoría, por encima de su miseria individual, debe ser sometida a la esclavitud de la miseria vital. A expensas de esta mayoría y merced a su exceso de trabajo, aquella clase privilegiada debe sustraerse a la lucha por la existencia, para producir y dar satisfacción a un nuevo mundo de necesidades. (Nietzsche, 2011, p. 553)

La crueldad que encontramos en el origen de la cultura opera como un espejo de la naturaleza que es la que, en definitiva, busca convertirse en sociedad, proyectar su impulso de vida que es siempre violento, jerárquico y selectivo sobre todo lo que existe y debe existir. Por ello debemos asumir y “comprender como una verdad que suena cruelmente, que *la esclavitud pertenece a la esencia de una cultura*: una verdad, ciertamente, que no deja ninguna duda sobre el valor absoluto de la existencia” (Nietzsche, 2011, p. 553).

Que la esclavitud pertenezca a la esencia de la cultura, constituye para Nietzsche una verdad, esto es, un *Faktum*. Por ende, si estamos en el ámbito de la verdad, solo cabe al respecto asumir este orden de cosas. Las ideas de igualdad son falsas y síntomas de decadencia por pretender atentar contra la estructuración jerárquica de la sociedad que es en este sentido conforme a la naturaleza, pues en ella no existe igualdad, sino sometimiento y lucha. Esta idea, presente desde temprano en el autor, será una constante de su meditación que puede ser rastreada sin dificultades en toda su obra. En *Más allá del bien y del mal* se afirma que:

La vida misma es *esencialmente* apropiación, ofensa, avasallamiento de lo que es extraño y más débil, opresión, dureza, imposición de formas propias, anexión y al menos, en el caso más suave, explotación [...] La encarnada voluntad de poder, querrá crecer, extenderse, atraer a sí, obtener preponderancia, -no partiendo de una moralidad o inmoralidad cualquiera, sino porque *vive*, y porque la vida *es* cabalmente voluntad de poder [...] La ‘explotación’ no forma parte de una sociedad corrompida o imperfecta y primitiva: forma parte de la *esencia* de lo vivo, como función orgánica fundamental, es una consecuencia de la auténtica voluntad de poder, la cual es cabalmente la voluntad propia de la vida (Nietzsche, 1984, pp. 221-222)

La igualación de los hombres y la organización democrática de la sociedad atentan, para Nietzsche, contra este impulso y por ende hacen

peligrar el fin que la naturaleza fija a los individuos olímpicos. La época moderna ha propiciado la propagación de estas “evidentes mentiras” que crean la ilusión de la “igualdad de derechos para todos” y los “derechos fundamentales del hombre” (Nietzsche, 2011, p. 552).

En caso de triunfar la pretendida igualdad, este es el gran temor de Nietzsche, sería esta igualdad una nivelación en la mediocre uniformidad de la falta de sensibilidad artística y cultural que desde el resentimiento arremetería contra los genios. El avance de la igualdad, motivado por “el corazón cálido” (Nietzsche, 1984, p. 224) traería aparejado el confinamiento en la homogeneidad y hundimiento de la humanidad en la indeterminación de la masa miserable. Todo lo que atenta contra el espíritu aristocrático semeja una consigna que proclama: “¡sed como ellos!, ¡haceos mediocres!” (Nietzsche, 1984, p. 231).

Ahora bien, resulta curioso que el joven académico vea solo el movimiento hacia formas crecientes de democracia como el resultado de un mero “arco iris del amor compasivo” (Nietzsche, 2011, p. 553). Reducir la búsqueda de la democracia y el igualitarismo, como proyecto político, e incluso algunas formas de socialismo y comunismo a ese estado de fraterno idilio utópico resulta una caricatura que solo puede ser concebida dentro del agónico marco de la lucha política y no de la discusión filosófica.

El hecho de que hasta el presente la base sobre la que se desenvolvieron la cultura y la educación (y junto a ellas la ciencia y la técnica) haya sido la explotación no implica la necesidad histórica de este fenómeno ni lo convierte en ley natural. Tampoco puede inferirse que el acrecentamiento de la opresión sea directamente proporcional al florecimiento de una formación. De hecho, en su presente, una “época de ensayos” (políticos, económicos y sociales), Nietzsche tenía a su disposición los elementos históricos factuales y teóricos como para “ensayar” en su meditación filosófica una reflexión de otro corte, una que se atreviese a profundizar en la experiencia de lo colectivo como oportunidad de apertura de nuevos horizontes culturales. En su lugar, frente a la decadencia que nuestro autor encuentra en la modernidad burguesa, decide abroquelarse en una filosofía reaccionaria y conservadora. No obstante, bien puede pensarse que una sociedad que no esté erigida y sostenida sobre la explotación, el dominio o el sometimiento puede resultar un suelo más fecundo para que “puedan brotar las flores luminosas del genio” (Nietzsche, 2011, p. 556).

No es ingenuo pensar que si la ingeniería social de las instituciones, en lugar de estar articulada sobre la competencia y la lucha, lo estuviera sobre la cooperación común, los resultados serían otros¹. Quizás podría afirmarse, parafraseando a Engels y a Marx, que no es descabellado pensar que el libre desarrollo de todos dependa del libre desarrollo de cada cual (Marx & Engels, 1998, p. 67), pues de este modo las energías y las fuerzas de cada individuo podrían seguir un curso más creativo que el de un cálculo estratégico que permanentemente gira en los goznes del ataque y/o la defensa frente a un otro que resulta siempre amenazante. La desaparición de la explotación, (que no trae aparejada necesariamente la “paz perpetua”) implica que el otro, en lugar de ser un obstáculo, se presenta como una posibilidad abierta para mi formación cultural. La esclavitud y la sólida jerarquía piramidal no garantizan el florecimiento de la formación sino, solamente, el acceso exclusivo a la cultura artística de una minoría privilegiada en detrimento de la inmensa mayoría.

Conclusión

A lo largo del presente trabajo hemos expuesto y analizado las tesis centrales de un texto de juventud de Nietzsche, *El Estado griego*, pues consideramos que el mismo permite un acceso privilegiado a la filosofía práctica del autor que opera como precondition o sustento material de lo que constituirá su proyecto cultural y educativo. Cabe señalar que, en este sentido, su pensamiento político opera tanto como crítica de su presente, la modernidad burguesa, como así también en un sentido propositivo y programático que busca actuar en la conformación del ordenamiento social y estatal. En efecto, como crítica de su tiempo y como tarea política por-venir debemos entender la afirmación nietzscheana de que “si fuese

¹ En este sentido, apropiándonos del método nietzscheano de la crítica *ad hominem* y aplicándoselo a él podríamos afirmar que de este tipo fue la experiencia que el filósofo tuvo en la biblioteca parisina pues, según cuenta González Varela (*op. cit.*, p. 35) “en 1867/68 Nietzsche planea irse a París para estudiar en profundidad, pero lo que más le atrae de la ciudad es su estupenda biblioteca pública: ‘me gustaría mucho, por ejemplo, ir a París a comienzos del año próximo y trabajar allí un año en la biblioteca’, le confiesa a su amigo Deussen [...] La ‘biblioteca’ que fascina y embelesa a Nietzsche no es otra que la famosa y monumental *Bibliothèque Nationale*, heredera lejada de la *librairie* de Charles V, creada a partir de la expropiación revolucionaria de la *Bibliothèque du Roi*, paradójicamente una institución jacobina y republicana *par excellence*. ¡Nietzsche admira una de las instituciones más emblemáticas de la democracia de masas!”

verdad que los griegos perecieron a causa de la esclavitud, mucho más cierto es que nosotros pereceremos por la *falta* de esclavitud” (Nietzsche, 2011, p. 554).

La finalidad de la vida es la producción de genios, este es el impulso que la anima. Para ello, la naturaleza forja, según se expuso, al Estado como un instrumento a su servicio. Éste, debe operar como un espejo de la pulsión artística presente en la naturaleza. Mediante la coerción, la fuerza y la violencia busca instaurar un ordenamiento piramidal sólido, claramente diferenciado en una jerarquía ontológica que hace que todo deba ser consumido y estar al servicio de los individuos eximios. La “división química de la sociedad” convierte en deber del genio el no atender sino solo a aquellas necesidades propias de la producción cultural. Para el resto de las necesidades, aquellas vinculadas al trabajo y a la conservación física de los individuos la naturaleza dispone de la masa indiferenciada, de los “topos ciegos de la cultura” (Nietzsche, 2011, p. 554).

Si bien la historia ha sido hasta el presente la expresión y materialización de la fórmula que sostiene que “la esclavitud pertenece a la esencia de la cultura” esto no garantiza que las cosas deban suceder necesariamente de este modo. Quizás en la democracia y en alguna de las formas que el igualitarismo ha asumido o puede aún asumir existan alternativas a la explotación como fuente de la cultura. Sin la necesidad de apelar al sentimiento del “amor compasivo” o a formas idealizadas de optimismo ingenuo y utópico (desprovistas de base material) el hombre se encuentre probablemente en condiciones de ensayar nuevas formas de organización político social que no se asienten en el sometimiento y la opresión. Esta idea, como se dijo, no equivale a afirmar el universal amor fraterno o la felicidad de la humanidad. Su sentido es más modesto y próximo pues sostiene, apenas, que una ingeniería social que en lugar de encontrar su anclaje en la dominación lo hiciera en la libertad del vivir-juntos quizás resultaría más prometedora como herramienta de desarrollo de la formación (*Bildung*). En su seno, los hombres podrían resguardarse mutuamente de la intemperie y la hostilidad del mundo, no ya como un anhelo de seguridad a la Hobbes, sino como proyecto de trascender la animalidad hacia un horizonte artístico cultural, hacia ese plus que respecto a lo individual abraza toda empresa colectiva. Los modos del ser-juntos orientados a la libertad pueden poner a disposición de la sociedad la circulación de

flujos de saberes, experiencias y de ensayos como acerbos comunes capaces de enriquecer y fortalecer la vida.

Bibliografía

González Valera, N. (2010). *Nietzsche contra la democracia*. Barcelona: Montesinos.

Marx, K., & Engels, F. (1998). *El manifiesto comunista*. Barcelona: Crítica.

Nietzsche, F. (1984). *Más allá del bien y del mal*. Buenos Aires: Orbis.

Nietzsche, F. (2011). El estado griego. En F. Nietzsche, *Obras Completas, Vol. I, Escritos de Juventud* (p. 551-558). Madrid: Tecnos.

Nietzsche, F. (2011). *Obras completas. Vol 1. Escritos de juventud*. Madrid: Tecnos.



Filosofía, crisis del humanismo y educación en Gilbert Simondon

Norberto Ferré*

Gilbert Simondon (1924-1989) produjo una manera nueva de reflexionar filosóficamente acerca de los modos de existencia de los individuos y los objetos, en la que dicha reflexión sostiene que la referencia a los modos de existencia de los individuos supone también modos de existencia que no son individuados. Para Simondon (2018), el mundo es mucho más que una suma de individuos, y la vida del hombre se desenvuelve en una red en la cual lo pre-individual y lo transindividual tienen un significado manifiesto (Chabot, 2013).

Desde dicha posición, la pregunta que recorre esta ponencia es la siguiente: ¿En qué medida la filosofía de Simondon otorga a la educación un sentido de totalidad social capaz de afrontar la contraposición entre cultura y técnica propia de las tendencias a la fragmentación social y cultural del siglo XX? A fin de elaborar una respuesta, se distinguen en este trabajo tres tipos de argumentaciones principales en la obra de Simondon: a) histórico-filosófica; b) teórico-axiomática y c) educativa.

Argumentaciones histórico-filosóficas

Desde un punto de vista histórico, la relación entre cultura y técnica en Simondon se encuentra inmersa en la distinción entre Humanismo y Enciclopedia (Simondon, 2007). El humanismo para Simondon no es meramente un movimiento estético-cultural sino, más bien, es tanto “la voluntad de llevar a un estatuto de libertad lo que fue alienado del ser humano, para que nada humano sea extraño al hombre” (2007, p. 121), como “la actividad humana como puesta en marcha del mundo como ciencia y como técnica” (Simondon, 2018, p. 113).

* Profesor de Filosofía de la Educación y Filosofía Política y Social de la Universidad Nacional de San Martín; Profesor de Filosofía I y II de la Universidad Nacional del Oeste.

ngferre@gmail.com

La Enciclopedia expresa el esfuerzo de la reflexión humana para universalizar el significado de las técnicas, “procede de un régimen de pensamiento abierto, volcado hacia el porvenir (...) pretende realizar una totalidad dinámica de las operaciones humanas” (Simondon, 2018, p. 113), y que reúne todas las operaciones humanas dentro de la operación humana fundamental que es la enseñanza. La enciclopedia posee un carácter inacabado, no busca sustancializarse ni consolidar estructuras sino encarnarse en el devenir, se dirige a un público universal, expande racionalmente sistemas simbólicos y su lenguaje es operatorio. “Ser enciclopedista es definir al hombre por su operación y no por su estructura”, (...) es querer liberarlo de toda alienación (...) reemplazar el estatuto de trascendencia por un contrato de inmanencia que conecte al hombre con su semejante” (Simondon, 2018, p. 115).

Para Simondon el humanismo del Renacimiento posee un “impulso enciclopédico” porque manifiesta una cierta apertura hacia las técnicas en cuanto paradigmas y medios de expresión, pero es insuficiente en cuanto al desarrollo de las ciencias y de los medios intelectuales de universalización de las técnicas. Es solamente en la etapa del enciclopedismo ilustrado del siglo XVIII cuando se afianzó el derecho a existir de la iniciativa técnica porque la Enciclopedia conjugó el significado universal de las técnicas con la idea de progreso.

En el siglo XX, en cambio, la alienación de la sociedad humana es consecuencia del desarrollo de la acción técnica “bajo la forma del maquinismo que se convierte en una nueva atadura del individuo con el mundo industrial que sobrepasa la dimensión y la posibilidad de pensar al individuo” (Simondon, 2018, p. 122). Como sostiene Bardin, la técnica del siglo XX para Simondon constituye, en la sociedad industrial, una realidad humana compacta y resistente, pero alienada (Bardin, 2015). En este sentido, el siglo XX requiere de un humanismo capaz de compensar esta forma de alienación que interviene en el interior mismo del desarrollo de las técnicas, como consecuencia de la especialización que la sociedad exige y produce.

Para Simondon la explicación histórica de las relaciones entre el humanismo, la tecnología y la alienación, requiere de una estrategia argumentativa que incorpore los elementos teóricos del modelo cibernético a la situación epocal de la tensión entre cultura y tecnología. La cibernética es para Simondon una ciencia de las operaciones que contrapesa las cien-

cias que estudian las estructuras de la naturaleza. A esta capacidad explicativa aportada por la cibernética Simondon la denomina *axiomática*; y, gracias a ella, las limitaciones de las explicaciones históricas se traspasan a la sincronía teórica de la axiomática.

Argumentaciones teórico-axiomáticas

A partir de la reflexividad del modelo cibernético, Simondon introduce la noción de ‘axiomática’ para significar la capacidad de un orden explicativo que, con fundamentos en los conceptos de forma, información y potenciales, establece los diversos momentos del proceso de individuación físico, psíquico y colectivo (Simondon, 2015). A partir de operaciones transductivas entre operación (dimensión temporal) y estructura (dimensión espacial), estos momentos del proceso de individuación están abiertos a la dimensión transindividual¹ (Heredia, 2015). Como señala Gil Congote,

[...] para Simondon el individuo no es el origen de la individuación, sino a la inversa: “no es un accidente en relación con una sustancia, sino una condición constitutiva, energética y estructural, que se prolonga en la existencia de los seres constituidos.

[...] Gracias a un proceso de evolución, los individuos incorporan “una axiomática cada vez más rica”, que no consiste tanto en un perfeccionamiento, sino en una integración, un acople o ensamble de funciones y estructuras que acumula potenciales para nuevas individuaciones. (Gil Congote, 2017, pág. 82)

De este modo, Simondon afirma la existencia de un constante movimiento del ser hacia formas que se organizan de acuerdo con la información interna del individuo y a la que el medio ofrece, para devenir un determinado individuo, que tiene la capacidad de traducir potenciales incompatibles entre sí en equilibrios metaestables mediante un proceso de sucesivas invenciones en las distintas etapas del constante movimiento del ser. Así se propone una teoría del tiempo transductivo o teoría de las fases del ser, que logre, desde las ciencias humanas, superar la división entre el

¹ Según Heredia, la noción de *transindividualidad* es la respuesta de Simondon al debate de la época en torno al vínculo entre lo individual y lo social representado entre otros por Durtkheim, retomado por Marcel Mauss, Lucien Goldmann, Claude Lévi-Strauss, Jean Piaget, Kurt Lewin y la cibernética de Wiener.

individuo, visto como átomo, mónada o unidad mínima, y el grupo búsqueda de una totalidad, o universo social (Simondon, 2015).

No obstante, según Guchet y Hayward, Simondon no busca imponer un nuevo formalismo a las ciencias humanas, sino proponer como fundamento o campo una “filosofía de la realidad humana concreta”; esto es, de la individuación, fuente de invención de normas para la sociedad, más que de criterios de normalidad frente a la patología (Guchet & Haynard, 2012).

Ahora bien, la dimensión transindividual no sólo implica una red afectivo-emotiva y energética que conforma lo psicosocial, sino que también consiste en la red de individuos y objetos técnicos que generan un ámbito de significaciones “articulado por singularidades discontinuas que operan como símbolos y da sentido a las prácticas” (Heredia, 2015, pág. 459), sin las cuales no podrían darse el enlace y la resonancia que disponen a la individuación de quienes participan del entorno, del sistema.

Como señala Gil Congote (2017), el interés de Simondon por integrar y universalizar la relación entre cultura y técnica, y entre lo sagrado y la tecnicidad, es un camino de desmitificación, desde el cual se opone al delirio tecnocrático y al mito tecnófobo. En el contexto de este interés integrador Simondon sitúa la noción de *tecnicidad* como la operación por la que se reduce la brecha entre los sistemas técnicos y los sistemas sociales. Sin embargo, la tecnicidad también es un saber hacer concreto, eficaz y materializado, que establece una franca oposición entre sí y el conocimiento abstracto en tanto que información sin correlato corporal de materialización a través del trabajo (Rodríguez, 2019). De este modo el ser humano, dotado de interioridad y miembro de una entidad colectiva, construye su mundo a partir de incesantes creaciones entre lo interior y lo exterior. La tecnicidad es un modo de relación del hombre con el mundo para la concreción de problemas prácticos. Es una oportunidad para comprender que el destino del hombre es ser mediador entre individuos, elementos y conjuntos técnicos (Rodríguez, 2019, pág. 85).

Según Bardin (2015), Simondon elaboró una propuesta axiomática en ciencias humanas para entender el individuo desde la ética, la política y la pedagógica, porque la tecnicidad implica un aprendizaje que aseguraría al individuo y a los grupos un campo cognitivo y axiológico más amplio para la realización de sí junto a los otros. La axiomática requiere, pues, un aprendizaje en un contexto político y pedagógico donde el impulso

operacional fundamental de la enseñanza logre integrar la complejidad de la relación entre cultura y técnica.

Argumentaciones educacionales

En general, las argumentaciones educacionales de Simondon se sitúan en el contexto de una crítica a la educación secundaria francesa que, más allá de su desfasaje con sus metas y contexto de origen, establece una separación nítida entre los liceos y los establecimientos técnicos. “Esta distinción descansa, en efecto, sobre la idea de que la sociedad humana debe estar constituida por dos capas heterogéneas y jerarquizadas: la burguesía y el pueblo” (Simondon, 2017, pág. 204). La meta de Simondon es lograr que la educación contribuya a una cultura unitaria, para la cohesión social de la nación y la construcción de una sociedad continua, sin barreras internas, cuyo sentido ya no sea la propiedad sino la actividad constitutiva de los individuos.

La tensión entre cultura y técnica en las argumentaciones educacionales se traduce en el intento reflexivo de establecer para la educación “una soldadura sólida entre la cultura humanista clásica y la cultura tecnológica” (Simondon, 2017, pág. 222). El objetivo de la propuesta educacional de Simondon es reunir en una educación unitaria, destinada a formar un nuevo nivel humano, el sentido del trabajo (cultura popular), el sentido del saber (cultura burguesa) y el sentido del acto (cultura nobiliaria). El educando, según Simondon, “debe aprender, al mismo tiempo y de manera insoluble, a ser un trabajador, un erudito y un fundador” (Simondon, 2017, pág. 208).

Ahora bien, este objetivo de reunificación está enmarcado por los cambios sociales acontecidos entre los siglos XIX y XX. “Mientras que en el siglo XIX la distancia en relación con los grandes centros creaba una estructura invencible de jerarquía vertical, en el siglo XX se prepara una relación horizontal para reemplazar esta relación vertical” (Simondon, 2017, pág. 232). La industrialización del siglo XIX constituyó una sociedad estable, basada en la concentración de las fuentes de energía térmica, mediante la aplicación del principio de especialización. En cambio, la industrialización del siglo XX cambia la morfología de los intercambios energéticos en intercambios de información que favorece la integración horizontal de los procesos industriales. Esto requiere de un aprendizaje

inteligente con capacidad de invención para resolver problemas de integración horizontal de la sociedad (Simondon, 2017, pág. 232).

En consecuencia, Simondon distingue entre el adiestramiento profesional y el verdadero aprendizaje. Este aprendizaje consiste en “la adquisición de numerosos esquemas bien integrados que dan al ser humano adulto un poder de plasticidad y de permanente adaptación inventiva” (Simondon, 2017, pág. 236). De este modo, a partir de la información rápida y precisa se constituye una adaptación autorreguladora del individuo que varía en función directa de la riqueza de la comunicación posible con el medio. Por ello, Simondon afirma que “educar a un individuo es darle el conocimiento y la práctica de un simbolismo suficientemente rico y adecuado a la realidad que tiene que conocer como para que la información pueda ser comprendida sin traducción” (Simondon, 2017, pág. 237).

No obstante, el problema fundamental de la educación es comprender que la verdadera tecnología es un medio de desarrollo de una cohesión horizontal, que podrá sintetizar y desarrollar el simbolismo abierto del lenguaje visual ideográfico para poder generar relaciones intergrupales verdaderamente horizontales (Simondon, 2017, pág. 238). De este modo, la educación puede brindar un sentido de totalidad social, contrario a la fragmentación fáctica y al sentido de separación entre cultura y técnica de la educación de su tiempo.

Esta búsqueda de relación horizontal enmarca la relación del educando con la máquina, que no debe ser considerada ni como instrumento de juego, ni como cosa útil, sino como objeto técnico que el ser humano aprende a conocer completándolo, lo cual es parte de la renovación del humanismo por Simondon (Barthélémy, 2010). La máquina es un ser complementario que el educando debe aprender a respetar: no se puede idolatrar, no se puede despreciar. “El ser técnico es la cristalización de una larga serie de esfuerzos y trabajos dirigidos por una intención sostenida y reflexionados por parte de una voluntad inteligente” (Simondon, 2017, pág. 247). El humanismo de Simondon se propone salvar al objeto técnico como afirma en uno de sus últimos escritos, pero también la capacidad de integración horizontal del individuo con los otros en el marco de la pérdida de unidad del mundo en que vivimos.

A modo de cierre

En la argumentación histórico-filosófica, se expone la importancia que tiene la Ilustración en la ruptura entre el modelo humanista y la conceptualización moderna de la técnica como discurso sobre la utilidad y el progreso. La filosofía de los siglos XIX y XX ha percibido la evolución de la tecnología como una situación ajena y contraria a la vida humana, generando graves dificultades para la comprensión del lugar de la técnica en la civilización contemporánea.

En la argumentación teórico-axiomática, se presenta la influencia de la axiomática para las ciencias humanas y su influencia en el concepto explícito de humanismo. Por un lado, la axiomática allana el camino para las tesis acordes con posturas posthumanistas pero, por otro lado, el modelo humanista requiere criterios modernos como la reivindicación de la reflexión ética, la libertad y los fines humanos.

En la argumentación educativa, Simondon concibe la educación del hombre como un proceso que favorece el alcance de la dimensión transindividual en sus diversas expresiones (afectivo-emotiva, técnica, espiritual) y que, además, es capaz de crear las condiciones para devenir uno mismo y poseer un vínculo horizontal con los otros desde la afirmación de los diversos modos de vida. La educación se concibe, entonces, como la creación de un entorno en el que tienen lugar los diferentes modos de existencia, las diversas formas de desenvolvimiento de la singularidad del hombre (Gil Congote, 2017).

Bibliografía

- Bardin, A. (2015). *Epistemology an political philosophy in Gilbert Simondon*. London: Springer.
- Barthélémy, J. H. (2010). What new humanism today? *Cultural Politics*, 237-252.
- Chabot, P. (2013). *The philosophy of Simondon. Between technology and individuation*. London-New York: Bloomsbury.

- Gil Congote, L. M. (2017). Individuación, Ciencias Humanas y Humanismo en la Teoría de G. Simondon. *Revista Colombiana de Educación*, 82.
- Guchet, X., & Haynard, M. (2012). Technology, Sociology, Humanism: Simondon and the problem of human sciences. *SubStance*, 76-92.
- Heredia, J. M. (2015). Lo psicosocial y lo transindividual en Gilbert Simondon. *Revista Mexicana de Sociología*, 437-465.
- Rodríguez, M. (2019). Gilbert Simondon. El cuerpo como origen del cuerpo y la técnica. *Revista Topía. Psicoanálisis, Sociedad, cultura.*, 20-21.
- Simondon, G. (2007). *El modo de existencia de los objetos técnicos*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Simondon, G. (2015). *La individuación a la luz de las nociones de forma y de información*. Buenos Aires: Cactus.
- Simondon, G. (2017). *Sobre la técnica*. Buenos Aires: Cactus.
- Simondon, G. (2018). *Sobre la Filosofía*. Buenos Aires: Cactus.



La filosofía de Gilles Deleuze: ¿una filosofía legitimadora del capitalismo en nuestras cátedras de Filosofía de la Educación? Derivas de su tratamiento y recepción

Julio Andrés Núñez*

Introducción: Sujeto político, Estado y escuela

No podemos desconocer la relación existente entre la forma en que cada autor concibe al sujeto, por un lado, y su comprensión de lo político, por el otro; en el mismo sentido, tampoco podemos eludir las implicancias de la noción de sujeto en el ámbito educativo. Entendemos que hasta mediados del siglo XX esa trama de relaciones que llamamos escuela se sostuvo en el supuesto fundamental de la existencia de un sujeto-escuela con una identidad definida y con límites claramente precisos. Suscribimos a la ya célebre tesis de Ignacio Lewkowicz (2006) según la cual el Estado-Nación sirvió de sostén a la escuela argentina a comienzos del siglo pasado, en el marco de un proyecto nacional. Lewkowicz vincula aquella sociedad con lo que Foucault (2006) denomina *sociedades disciplinarias* y en el mismo gesto, reconstruye la disolución de ese tipo de sociedades mostrando el debilitamiento del Estado-Nación (otrora sostén fundamental de la escuela moderna), el cual eventualmente cede poder a un nuevo actor político: el mercado capitalista. Este nuevo sujeto traza su propia territorialidad a partir de la cual desarticula los antiguos puntos de referencia establecidos por el Estado, produciendo la pérdida de legitimidad de la escuela en nuestros días. Para decirlo de otro modo, la identidad de la escuela, estuvo claramente delimitada hasta el siglo pasado a partir de contar con la legitimidad brindada por el Estado-Nación; si el sujeto escuela contó con una identidad clara y definida fue por hallarse inscripta en una identidad de mayor envergadura: el sujeto Estado-Nación.

* Profesor de Filosofía para el Nivel Superior por la UNNE, Licenciado en Humanidades y Ciencias Sociales por la Universidad de la Cuenca del Plata (UCP), docente en Instituto Superior Goya (IFD), investigador por la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), doctorando por la UNNE (elaboración de tesis).



¿Hacia una disolución del sujeto? Derivas del concepto de Estado y de la filosofía deleuziana

La disolución del sujeto fue un tema recurrente a partir de la segunda mitad del siglo XX en Europa, razón por la cual muchos filósofos posestructuralistas criticaron al sujeto sustancial heredado del pensamiento clásico, así como también cuestionaron al sujeto dialéctico hegeliano, acusándolo de traicionar la multiplicidad de la realidad. Sin embargo, en las últimas décadas, muchos pensadores de la denominada izquierda laciana (Stavrakakis, 2011), entre quienes se encuentra Slavoj Žizek, señalaron a aquellas filosofías francesas como legitimadoras del nuevo capitalismo; el cual, comenzó a presentarse como un flujo inmanente, sin puntos de referencia ni códigos estables, tal como el rizoma deleuziano. En otras palabras, para el esloveno, la filosofía de Deleuze, su planteo ontológico, su propuesta de una realidad inmanente, donde el sujeto parece disolverse en un flujo constante, fue tomada por el capitalismo como estrategia y práctica concreta; por ello, en *Órganos sin Cuerpos*, Žizek sostiene que “el pensamiento de Foucault, Deleuze y Guattari, los filósofos mejor caracterizados de la resistencia, de las posiciones marginales aplastadas por el poder hegemónico de la red, es efectivamente la ideología de la nueva clase dominante emergente” (Žizek, 2010, p. 220). La concepción ontológica de un sujeto inmanente, rizomático, habría tenido como consecuencia política la imposibilidad de pensar una verdadera resistencia al capitalismo, brindándole nuevas herramientas conceptuales a partir de las cuales habría adquirido un rostro aún más aterrador. Sin polemizar con Žizek, entendemos que sus críticas al pensamiento posestructuralista francés, especialmente a la filosofía de Gilles Deleuze, evidencia que la concepción ontológica sobre el sujeto tiene implicancias políticas en el modo en que comprendemos la realidad y por ello mismo tiene consecuencias en la manera en que concebimos lo escolar; o, para decirlo en otras palabras, el modo en que pensamos ontológicamente al sujeto, tiene implicancias en la manera de concebir políticamente lo escolar. Por ello, nos preguntamos ¿es posible pensar un sujeto-escuela como espacio irreducible a la lógica del mercado desde la filosofía de Gilles Deleuze? ¿se puede extraer de su ontología un sujeto activo capaz de resistirse a la lógica del mercado o debemos reconocer que este autor, tan presente en muchos programas de Filosofía de la Educación, resultó ser el filósofo del capitalismo actual por

lo que desde su pensamiento es imposible dilucidar una escuela que resista a esta lógica hegemónica?

El concepto de Estado ocupó un lugar problemático en la historia argentina reciente; Eduardo Rinesi (2016) explora algunas de sus derivas en las últimas décadas en nuestro país. En este sentido, observa una diferencia fundamental en el “uso” del término “democracia” durante la década del 80 y el modo en que se lo utiliza actualmente; durante aquella década, la democracia fue concebida como una “utopía” fundada en un valor profundamente liberal: la libertad. Valor que fue comprendido desde la clásica distinción entre “la libertad de”, también denominada “libertad negativa” y “libertad para”, también llamada “libertad positiva”. La primera, obviamente, inscripta en la tradición liberal, representativa y republicana, según la cual los ciudadanos no gobernamos directamente, sino a través de nuestros representantes y la segunda, naturalmente, vinculada a la tradición “democrática”, fundada en una especial valoración hacia toda organización horizontal y participación ciudadana en los asuntos públicos. En este sentido, la libertad fue el valor articulador de las reflexiones políticas de ese momento, pero no fue comprendida como el resultado de conquistas colectivas, sino como la consecuencia de una lucha contra aquel actor político que durante la última dictadura militar concentró todos los dispositivos de poder: el Estado. En otras palabras, hasta la década del 80 se entendió que, para conquistar y fortalecer la democracia, se imponía la necesidad de criticar y deconstruir al Estado-Nación.

Partiendo de la ya mencionada tesis de Lewkowicz, entendemos que nuestro problema ya no es cómo hacer para criticar aquellas formas disciplinarias que alguna vez circunscribieron una territorialidad escolar inmóvil, fija, con un poder centralizado; nuestro problema es cómo pensar un sujeto capaz de conjugar eso que sucede fragmentariamente y que llamamos escuela.

Entendemos que la filosofía deleuziana, desde hace un tiempo, tiene una enorme gravitación, directa o indirecta, en los programas de Filosofía de la Educación de nuestros institutos de formación docente y facultades. Por esto, y dada la influencia de su filosofía en el modo en que se concibe y se enseña lo político en nuestras aulas, consideramos necesario reflexionar sobre ella para evitar su recepción acrítica; creemos que una lectura rápida y superficial de su filosofía, sobre todo del segundo momento de su obra, podría llevarnos a interpretar erróneamente que se trata de un pen-

samiento que “deshace” la noción de sujeto y el concepto de Estado. Por el contrario, en este trabajo sostenemos que en su obra puede hallarse una ontología que sirva de fundamento de un nuevo tipo de sujeto; por lo que consideramos necesario reconstruir ciertos aspectos de la filosofía deleuziana a fin de aportar algunos elementos teóricos que permitan concebir un nuevo tipo de sujeto político, recuperando herramientas conceptuales para dilucidar el rol del Estado en nuestros días.

¿Un sujeto deleuziano?

Comúnmente se piensa que la ontología deleuziana se limita exclusivamente a una crítica a la noción de sujeto; se asume que en su obra la inmanencia disuelve toda posible consistencia que permita pensar algún tipo de territorialidad definida o delimitada. Desde estos mismos supuestos, la filosofía deleuziana es frecuentemente interpretada como un pensamiento puramente rizomático, cuya característica central es la ausencia de referencias. Creemos que esta lectura no es enteramente incorrecta, pero al mismo tiempo entendemos que esta manera de comprender su filosofía omite un profundo tratamiento del concepto de sujeto realizado por Deleuze, especialmente en determinados pasajes de dos de sus obras *Diferencia y Repetición* y *Mil Mesetas*. Ambas correspondientes a distintos momentos de su producción académica; la primera, se ubica en su primer periodo y la segunda, se inscribe en su última etapa. En ellas encontramos un detenido tratamiento del concepto de sujeto, aunque no se trate de un sujeto clásico, ni tampoco del sujeto escindido de los lacanianos de izquierda; se trata de un sujeto constituido en el acontecimiento como actualización de una virtualidad que no puede prescindir del hábito molar como instancia constitutiva.

En *Diferencia y Repetición*, luego de exponer la segunda síntesis del tiempo, Deleuze vuelve sobre la figura de Descartes para señalar las diferencias entre el filósofo francés y Kant, en cuanto a la constitución del *yo* en relación al tiempo (Deleuze, 2009). Para Deleuze el *yo* no es un *yo* activo, sino pasivo: el *yo* es el resultado de las afecciones o, como dice en *Empirismo y Subjetividad*, efecto de las contemplaciones. Así como Kant llevó adelante una síntesis activa hacia el interior del sujeto, donde las facultades del entendimiento y la sensibilidad producen el fenómeno, Deleuze se propone pensar una síntesis pasiva en la cual el sujeto no sea el

que produzca, sino el resultado de la producción. Dicho en términos de Mengue: “A diferencia de Kant, no sólo la síntesis no está reservada a la actividad, sino que, además, lejos de exigir un yo o un Yo, no es productiva: con cada contemplación-contracción se produce correlativamente un yo pasivo, local y parcial” (Mengue, 2008, p. 237).

Deleuze entiende que el hábito es el acto de contraer o, lo que es lo mismo, contemplar. El hábito es el presente en tanto que es tiempo contraído, y lo asocia con el principio de placer dado que se trata de la pretensión del presente, es en este tiempo que se efectúa o actualiza la individuación: es el tiempo de constitución del *yo*. No obstante, “lo que generalmente llamamos nuestro “yo” está hecho de miles de hábitos o contracciones que nos comprenden, es decir de una pluralidad de *yoes diferentes*” (Mengue, 2008, p. 237). En otras palabras, este yo no es un yo cuya identidad se halla fundada esencialmente, más bien se trata de un yo construido a fuerza de contracción o contemplación, siempre asediado por el devenir de las múltiples afecciones. Este yo no es el sujeto trascendental de Kant o más actualmente el de Žižek, pues se trata de un yo larvario. Seguidamente, Deleuze indica que, si bien el hábito conquista el presente a fuerza de contracción, aún no está fundado, para fundarse necesita de otro tiempo distinto a él, es así que introduce la memoria. La memoria (*Mnemosine*) es la temporalidad que está fuera del tiempo, razón por la cual puede fundar al presente que está en el tiempo, pero, ¿cómo puede estar la memoria fuera del tiempo? Deleuze entiende que la memoria no puede ser empírica, de serlo, no sería más que un antiguo presente y en ese caso no podría fundarlo. La memoria debe ser memoria inmemorial, memoria que nunca fue presente, memoria que siempre es pasado (pasado puro); en otros términos, se trata de un mundo virtual. Si el hábito/presente se constituía a partir del principio de placer empírico, en la memoria/pasado, ese principio de placer se vuelve objeto virtual (el pequeño objeto a lacaniano), objeto que nunca fue actual, sino puramente virtual desde siempre y que se actualiza una y otra vez de diferentes maneras en el presente que se contrae. Si bien Lacan también hablaba de objeto virtual, Deleuze lo utiliza en términos bergsonianos, es decir, lo virtual como opuesto a lo actual.

Por último, la tercera síntesis del tiempo alude a la forma vacía del tiempo, ya no se trata de un tiempo con algún contenido, tampoco se trata de una forma pasiva, sino más bien estática. ¿Qué es finalmente esta terce-

ra síntesis? Es el modo en que se organiza el tiempo del antes (memoria) y el tiempo del después (hábito). El porvenir es aquello de lo que se nutre el pasado desde siempre y es aquello de lo que también se constituye el presente. Así, el tiempo del porvenir es el acontecimiento. No es que el acontecimiento pertenezca al tiempo como algo que pasa en él, sino más bien éste es una variable del acontecimiento, dado que el acontecimiento es una nueva distribución de las potencias del tiempo (pues reorganiza el pasado y el presente). ¿Qué relación mantiene esta concepción de la temporalidad con el tratamiento del sujeto o la individuación en Deleuze? Dado que el acontecimiento es lo que ordena las relaciones de temporalidad, redistribuye las potencias de nuevo y dado que el sujeto es un sujeto escindido por el tiempo, este sujeto se ve radicalmente reconfigurado en este acontecimiento. Por ello, se puede decir que el acontecimiento es lo que constituye la fisura del Yo (je) en tanto sujeto.

Hacia un sujeto molar y contemplativo

En *Mil Mesetas*, Deleuze y Guattari desarrollan el concepto de *líneas de segmentariedad*; más específicamente, analizan la línea molar, la molecular y la línea de fuga, cada una se refiere a una determinada configuración del agenciamiento (Deleuze, 2006). En la ontología deleuziana un agenciamiento es concebido “como un aumento de dimensiones en una multiplicidad que cambia necesariamente de naturaleza a medida que aumenta sus conexiones” (Deleuze: 14-*Mil Mesetas*). En otros términos, un agenciamiento se configura a partir de una determinada forma de conexión entre los términos involucrados; relación que compone un conjunto, cuya naturaleza difiere en función de las conexiones efectuadas. Así, la línea molar alude a una “segmentariedad dura y bien delimitada” (Deleuze, 2002, p. 209), es decir, se trata de un conjunto de relaciones estables que admiten pocas modificaciones, se refiere a las organizaciones con límites precisos e identificables. En cambio, la línea molecular implica una transformación, un corrimiento o mutación de las fronteras de la identidad molar; si la línea molar indica un proceso de territorialización, la línea molecular señala un proceso de desterritorialización. Finalmente, la línea de fuga es lo que Deleuze considera una desterritorialización absoluta, es decir, una instancia en la que las relaciones se desarticulan para re-articularse de un modo completamente nuevo; en otros términos, la línea de

fuga supone un devenir imperceptible, puesto que “hace huir al mundo” (Deleuze, 2006, p. 208). Sin embargo, Deleuze aclara que esta tercera línea no es “menos mortal, no es menos viviente” ni es menos peligrosa que las otras dos; por lo cual, esta tematización de las tres líneas de segmentariedad no debe ser interpretada como si fueran instancias evolutivas en la que la tercera sería la culminación (o síntesis) de las otras dos; más bien se trata de tres modos diferentes de distribución de las fuerzas materiales y enunciativas. Para decirlo más claramente, la línea de fuga es equivalente al acontecimiento, dado que reorganiza las relaciones, reconfigurando completamente los otros dos momentos.

Una lectura “ligera” de la filosofía de Deleuze, suele indicar que el tercer momento de la serie, la línea de fuga o acontecimiento, según desde qué obra se hable, constituiría de manera excluyente el aspecto central de su obra. Si bien es cierto que podemos señalar a Deleuze como uno de los grandes pensadores del Acontecimiento, a nuestro entender, la centralidad que ocupa esta noción en su obra no responde a una valoración estrictamente académica. Hay afecciones no filosóficas (y, quizás por ello, profundamente filosóficas) que determinan esta difundida interpretación del pensador francés. Está claro que la filosofía deleuziana es la expresión de una época en que Europa necesitó dar cuenta del carácter revolucionario de la diferencia, por lo que fue imprescindible presentar una ontología del Acontecimiento que rompiera, por un lado, con la tradición platónica y, por otro lado, con la por entonces tan presente tradición hegeliana que parecía atentar contra el devenir de la multiplicidad; asimismo, es evidente que el contexto social y político en el que se recibió esta filosofía en Argentina, magistralmente descrito por Lewkowicz y Rinesi, hizo que se extrajera de ella aquellas nociones que ponían el acento en el valor de una diferencia anárquica y rizomática capaz de enfrentar a un poderoso Sujeto-Estado que durante tanto tiempo amenazó el despliegue de la vida en todas sus expresiones. Sin embargo, creemos que más allá de estas coyunturas, hay en esta filosofía una dimensión perenne que puede y debe ser restituida.

Por ello, junto a Philippe Mengue (2008, p.135) entendemos que la filosofía deleuziana no sólo destruye lo instituido, pues no se trata de un pensamiento simplemente destituyente que procura exclusivamente la disolución de toda noción de sujeto; más bien se trata de una filosofía compleja que no descuida la constitución de identidades y subjetividades. En

este sentido, si bien es cierto que el momento molar no es primero desde el punto de vista ontológico, es evidente que constituye aquella instancia afirmativa, positiva y necesaria que “luego” habilita el acontecimiento. Para ser más estrictos, dado lo entrelazado que se encuentran los tres momentos, es imposible considerar que uno está primero que el otro; se trata de instancias que se reclaman mutuamente, dado que no puede haber afirmación molar sin un acontecimiento que redistribuya sus fuerzas; del mismo modo, no puede haber acontecimiento ni línea de fuga sin una instancia molar-afirmativa que pueda ser desarticulada. Mengue lo expresa claramente al sostener que “es imposible que los procesos moleculares y de pura conjugación de flujos a nivel de la máquina abstracta puedan prescindir de todo orden y de toda estratificación”; en otros términos, el momento afirmativo se efectúa en esa línea molar, instancia contemplativa y auto-afirmativa sin la cual la línea de fuga jamás podría actualizarse. Por ello, el orden no obtura la condición crítica o revolucionaria del devenir, sino que es la dimensión actual de una virtualidad constituyente y revolucionaria que la asedia constantemente, dado que “El orden forma plenamente parte de la creación y, si se puede decir así, se encuentra presente en su interioridad misma, ofrece a las líneas de fuga el sostén sin el cual estas permanecerían como puras virtualidades intensivas, que jamás pasarían al acto” (Mengue, 2008, p. 135). En el mismo sentido, pensamos junto a Julián Ferreira (2016) que la multiplicidad planteada por Deleuze no es incompatible con la noción de Estado, dado que lo múltiple debe ser interpretado como el resultado de esas relaciones virtuales que eventualmente pueden actualizarse en una línea molar-contemplativa; se trata de actualizaciones que no repelen ningún tipo de relación, por lo que no hay impedimentos para concebir un Estado en tanto sujeto capaz de conjugar las fuerzas que en determinado momento puedan hallarse presentes de manera virtual y que no requieran más que de ciertas condiciones acontecimentales para actualizarse en una línea molar que la organice.

Es innegable que el posestructuralismo francés, y en especial la filosofía deleuziana, constituyó un notable esfuerzo por pensar la diferencia en un contexto muy diferente al nuestro; sin embargo, creemos que su recepción acrítica, conjugada con las condiciones epocales de Argentina, fundaron teóricamente un dañino rechazo al Sujeto-Estado en nuestro país que lejos de constituirse en una máquina de resistencia, devino en herramienta legitimadora de un mercado cada vez más hegemónico. A pesar

de ello, consideramos que esta misma filosofía rizomática, identificada por algunos como la filosofía del capitalismo, contiene un plegamiento poco desplegado y se trata de una dimensión molar-actual que admite un cuerpo político, un sujeto-Estado, capaz de conjugar en sí aquellas fuerzas que asedian virtualmente lo establecido: el mercado. En el mismo sentido, creemos que la escuela, en estos tiempos de pandemia cuando más que nunca se le exige mover sus límites, reclama un concepto de Sujeto que no renuncie a la multiplicidad ni a la plasticidad del devenir, pero que a su vez permita trazar líneas de territorialidades potentes capaces de sostener todo acto de resistencia afirmativa en medio de una lógica de mercado, cuya mayor fortaleza y debilidad es justamente su falta de límites.

Bibliografía

- Deleuze, Gilles (2009). *Diferencia y Repetición*. Bs As.: Amorrortu.
- Deleuze, Gilles (2006). *Mil Mesetas*. Valencia: Pre-Textos.
- Ferreira, Julián (2016). *Una apología del Estado como aparato de captura en Deleuze y Guattari*, Revista Nombres, Nº 30, p. 239-262
- Foucault, Michel (2001) *Defender la sociedad. Curso en el Collage de France (1975-1976)*. Bs. As.: FCE.
- Lewkowicz, Ignacio (2006) *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*, Bs As. Paidós.
- Mengue, Phillipe (2008). *Deleuze o el sistema de lo múltiple*. Las cuarenta: Bs As.
- Rinesi, Eduardo (2016) *Filosofía y Política de la Universidad*. Bs As. Ediciones UNGS
- Stavrakakis, Yannis (2011). *La izquierda lacaniana: psicoanálisis, teoría y política*, Bs As.: Fondo de Cultura Económica.
- Zizek, Slavoj (2010). *Órganos sin Cuerpos*, Valencia: Pre-Textos.



Desafíos de la filosofía de la educación: reconstruir el valor de lo público desde la experiencia educativa y la inteligencia social

María Alejandra Olivera*

Este texto se piensa a partir de la inquietud por delimitar algunos de los desafíos que tiene hoy la filosofía de la educación, desde una perspectiva que la piensa como contribución sustancial cuando se ocupa de ampliar la visión sobre los fines y consecuencias actuales de la realidad experimentada, y manifiesta, en el ámbito de la educación y la sociedad. Esta posición le reconoce a la filosofía de la educación una tarea que hoy es fundamental, porque contribuye con una comprensión más compleja y ampliada de la realidad y nos libera de clasificaciones rígidas o de ilusiones de certezas salvadoras.

La situación actual de crisis sanitaria, política, económica, educativa, etc., a nivel mundial, resaltada por el Covid-19, nos demuestra que los desafíos actuales se incrementan sin dudas, y día a día se hacen más acuciantes y urgentes. La filosofía de la educación puede ayudar no sólo cuestionando los límites estrechos de fines y valores vigentes, sino generando ideas que sirvan para pensar otras actividades y prácticas, otros medios, más integrados, resultado de una intensión emancipadora.

En este contexto queremos retomar un tema siempre actual para la filosofía de la educación, enmarcado en las temáticas sobre el vínculo entre democracia y educación, que se refiere a la necesidad de repensar el valor de lo público. Para eso, vamos a centrarnos en los aportes del pensamiento deweyniano, que hizo de esta temática una de sus principales preocupa-

* Profesora de Educación Inicial. Magister en Educación con mención en Historia y Filosofía de la Educación. Profesora Adjunta del Área Filosófico-Pedagógica de la Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA) Investigadora del Grupo: Teoría Crítica de Educación: democracia y ciudadanía (FCH-UNCPBA) y miembro del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES-FCH-UNCPBA) Tandil - Argentina.

oliveramariaalejandra@gmail.com

ciones, con el objetivo de aportar un breve análisis sobre dos cuestiones significativas: la experiencia educativa y la inteligencia social.

Partimos, entonces, de la idea de filosofía que propone John Dewey, él afirma que la filosofía tiene que ser vista como una forma especial de cognición crítica¹; porque su tarea se define al ejercer un papel socialmente significativo, en términos de crítica, con la intensión de contribuir con la problematización, la teorización y el impulso de la acción, frente a los asuntos y acontecimientos relevantes de lo humano, en cada tiempo y contexto.

Esta es la función principal de la filosofía para Dewey, y por ello la presenta como una crítica fuerte a las ideas y consecuencias de otro modo de entender a la filosofía, cuando se muestra como conocedora de la *Realidad Última*, inmutable y; a la vez, garante de un conocimiento verdadero y unificador². En varios de los textos, en los que hace referencia a su fundamentación filosófica, desarrolla ampliamente la crítica que señalamos; especialmente en, una de sus obras claves al respecto, *La reconstrucción de la filosofía* (1920), y también, en *El Hombre y sus problemas* (1946).

Por medio de una praxis reflexiva continua, esta crítica debe ser entendida como una búsqueda consciente que permita visibilizar todo tipo de absolutismos, dogmatismos y, por ende, posibilite dimensionar las injusticias, los males, la violencia, la opresión; cualquier manifestación que

¹ John Dewey, dice: "concebir la filosofía como el método crítico de desarrollar métodos de crítica." (Dewey, 1948, p. 355) Esta crítica implica conciencia del propio accionar crítico y una predisposición al análisis reflexivo para ver las deficiencias y las limitaciones de los valores y fines que prevalecen en cada período; y también, las riquezas que tienen las significaciones que se realizan sobre la experiencia humana. En esta concepción de crítica se funda la iniciativa pedagógica de aprender a pensar inteligentemente para promover la emancipación; y donde el conocimiento deja de ser un fin en sí mismo y se concibe como un medio fundamental, guiado por el pensamiento reflexivo, para valorizar y guiar acciones significativas, libres, deliberadas y responsables; dando lugar a experiencias que son el resultado de elecciones inteligentes, razonadas y vinculadas a las problemáticas de la vida humana y social.

² Toda filosofía que pretenda reducir la realidad a un patrón único de verdad refuerza la idea de conocimiento completo en sí mismo, al que nada le falta, se presenta como inmutable y absoluto; y no puede experimentar ningún cambio sustancial. En su planteo crítico sobre la influencia de este tipo de filosofía, y sus diversas formas, Dewey señala: "Fue legada a generaciones de pensadores como axioma indiscutible la idea de que el conocer es intrínsecamente una mera percepción o visión de la realidad, es decir, el concepto de conocimiento como espectáculo. Tan profundamente tomó contextura esta idea que dominó durante siglos, incluso cuando ya el progreso real de la ciencia había demostrado que el conocimiento es el poder de transformar el mundo, y siglos después de que la práctica del conocimiento eficaz había adoptado el método experimental". (Dewey, 1959, p. 178)

impida el avance de las sociedades y el crecimiento humano, en términos de igualdad, libertad y justicia social. Teniendo de base un propósito normativo que dé lugar al planteo de otros ideales, métodos y prácticas, que puedan contraponerse a dichas concepciones y modelos arbitrarios. Según Dewey, la filosofía siempre debe abrir los ojos ante los problemas de las personas y expresarse ante los conflictos más profundos de su época.

John Dewey siempre pensó esta labor como una “acción cooperativa” (Dewey, 1952, p. 20) que se diferencia de aquellas concepciones que asocian al conocimiento, y a la comprensión del mundo, con una tarea individual. La realidad tiene que abordarse como una cuestión de diversidad, de transformación, de conflicto y de lucha social; para que pueda definirse por su cualidad práctica y convertirse en *operante y experimental*. Lo que se plantea es una transformación de la naturaleza de la filosofía, cuya consecuencia debe ser invertir la idea de lo real como certeza, como algo consumado y definitivo, por otra idea de lo real: como posibilidad permanente, donde será necesario descubrir los obstáculos que impiden el logro de aquello que se configura como interés y deseo colectivo.

La filosofía tiene así una función primordial “la de racionalizar las posibilidades de la experiencia, y de un modo especial las de la experiencia humana colectiva”. (Dewey, 1959, p. 188) A partir de esta postura, se va definiendo su pensamiento sobre lo social y lo político, donde la democracia es el eje desde el cual pensar los problemas humanos contemporáneos. Toda democracia, dice, requiere de una constante consideración crítica, para analizar la calidad de sus ideas y acciones; ya que el valor de una democracia está directamente asociado al tipo de ideas que la fundamenta, y sobre las que se determinan el rumbo de sus políticas. En esto consiste si idea de reconstrucción de la democracia y por ende la reconstrucción del valor de lo social y de lo público.

En esa misma línea, piensa que la educación puede cumplir un papel importante frente a esta necesidad de crítica y análisis reflexivo, en la medida que colabore con el desarrollo de las capacidades necesarias; y, así, que todos podamos ser capaces de *discriminar bajo la superficie*, como escribe Dewey. O sea, ser capaces de una conducta inteligente y poco ingenua frente a la realidad y los procesos de manipulación, que la misma educación genera cuando aísla a los alumnos de los problemas sociales y los males políticos y económicos reales.

Este posicionamiento pedagógico, también, define a la educación como “una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia” (Dewey, 1995, p. 73), que además de dar sentido a dicha experiencia también aumenta las capacidades para dirigir otras nuevas. Estos dos aspectos, el de reorganización y reconstrucción, destacan: por un lado, la importancia de encontrar conexiones y continuidades en las actividades que se realizan, para descubrir el sentido de lo que se hace; y por otro, la posibilidad de dirigir y controlar las próximas acciones para generar consecuencias beneficiosas para el crecimiento humano. Así queda representada, según este autor, una experiencia auténticamente educativa.

La educación planteada de este modo está íntimamente vinculada a una democracia que requiere vivir, el día a día, de forma democrática. Pero vivir de forma democrática no es ajustarse a una serie de reglas fijas, que establecen cómo hacerlo; sino, es la oportunidad de actuar en un espacio donde se puedan desarrollar hábitos flexibles y en constante desarrollo. Que posibiliten: discernir las complejidades de las situaciones que vivimos y nos afectan, proponer hipótesis o alternativas para explicar los acontecimientos y las ideas, poder aprender de la experiencia compartida en un contexto de formación planificada, evaluar con criterios de objetividad y justicia los valores y opiniones que se encuentren en conflicto, y ser capaces de cambiar las propias perspectivas sobre las consecuencias de nuestras acciones y su relación con las de los demás.

Lo realmente significativo de la visión pedagógica de Dewey es que trasciende el modelo de formación de capacidades o disposiciones individuales como preparación para el futuro y garantía de progreso; su planteo implica un abordaje comprometido con el presente y situado en el espacio de las múltiples relaciones sociales y culturales. Es importante destacar que su interés era revalorizar el rol de las instituciones, que tienen injerencia en la formación humana, para promover el crecimiento intelectual y emocional en el marco de la vida compartida de una comunidad.

El objetivo del autor resaltar la importancia de la tarea cotidiana de una educación pública y sistemática, con claridad en sus metas, orientada a brindar a cada alumno la posibilidad de poder significar toda experiencia desde un pensamiento inteligente y de carácter social. Lo central aquí es que no se trata de educar una facultad o competencia sino de estimular la formación, como bien señala Richard Bernstein, de:

[...]un conjunto de disposiciones que implican imaginación, sensibilidad ante la complejidad de las situaciones concretas, consciencia de sus consecuencias, capacidad de escuchar y aprender de las opiniones de otros, así como una actitud experimental falibilista a la hora de intentar resolver problemas. (Bernstein, 2010, p. 260)

Lo central es que estas disposiciones tienen que desenvolverse mediante actividades e interacciones referidas a cuestiones de la propia vida social. No se logran de forma definitiva como resultado de acciones educativas prefijadas y uniformes; su desenvolvimiento es progresivo y se vincula a la posibilidad concreta de ponerlas en práctica, por medio de una actividad en la que participamos con otros sujetos.

El sentido de lo social es notoriamente decisivo en esta propuesta y remite a la idea de comunicación. Es a través de ella que se logran ampliar las significaciones que nos permiten vivir en cada época y, además, participar para realzar, ahondar y consolidar estas significaciones de forma compartida. Pero, Dewey advierte que la comunicación no es sólo un medio para poder alcanzar valores y fines comunes, es además el sentimiento de comunidad, de comunión, de lo que somos capaces de acordamos mutuamente, realizado.

En *Democracia y Educación* (1916) lo expresa claramente:

Los hombres viven en una comunidad por virtud de las cosas que tienen en común; y la comunicación es el modo en que llegan a poseer cosas en común. Lo que han de poseer en común con el fin de formar una comunidad o sociedad son objetivos, creencias, aspiraciones, conocimientos; una inteligencia común [...] Tales cosas no pueden pasarse físicamente de unos a otros, como ladrillos; no pueden compartirse como varias personas comparten un pastel dividiéndolo en trozos. La comunicación que asegura la participación en una inteligencia común es la que asegura disposiciones emocionales e intelectuales semejantes, como modos de responder a las expectativas y a las exigencias. (Dewey, 1995, p. 16)

Así, el valor social de la educación queda vinculado al carácter educativo de la comunicación en cuanto posibilita la continuidad y renovación de las experiencias vitales de la sociedad; y, al mismo tiempo, el desarrollo de cada sujeto en ese entorno en el que será necesaria su participación. La educación sistematizada y pública se vuelve fundamental para transmitir los recursos y las adquisiciones de sociedades, cada vez, más complejas; sin olvidar que esta transmisión cumple con su tarea en la medida que afirme

su finalidad crítica orientada a partir de su carácter ético-político. Esto requiere guiar la formación de cada sujeto para que pueda colaborar con otros en la renovación, sostenida, de sociedades comprometidas con la tarea de generar experiencias más libres y más humanas, que hagan crecer la democracia.

Dewey plantea quizás uno de los principales problemas al que se debe enfrentar la teoría pedagógica, en referencia a la finalidad social de la educación; la de efectuar una indagación amplia que permita lograr una concepción más clara del sentido de lo *social*. Su preocupación deriva de la convicción de que la función social de la educación requiere definir la clase de sociedad que se busca; ya que, las normas y los métodos de la educación varían de acuerdo al ideal de vida social que predomine.

Estos conceptos continúan siendo relevantes hoy, nos permiten reflexionar, poner en debate, y reafirmar aquello que el autor llama “la libertad de la escuela como medio de educación.” (Dewey, 1952, p. 71) Él entiende, y lo compartimos, que la libertad no es una mera cuestión individual, es sobre todo social; porque una educación que comprenda su función social y democrática debe impulsar una formación que comprenda el valor y la relevancia de lo colectivo.

De acuerdo al propósito del texto podemos incorporar otro concepto que nos parece central, propuesto por el autor como el *método de la inteligencia*³ (Dewey, 1952, p. 75) nos permite desenvolver la capacidad crítica para comprender prejuicios, limitaciones y procesos autoritarios. Por ello, es un aspecto primordial y obligado para pensar la educación contemporánea. Sin embargo, debemos preguntarnos: ¿Por qué retomar esta noción de inteligencia social? ¿En qué medida contribuye para orientar una deliberación crítica sobre nuestras democracias y nuestro sistema educativo? ¿Nos permite abordar, en un sentido transformador y emancipador, el problema de la desvalorización de lo público?

El concepto de inteligencia social, debe ser pensado en el marco de un vínculo vital que integra democracia y educación, la relación entre

³ Cuando Dewey habla de método no se refiere a una mera cuestión de procedimiento educativo, hace referencia al accionar, en un sentido amplio, que se posiciona según una orientación social que reclama la comprensión reflexiva de las condiciones sociales; desde la que se definen todos los aspectos que integran el proceso de educación. Por ello, la inteligencia, supone para Dewey, el modo en que se puede asumir un cambio social de carácter radical. Así, frente a fuerzas dogmáticas, autoritarias y violentas, es necesario fomentar una inteligencia dotada de capacidad crítica, para poner frenos a estas fuerzas.

formación, conocimiento y acción social; y aquello que, en este contexto, entendemos por experiencia educativa. Porque la inteligencia social o popular no es un cuestión de ejercicio de la razón por medio de un acto interno (o individual) de la voluntad, como nos advierte Bernstein cuando analiza este concepto en Dewey. La inteligencia social tiene que ser vista como una experiencia que, por su carácter social, presupone un desarrollo constante; que a su vez, requiere ser ampliada e integrada mediante una tarea educativa.

En este planteo, la educación debe actuar con una intención manifiesta buscando viabilizar y revalorizar permanentemente el uso de un método reflexivo y práctico capaz de ampliar sus significaciones y alcances; y, a la vez, que pueda denunciar y cuestionar toda forma de automatizar o mecanizar dichas experiencias. La posibilidad de una comprensión reflexiva de cada hecho, circunstancia o situación que vivimos, en nuestro presente, nos encamina a la oportunidad de liberar y dar continuidad a nuestras experiencias educativas y sociales.

Es por medio de estas experiencias, que podemos contribuir con una formación que incremente las capacidades humanas para el ejercicio de la crítica, la autonomía y la cooperación. Condiciones necesarias para comprender y actuar en un mundo donde los cambios se producen, cada vez, con mayor rapidez y con una mayor demanda de estas disposiciones, para orientar acciones comprometidas con la vida en sociedad.

Esta concepción de experiencia le plantea a la educación un rol preciso, el de tratar al conocimiento como medio, para fomentar interacciones humanas que superen una comprensión del mundo adaptativa e ingenua; y que, al contrario, brinde la oportunidad de construir otras concepciones que posibiliten nuevos modos de acción.⁴ Sin embargo, esta perspectiva,

⁴ Este es uno posicionamiento clave de la teoría deweyniana, la de colocar el valor de una teoría de educación como verdadera posibilidad de transformación educativa y social. Como él señala, es fundamental atender la necesidad de pensar la educación en sus propios términos, así como establecer sus propias estructuras de referencia; lo que posibilitará cuestionar todo planteo que recurre únicamente a fundamentos teóricos externos, acriticos o del pasado, como instrumentos adecuados para la resolución de problemas pedagógicos actuales. Para ampliar este tema véase el capítulo I: *La educación tradicional frente a la educación progresista*, en *Experiencia y Educación* (2004). Allí se profundiza en la crítica a la educación tradicional, como también, se critica a la nueva educación o educación progresista cuando sólo busca rechazar las ideas y prácticas de la antigua educación para colocarse en el extremo opuesto. Lo que tiene como consecuencia mantener un planteo abstracto y, aún más, defender fines y métodos de igual modo ajenos a las cuestiones de la experiencia real de los sujetos que aprenden.

no olvida que el mundo real no es conocido, ni intelectualmente coherente, en un primer momento; por esto, el verdadero propósito es que toda práctica educativa ayude a formar un saber capaz de relacionar lo actual y lo posible (en términos de aquello que definimos como ideal normativo); central para comprender más profundamente los problemas humanos y fundamental para impulsar auténticas transformaciones sociales.

De esta forma, estamos aludiendo directamente al problema que vincula la práctica pedagógica con el propósito de la transformación social, pero es importante aclarar que no nos referimos, meramente, al tema de cómo la educación colabora con la transformación social. Dewey aclara:

[...] el problema no reside en si las escuelas deben participar en la formación de una nueva sociedad (pues, queriéndolo o no, ya lo hacen), sino en si deben hacerlo ciega e irresponsablemente o empleando toda la inteligencia con la mayor valentía y responsabilidad posibles. (Dewey, 1996, p. 188)

Por todo lo dicho, el concepto de “inteligencia popular” (Dewey, 1952, p. 76) nos interpela enérgicamente. Justamente porque todo pensar inteligente equivale a un aumento de *libertad de acción*, especialmente cuando las fuerzas que actúan en nuestro presente son de opresión, colonización, individualización, y ataque a cualquier tipo de pensamiento crítico. John Dewey nos dice también que es fundamental entender la inteligencia como una obligación ético-política, que nos permita “emanciparnos de la casualidad y de la fatalidad.” (Dewey, 1959, p. 209) Y, asimismo, vincularla a un proceso de conocer como participación colectiva, frente a lo que es “el drama de un mundo en marcha.” (Dewey, 1952a, p. 254).

En este mismo sentido, señala Bernstein: “Cuanto mayor es nuestra conciencia de la alienación que afecta a gran parte de la existencia del ser humano, mayor es el desafío correspondiente de hacer efectiva la inteligencia.” (Bernstein, 2010, p. 211) Así entendida, nos permitiría pasar de una “acción ciega, esclava y sin significación [...] a una acción libre, significativa, dirigida y responsable.” (Dewey, 1948, p. 353); capaz de prever las consecuencias de los acontecimientos existentes para dirigir el curso de las acciones, especialmente las que incumben a cuestiones humanas en el contexto social.

Desde la filosofía de la educación no podemos eludir las implicaciones y los alcances de este *drama*, que es el mundo en marcha, y que nos

pregunta cómo nos paramos y qué hacemos frente a lógicas deshumanizantes, acríticas, mercantilistas, que bloquean los caminos de la asociación (comunidad) y la cooperación. No desconocemos que estas fuerzas están sostenidas y actúan desde modelos que se llaman democráticos.

Es imperioso poner en debate estas cuestiones porque, como dice Dewey en *La opinión pública y sus problemas*: “Un estado más inteligente de los asuntos sociales, un estado más informado por el conocimiento, más dirigido por la inteligencia, no mejoraría ni un ápice los atributos originales, pero subiría el nivel en que opera la inteligencia de todos” (Dewey, 2004, pág. 170). Y eso sería un enorme avance.

Bibliografía

Bernstein, R. (2010). *Filosofía y democracia: John Dewey*. Barcelona: Herder.

Bernstein, R. (1991). *Perfiles filosóficos. Ensayos a la manera pragmática*. Ciudad de México: Siglo XXI.

Dewey, J. (1995). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.

Dewey, J. (1952). *El hombre y sus problemas*. Buenos Aires: Paidós.

Dewey, J. (1948). *La busca de la certeza: un estudio de la relación entre el conocimiento y la acción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Dewey, J. (1948). *La experiencia y la naturaleza*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Dewey, J. (2004). *La opinión pública y sus problemas*. Madrid: Morata.

Dewey, J. (1959). *La reconstrucción de la filosofía*. Buenos Aires: Aguilar.

Dewey, J. (1996). *Liberalismo y acción social*. Valencia: Alfons el Magnànim.

Dewey, J. (1946) *Libertad y cultura*. Rosario: Rosario S. A.



Para una pedagogía del sujeto. Intervenciones críticas en la enseñanza

Nora Fiezzi*
Violeta Guyot*

Con la irrupción del pensamiento foucaultiano se abre un campo de problematizaciones diferente de aquello que constituye las denominadas ciencias humanas, poniendo de relieve todo un dispositivo de poder cuyas líneas de visibilidad y enunciación estaban dispuestas en un solo sentido. La emergencia de su pensamiento y su particular análisis de la episteme moderna permite visualizar el espacio de representación de estas ciencias – humanas- en relación con los modos de ser del hombre, constituido a partir de la ciencia moderna como fundamento de todas las positivities y como hecho empírico.

La indagación arqueológica que realizó Foucault (1926-1984) mostró dos grandes discontinuidades en la cultura europea: la primera denominada “La época Clásica”, que comprende los siglos XVII y XVIII y la segunda en las últimas décadas del siglo XIX. En esta etapa arqueológica podemos ver las construcciones epocales de “lo normal” y lo “anormal”: el loco, el enfermo, el anormal, las condiciones de surgimiento de los discursos de saber en una época determinada.

En esta etapa realiza un relevamiento de las condiciones históricas del saber, y abarca aproximadamente desde los años 1961 a 1969, o desde Historia de la locura en la época clásica a La arqueología del saber. Se propone

* Profesora Asociada Filosofía de la Educación- Epistemología, Facultad de Ciencias Humanas, (UNSL) Dra. en Educación. Directora del Proyecto de investigación PROICO 04-0920 “Filosofía, educación e infancia. La importancia de la cuestión del sujeto en la teoría pedagógica”. Miembro Fundadora de REDAFE.

norafiezzi@gmail.com

* Profesora Emérita, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, Profesora de Filosofía de la Educación y Epistemológica en carreras de grado y posgrado. Autora de numerosos libros y artículos de libro a nivel nacional e internacional. Secretaria Académica del Centro de Altos Estudios Illya Prigogine (UNSL). Miembro Fundadora de REDAFE.

violetaguyot@gmail.com



mostrar cómo la historia, las instituciones, los procesos económicos, las relaciones sociales, la filosofía, la ciencia, la política, la educación, pueden dar lugar a tipos definidos de discursos. Se ocupa de enunciados y formaciones discursivas.

En esta etapa arqueológica escribe “Las palabras y las cosas”, allí trata de indagar acerca de las condiciones de posibilidad del surgimiento de las ciencias humanas y de las disciplinas en el horizonte epistemológico entre los siglos XVII y XIX. Hay un acontecimiento en el orden del saber y ese acontecimiento tiene que ver con que el hombre se ha convertido en objeto de la ciencia, hecho que produce un cambio en la episteme moderna. A partir de estos estudios, analiza en una época dada las condiciones de emergencia del saber, buscando mostrar que el hombre es un pliegue del discurso y su existencia no es universal. Nos dice al respecto que las ciencias humanas, aparecieron el día en que el hombre se constituyó en la cultura occidental a la vez como aquello que hay que pensar y aquello que hay que saber (Foucault, 2007, p. 334). El hombre era hasta entonces un objeto más entre los muchos que se pensaban, excluyéndolo como sujeto de conocimiento, de pasiones y situado históricamente. La ausencia de este vasto campo de saber condujo a la ciencia a una visión simplista y reduccionista, que trajo como consecuencia la exclusión del sujeto.

Las ciencias humanas, sostiene Foucault (1968), no han recibido como herencia un cierto dominio, que tuviera la tarea de trabajar con conceptos científicos y con métodos positivos a fin de conformarlo. El siglo XVIII no les transmitió a las ciencias humanas bajo el nombre de hombre o de naturaleza humana, un espacio a la vez circunscripto y vacío que tuviera que conformar, ya que ninguna filosofía, ninguna opción política o moral, ninguna ciencia empírica, ni observación del cuerpo humano, ni análisis de la sensación, de la imaginación o de las pasiones ha encontrado jamás en los siglos XVII y XVIII algo así como el hombre. Señala que el surgimiento histórico de cada una de las ciencias humanas aconteció en ocasión de un problema, de una exigencia o de un obstáculo teórico o práctico.

Según Foucault (1968) en el siglo XIX aparece una nueva episteme, un nuevo objeto de conocimiento que es el hombre, la episteme del siglo XIX, con las ciencias humanas, ve aparecer por primera vez la figura del hombre en el campo del saber, ignorado antes por la ciencia. El hombre surge como entidad, como ser que trabaja, que vive y que habla.

Las formaciones históricas, sostiene Deleuze, “son umbrales de saber, muy diversos entre sí, que se constituyen en una época. Un apilamiento de umbrales diversamente orientados [...] el objeto de una arqueología es el saber, pues saber es precisamente combinar lo visible y lo enunciable” (2013, p. 33). En el devenir de los tiempos la historia ha tenido un papel central ya que ha sido la encargada de “contar” cómo sucedieron los hechos, pero lo que intenta hacer Foucault en esta etapa es llamar la atención sobre el otro lado de la historia.

Las etapas intelectuales de Foucault

Estudiar el pensamiento de Foucault es una tarea compleja aun hoy a casi cuarenta años de su muerte. Foucault era enemigo de las etiquetas y de las encerronas de la clasificación, tal vez por eso haya muchas lecturas posibles de su obra.

Su producción escrita abarca casi treinta años de trabajo, desde 1961 a 1984, aproximadamente, pasando por diferentes etapas intelectuales e inquietudes personales. Mucho se ha escrito acerca de cómo se organizaría el recorrido intelectual de Michel Foucault y sus “etapas”. A los efectos de su estudio hemos tomado algunos autores, que por su importancia en el tratamiento de la problemática foucaultiana nos parecen los más relevantes, sabiendo que se trata de un camino posible de acceso a su obra. Podemos dividir la monumental obra foucaultiana en tres grandes arcos teóricos o etapas, que dicho rápidamente serían las etapas arqueológica, genealógica y hermenéutica. Para hacer este recorrido, tomaremos los trabajos de Miguel Morey, Gilles Deleuze, Oscar Terán y Judith Revel.

Es importante tener en cuenta que estas “etapas” o recorridos intelectuales que proponemos para la lectura de la obra de Foucault, de ninguna manera implican cortes o rupturas definitivas ni parciales entre una y otra, entre ellas siempre hay un movimiento que ondea y fluye en el pasaje de una hacia la otra. Se trata de delinear un camino posible para abordar el pensamiento de uno de los intelectuales más importantes del siglo XX.

Para el análisis que realiza Miguel Morey, tomaremos la Introducción a las Tecnologías del yo (2008), aunque también en Escritos sobre Foucault (2014). La primera etapa que distingue está focalizada en la pregunta por el saber, denominada Arqueología, o etapa arqueológica, desde los años 1961 a 1969, o desde Historia de la locura en la época clásica a La

arqueología del saber. La segunda se organiza en torno a la pregunta por el poder y se denomina Genealógica. Los textos de esta etapa son: *El orden del discurso*; *Nietzsche, la genealogía y la historia* ambos de 1971 y *Saber y Poder* de 1975; el primer volumen de *Historia de la Sexualidad: la voluntad de saber* de 1976. En la tercera anuncia otros núcleos temáticos como la Gobernabilidad, la podríamos ubicar alrededor del año 1978. De esta etapa son el segundo y tercer volumen de la *Historia de la Sexualidad*; *El uso de los placeres y la inquietud de sí* de 1984, publicada un mes antes de su muerte. Esta tercera etapa está caracterizada por su preocupación por la subjetividad o las técnicas y tecnologías del yo. Dice Morey, “Con la publicación del primer volumen de la historia de la sexualidad (1976), al final de esta etapa, se abre la andadura del último período, interrumpido por su muerte en 1984”. (Morey, 2014, p.146).

El segundo autor que tomaremos para realizar el recorrido intelectual es de un gran amigo de Foucault, Gilles Deleuze (1987), quien en su texto “Foucault”, presenta esta problemática en tres preguntas mayores: ¿Qué puedo saber? ¿Qué puedo hacer? ¿Quién soy yo? Esta pregunta, qué puedo saber, remite a la etapa arqueológica y en la raíz de la misma se encuentra otra pregunta que alude a cómo se organiza el saber. Las otras dos preguntas apuntan a las reflexiones en torno al poder y al sí mismo, es decir, las últimas dos etapas intelectuales de Foucault. En este período trabaja con la historia y la filosofía, de lo que se trata es de hacer investigaciones históricas acerca del saber y los discursos acerca del saber. Sostiene Deleuze que si la historia le responde es porque Foucault ha sabido inventar “sin duda en relación con las nuevas concepciones de los historiadores, una forma específicamente filosófica de interrogar, también nueva y que da un nuevo impulso a la Historia” (Deleuze, 1987, p.77). Las palabras de Deleuze que traemos al texto nos señalan claramente que se trata de un pensador que volvió a poner en el centro de sus investigaciones, una manera filosófica de interrogar, asumiendo el riesgo de hacerlo en contra de un sistema largamente instituido que imponía de alguna manera los parámetros dentro de los cuales había de transitar el pensamiento.

El tercer autor que tomaremos para el análisis es el recorrido de Oscar Terán (1985) en “Michel Foucault: discurso, poder y subjetividad”. Podríamos distinguir aquí al menos tres arcos teóricos. El primero se extiende desde *Enfermedad Mental y personalidad* (1954) pero esencialmente desde la *Historia de la locura en la época clásica* (1961) hasta *Las Palabras*

y las cosas (1965), incluyendo el *Nacimiento de la clínica* y el *Ensayo sobre Raymond Russel* (1963). Entre 1969 y 1970 reflexiona metodológicamente sobre aquella primera producción y lo hace en *La arqueología del saber* y el *Orden del discurso*. Se inaugura un doble movimiento teórico que se consume pero que también se modifica en torno a una práctica: el GIP (Grupo de información sobre prisiones) y un artículo: Nietzsche, la genealogía, la historia (1971). En este segundo período también escribirá *Vigilar y castigar* (1975) e *Historia de la Sexualidad 1* (1976). En el tercer período la reflexión reposa sobre el individuo capaz de matizar su propia existencia, dentro de un desplazamiento de la política a la moral. Cada uno de los momentos está movido respectivamente por las preguntas: cómo se organiza el saber; cómo se relaciona el saber y el poder; cómo se gobiernan los hombres a sí mismos y a los demás para producirse como sujetos. La validez de este corte relativo, dirá Terán (1983), se justifica por algunas modificaciones considerables dentro de sus propias elaboraciones. En primer lugar, por la doble temática fundamental, saber-poder, que implicará una reflexión cada vez más atenta a lo político y en segundo lugar, por la modificación de categorías tales como la definición de discurso como acontecimiento, la consideración puramente represiva del poder hacia otra consideración donde se lo afirma como productividad y la sustitución del concepto de episteme (subsunción) por el de dispositivo, “La episteme, en tanto caso del género “dispositivo” pasará a ser definida como un dispositivo específicamente discursivo” (Terán, 1983, p. 13).

Judith Revel, la otra fuente que hemos citado precedentemente, en su libro *Foucault, un pensamiento de lo discontinuo* (2014) se propone analizar qué ha sucedido con la obra foucaultiana bajo esa idea de discontinuidad a lo largo de los treinta años de producción. Señala las dificultades con las que se ha tropezado su obra en el panorama intelectual francés. Entre ellos menciona el fenómeno Foucault en la tradición intelectual francesa, la dificultad de ubicarlo en alguno de los lugares en que se ordena el saber académico y una dificultad también importante que señala, viene de la mano de la muerte prematura del Foucault y la sensación de que muchos intelectuales se sintieron autorizados a pensar que la misma había quedado inconclusa.

Realiza la lectura de la obra de Foucault en clave de la discontinuidad para lo cual propone tomar toda la periodización adoptada tradicionalmente y preguntarse a partir de qué fracturas y de qué opciones estable-

cieron los comentaristas un verdadero sistema de fragmentación y cuáles fueron las consecuencias de tal recorte. A primera vista esto implicará dos grandes cesuras¹ en el análisis de Revel. Por un lado la referida al pasaje de una reflexión fundamentalmente lingüística y literaria, centrada en el campo discursivo, a una reflexión política que adoptó la forma de una analítica del poder y que integró no solo el discurso, sino también las prácticas y las estrategias y por otra parte la que atañe al aparente abandono de los temas políticos por un retorno a la ética y la subjetividad.

A juicio de Revel, esta lectura de Foucault con esa impronta de interrupción, pausa o cesura, como lo denomina la autora, trajo aparejada dos cuestiones bastante complejas. Por un lado la separación del conjunto de la obra en tres grandes secciones, que corresponderían a las tres décadas de escritura, comprendida entre los años sesenta, setenta y ochenta. Por otra parte, se profundizaría la complejidad de esta lectura, por las consecuencias que trajo tal división respecto de los pasajes de una “etapa” a otra. “Pensamos desde luego en el pasaje del proyecto de una arqueología al de una genealogía [...] pero también en una amplia serie de conceptos que aparecen en plena década política y cuya articulación, sucesión y/o simultaneidad lejos está de ser claras” (Revel, 2014, p. 17).

En la misma línea, la autora señala los trabajos del último Foucault con los conceptos de invención de sí y producción de subjetividad. En la lectura en clave discontinuista que presenta Revel, propone analizar la obra en dos grandes conjuntos, por un lado la publicación escrita que se desarrolla entre los años 1954 y 1984, que son los libros mencionados anteriormente y por otro lado un conjunto de producciones que se presenta como heteróclito², que no está sujeto a la regla común o heterogéneos, un compuesto de textos producidos en diferentes lugares académicos y geográficos, constituidos por conferencias, entrevistas, cursos, debates, que en francés se publicaron bajo el nombre de *Dichos y Escritos* y en español fueron publicados en diferentes libros y la mayoría de ellos llegó a nosotros con el nombre de *Obras esenciales*, en tres volúmenes.

La hipótesis que se plantea Revel es que si tratamos de comprender a Foucault a partir de una lógica diferente a cómo ha sido tratado por otros autores es posible la reconstrucción de su trabajo en una especie de

¹ Del latín *caesūra*, cortar, espacio, pausa, interrupción.

² Del latín tardío *heteroclītus*, y este del griego *ἑτερόκλιτος* *heteróklitos*

coherencia no lineal, siendo necesario para ello la redefinición del punto de partida.

Como dice el sabio Zen Mumon, “El gran sendero no tiene puertas, miles de caminos llegan a él. Cuando uno atraviesa este umbral sin puerta, camina libremente entre el cielo y la tierra” (Morin, 2003, p.13). Con este recorrido hemos querido señalar que miles de caminos pueden tomarse para llegar al pensamiento de Foucault, un intelectual profundo, entregado al pensamiento crítico, provocador, y disruptor, poniendo a consideración una batería conceptual largamente estudiada, meditada, razonada para poder pensar fuera de los dispositivos y de las sujeciones.

Foucault y la Educación

Foucault, como hemos visto, ha tenido una amplia producción, investigó profundamente los males que afectaban a su época, puso en evidencia una serie de cuestiones que se encontraban ocultas en la historia del pensamiento o que habían sido analizadas desde el paradigma dominante. Tal vez ese carácter provocador haya sido la causa que movilizó las estructuras más fuertemente arraigadas. Cada una de sus conferencias, de sus libros, de sus entrevistas, despliega un sinnúmero de posibilidades de repensar algunas cuestiones que nunca se habían pensado o retomar alguna de esas líneas para seguir indagando. Si hubo un problema que realmente lo preocupó y lo ocupó fue la cuestión del sujeto. No se ocupó específicamente de la educación como tal, como sí lo hizo con otros aspectos de su desarrollo intelectual, sin embargo, a lo largo de toda su obra se pueden ver referencias específicas a la educación; ella está presente en muchos de sus desarrollos teóricos, a propósito de la relación entre el sujeto, la verdad, el poder y la ética. Guyot sostiene que, el “efecto Foucault” en las investigaciones educativas como campo de irrupción del acontecimiento hizo girar la cuestión de la educación desde los aspectos epistemológicos, históricos, curriculares, hasta las prácticas efectivas en los micros espacios de enseñanza en sus particulares condiciones de posibilidad, (Guyot, 2007, p. 163). A partir de esta irrupción fue posible pensar las relaciones del sujeto con el poder y el saber así como las nuevas formas de producción de conocimientos y subjetividades en el campo educativo.

Podríamos señalar tres núcleos temáticos en torno a los cuales se organizarían estos aportes. El primero de ellos pertenece a la etapa arqueo-

lógica básicamente a partir de los instrumentos brindados por la nueva concepción de la historia tal como se formula en la Arqueología del saber. El segundo núcleo de aportes al campo educativo pertenece a la denominada etapa genealógica. En esta etapa Foucault escribe *El orden del discurso* (1970); *Nietzsche, la genealogía, la historia* (1970) La conferencia *Las redes del poder* (1976); *Vigilar y castigar* (1975). Acá se reformula la cuestión de la historia y se le da otra dimensión a partir del concepto de genealogía que implica atacar los puntos de emergencia de aquellos aspectos vinculados a la verdad, al conocimiento y al poder. Dice en *Nietzsche, la genealogía, la historia*, que hacer genealogía de los valores, de la moral, del ascetismo, del conocimiento no será por tanto partir a la búsqueda de su “origen”, sino que será ocuparse en las meticulosidades y los azares de los comienzos y no tener pudor para ir a buscarlas allí donde está, revolviendo los bajos fondos. (Foucault, 1992, p. 11)

Otro núcleo temático lo ubicamos en la denominada etapa hermenéutica, también llamada subjetiva, ética o del “último Foucault”, con los cursos del *Collège de France*, conocidos como “*Hermenéutica del sujeto*”, 1981-1982, “*El gobierno de sí y de los otros*”, 1982-1983 y “*El coraje de la verdad, El gobierno de sí y de los otros II*”, 1983-1984.

Respecto del primer punto, sostiene Foucault que la Modernidad colocó a las instituciones como principio organizativo fundamental de la sociedad y sentó las bases al mismo tiempo para la vigilancia continua de los sujetos en ellas. En el siglo XIX y también la sociedad actual, se produjo el despliegue de una vasta red de instituciones de sujeción y control, entre las que destaca la cárcel, la escuela, la fábrica, el manicomio, el hospital y otras semejantes. Todas con una misma estructura, similares al modelo del panóptico³, de manera tal que en una institución panóptica el poder se ejerce a través de la mirada del guardia cárceles, de maestros, encargados y demás funcionarios políticos, según de cuales se trate. Foucault realiza una analítica del poder, allí se ocupa del análisis de las formas de ejercicio del poder, introduciendo los conceptos de estrategias y tácticas y sitúa al saber en el ámbito de confrontaciones de fuerza. La genealogía permite

³ Foucault, M. Vigilar y Castigar “El panóptico de Bentham (...) en la periferia una construcción en forma de anillo; en el centro, una torre, esta, con anchas ventanas que se abren en la cara interior del anillo: la construcción periférica está dividida en celdas; cada una de las cuales atraviesa toda la anchura de la construcción. Tienen dos ventanas, una que da al interior, correspondientes a la ventana de la torre y la otra, que da al exterior, permite que la luz atraviese la celda de una parte a la otra”. (Foucault, 1989, p. 203)

pensar la procedencia del discurso y del sujeto y reflexionar la irrupción histórica de la verdad; no supone valores ni racionalidades universales. Esta nueva perspectiva nos permite pensar el lugar del saber y del poder en relación al sujeto de conocimiento. El estudio de la analítica del poder tiene tres formas posibles: 1- estudiar las formas múltiples y las extremidades, desde la base hacia arriba, 2- estudiar los efectos positivos del poder, es decir, tomando al poder como productor y constructor, productor de subjetividades; 3- estudiar el eje poder-saber, es decir, cómo el discurso de las ciencias se apoya en prácticas de gobierno y lo hace posible. El poder es un circulante, actúa por medio de diferenciaciones, objetivos perseguidos, modos instrumentales, formas institucionales, grados de racionalidad y por sobre todas las cosas, se ejerce o se padece. El poder atraviesa, produce cosas, induce al placer, formas saber, produce discursos.

Particularmente relevante para la educación es el concepto de dispositivo que permitió realizar una mirada compleja a los núcleos de poder y saber como productor de subjetividades. Desenmarañar las líneas de un dispositivo, sostiene Deleuze, (1990, p.155) es en cada caso levantar un mapa, cartografiar, recorrer tierras desconocidas, es lo que Foucault llama "trabajo en el terreno". La imagen más clara de lo que es un dispositivo, está representada por especie de madeja u ovillo, lo que de alguna manera representa la cantidad de hilos-líneas que la componen. Dichas líneas son de diferente naturaleza y no abarcan ni rodean sistemas, ya que cada sistema sería homogéneo por su cuenta (por ejemplo el objeto, el sujeto, el lenguaje). Las líneas forman direcciones diferentes, conforman procesos alejados del equilibrio, se acercan y se alejan unas de otras porque están siempre en movimiento, esos movimientos suelen producir crisis en tanto ponen en jaque el *statu quo* y eso produce una nueva línea.

En todo dispositivo hay líneas de sedimentación pero también de fisura, de fractura, de líneas de visibilidad, enunciación, líneas de fuerza, de objetivación y subjetivación. Este ejercicio del poder da nacimiento a un cierto tipo de saber respecto de los sujetos vigilados, ya se trate de presos, alumnos, obreros, locos, enfermos, entre otros, que se registra cuidadosamente en archivos y documentos. La docilidad del cuerpo hace referencia a la capacidad de dominación, de sometimiento, de ductilidad para ser transformado, perfeccionado. La novedad acerca del estudio del cuerpo estará dado por el control de movimientos, gestos, actitudes; objeto de

control, la eficacia de los movimientos, su organización interna; la coacción sobre las fuerzas.

Esas “técnicas de adiestrar” a las que aludimos a partir de las palabras del autor, esos “métodos de control”, meticuloso y exhaustivo en torno a los modos de comportarse, son operaciones sobre el cuerpo que todo el tiempo señalan cómo uno debe mirar, caminar, responder, estudiar, pararse, y garantizaran la sujeción constante de las fuerzas, a las que llama disciplina. Estas les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar las “disciplinas” (Foucault, 1989, p. 141).

El análisis de la incorporación de estos núcleos temáticos en el campo educativo desnudó toda una red de relaciones ocultas en los vínculos de los sujetos entre sí que se dirigían a la normalización y reproducción del paradigma dominante.

Otro aporte muy importante al ámbito educativo fue su conceptualización de la teoría⁴ como caja de herramientas. Esta categoría de pensamiento permitió una nueva mirada hacia las teorizaciones en general, a la educación y fundamentalmente en el aliento a “usar” su propia teoría para pensar de otro modo. En una entrevista realizada en 1975 en el suplemento literario del diario *Le Monde*, Foucault decía que todos sus libros son pequeñas *cajas de herramientas*, que están ahí, a la mano de quien quiera utilizarlas. Tal cual la imagen que nos representamos de una caja de herramientas en el hogar, esta caja está allí dispuesta y abierta, nos ofrece la posibilidad de extraer de ella, conceptos, palabras, análisis, categorías, preguntas, pensamientos, frases, hacer uso de ellas.

Con la aparición de la racionalidad crítica e inquisidora, dice Guyot (2011), surgió la necesidad de establecer las ineludibles diferenciaciones entre el pensar, el especular y el contemplar, del hacer propiamente dicho. En definitiva, tal como nos invita a hacer Foucault, todo aquello que

⁴ Acerca del concepto de teoría se ha escrito mucho a lo largo del tiempo. Desde diferentes visiones, pisos epistémicos, tradiciones científicas, los intelectuales han fijado su posición y han producido conocimiento y por tanto subjetividades. Etimológicamente teoría proviene del verbo griego *θεωρέω* que significa mirar, observar y se trataba de la actividad que hacían los espectadores en los juegos y festivales públicos; su actividad era teórica. Los griegos llamaban *θεωρός* al observador que las polis enviaban a los juegos a mirar, a observar. Cuando se trataba de una actividad mental, el verbo *θεωρέω* significaba considerar o contemplar. La *θεωρία*, *theoria* significaba contemplación, (Ferrater Mora: 1994:3475). Sostiene Ferrater Mora que el sentido filosófico de teoría es el de contemplación, especulación, en definitiva, el resultado de una vida contemplativa. Desde Platón y Aristóteles en adelante en la historia del pensamiento se ha discutido acerca de su significado y su valor.

nos sirva, en el mejor sentido del término, para pensar de otro modo, para pensar aquello que aún no hemos pensado. Y como dice el propio Foucault “Si la gente quiere abrirlos, usar tal frase o tal análisis como un destornillador o una pinza para provocar un cortocircuito, descalificar o quebrar los sistemas de poder, incluidos aquellos de donde eventualmente salen mis libros... ¡Y bueno, mucho mejor!” (Foucault, 1975).

En el prólogo que realiza Miguel Morey a la obra de Deleuze, *Foucault* (2003, p.12) analiza este concepto foucaultiano y dice que cuando Foucault habla de “Caja de herramientas”, lo que quiere decir es que la teoría se convertirá en un instrumento de trabajo y no un sistema, cerrado, encriptado, solipsista; que la creación de ese instrumento es un trabajo paciente, reflexivo e histórico sobre situaciones dadas. Es un trabajo de elaboración sobre el terreno de lo que se quiere investigar. Al constituirse la teoría como caja de herramientas, y por lo mismo, la teoría deja de erigirse desde las alturas para poner, proponer e imponer los marcos a partir de los cuales se debe pensar, para constituirse en un instrumento más o una herramienta entre otras herramientas. Ya no la teoría que señorea sobre los pensamientos sino el instrumento contra y a partir del cual podremos producir conocimientos.

En *Los intelectuales y el poder* (1992) se produce un diálogo entre Michel Foucault y Gilles Deleuze a propósito de las relaciones entre la teoría y la práctica. Al respecto dice Deleuze que la práctica era entendida como la aplicación de la teoría y las consecuencias derivadas directamente de esa forma de entenderla, pero al mismo tiempo, advierte que esas relaciones son mucho más parciales y fragmentarias que las formas en que se la ha entendido. Propone una mirada más profunda y menos dogmática de concebirla. Dice entonces Deleuze;

Una teoría es siempre local, relativa a un pequeño campo y puede tener su aplicación a otro dominio más o menos lejano. La relación de aplicación no es nunca de semejanza [...] desde el momento que la teoría se incrusta en su propio dominio se enfrenta con obstáculos, barreras, choques que hacen necesario que sea relevada por otro tipo de discurso (es este otro tipo el que hace pasar eventualmente a un dominio diferente) (Deleuze, 1990, p. 78).

Desde esta perspectiva, no debe entenderse la teoría como un sistema cerrado, de aplicación directa sobre un campo específico de problema-

tizaciones sin tener en cuenta las singularidades y complejidades que lo conforman. La aplicación de la teoría en su propio camino debe poder contemplar la posibilidad de reformular, repensar y reorganizar sus postulados.

La práctica es un conjunto de conexiones de un punto teórico con otro, y la teoría un empalme de una práctica con otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro, y se precisa la práctica para agujerearlo (Foucault, 1992, p. 78).

La importancia de reflexionar la teoría considerando que siempre es, como dice Foucault, local, regional y no totalizadora, adquiere relevancia en el contexto de lo que estamos reflexionando e investigando. La educación ha estado en las antípodas de este pensamiento dejándose llevar por las grandes teorizaciones, muchas veces producidas desde fuera del propio campo pedagógico, que marcaron profundas huellas en los sujetos. Pensemos por ejemplo en todas las teorías de corte positivista, conductista, behaviorista, capitalista, mercantilista de la educación que configuraron un tipo de saber y de poder que impactó directamente en la producción de subjetividades fragmentadas, incapaces de pensar-se dentro de su propia situacionalidad histórica. La aplicación de la teoría sin más ha impedido a las ciencias de la educación plantearse los interrogantes propios de su campo disciplinar por atender a los mandatos de “las ciencias” sin darse esa posibilidad de reflexión epistemológica propia.

La teoría es así una caja de herramientas que es preciso que funcione, que se use para hacer algo, de otro modo no sirve para nada o es que todavía no se dan las condiciones para ser usada. Teoría y práctica devienen puntos estratégicos que remiten el uno al otro en un relevo creador permanente, a un poder hacer que introduce el acontecimiento, es decir lo nuevo en el horizonte del mundo humano (Guyot, 2011, p. 15).

El otro punto de relevo, lo constituye la práctica. Al igual que el concepto de teoría, el de práctica ha dado lugar también a múltiples interpretaciones y malos entendidos. En muchas ocasiones se privilegió uno en detrimento del otro o se le quitó la importancia que significa entenderlo en relación a la teoría. Dijimos anteriormente que teoría y práctica se constituyen en puntos de relevo y de empalme, asimismo la práctica es el complemento necesario para agujerear la teoría. No hay teoría sin

práctica ni practica sin teoría. La práctica se convierte en un conjunto de articulaciones específicas de un punto teórico con otro y la teoría, en una cadena que une eslabones de una práctica con otra. La teoría se evidencia y se construye en la práctica y en la práctica se confronta y se reconstruye la teoría. No hay teoría capaz de desarrollarse por sí sola sin obstáculos, como tampoco podría hacerlo sin la presencia de la práctica.

Como señaláramos anteriormente, la irrupción del pensamiento foucaultiano movilizó estructuras de pensamientos, hábitos intelectuales, otros modos de relacionar el saber y el poder, entendiéndolo ahora como productor de subjetividades. Su ingreso a zonas inexploradas desde esta perspectiva no fue sencilla, más bien estuvo llena de dudas y de obstáculos. Sin embargo se pueden señalar algunas investigaciones y producciones escritas que en el terreno educativo usaron el instrumento Foucaultiano a la manera de “caja de herramientas”. Su “efecto” hizo girar la cuestión de la educación desde los aspectos epistemológicos, históricos, curriculares, hasta las prácticas efectivas en el micro espacio de enseñanza en sus singulares condiciones de posibilidad.

Desde la emergencia del pensamiento foucaultiano se han llevado adelante numerosas investigaciones en el campo educativo usando sus producciones teóricas como “caja de herramientas”. Realizar un análisis de los mismos excedería nuestro propósito, sin embargo mencionaremos los más importantes a los efectos de mostrar las derivas de su pensamiento en este terreno:

En Colombia se produjo un intenso y profundo movimiento de trabajo con las categorías foucaultiana, entre ellos podemos citar a Zuluaga, Olga Lucía, Proyecto Interuniversitario “Hacia una historia de la Práctica Pedagógica en Colombia” 1975. Integrado por los Proyectos de Investigación: “La práctica pedagógica de la Colonia”. Alberto Martínez Boom, (Universidad Pedagógica Nacional- Colombia); “Los Jesuitas como maestros”, Stella Restrepo, (Universidad Nacional- Colombia); “La práctica pedagógica del siglo XIX”, Olga Lucía Zuluaga de E. y Jesús Alberto Echeverri S.; “La práctica pedagógica del siglo XX”, Humberto Quiceno C. y Guillermo Sánchez M. (Universidad del Valle- Colombia). Zuluaga Garcés, Olga Lucía: *Pedagogía e Historia*, Foro Nacional por Colombia, Bogotá, 1987. Echeverri, Alberto y otros. “Foucault, la educación y la pedagogía”, *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XV, N° 37 septiembre-diciembre de 2003. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Otros antecedentes muy importantes son los trabajos de Julia Varela y Fernando Álvarez Uría: *La arqueología de la escuela*, La Piqueta, Madrid, 1991, de Jorge Larrosa: *Escuela, Poder y Subjetivación*, La Piqueta, Madrid, España, 1995.

En nuestro país las investigaciones del Violeta Guyot y Juan Marincevic: *Poder Saber la Educación*, Lugar editorial, Buenos Aires, 1992. Guyot, Violeta, Marincevic, Juan, Becerra Batán, Marcela: *Los usos de Foucault*, El Franco Tirador, Buenos Aires, 1996. Martínez Boom, A. Narodowski, M. *Escuela, Historia y Poder. Miradas desde América Latina*. Ediciones Novedades Educativas, Argentina, 1997. Guyot, V. et al. *El dispositivo y la Institución. Alternativas Serie espacio pedagógico. Año II N° 6*. LAE-UNSL, 1997. Guyot, V. *Territorio de enseñanza. La escuela*. En Téllez, M. *Repensando la educación en nuestros tiempos*. Novedades Educativas, Buenos Aires, 2000. Guyot, V. Marincevic, J. *Pasiones Educativas. Cinco Estudios sobre D.F. Sarmiento*. Ediciones del Proyecto. UNSL, 2001. Fiezzi, N. (Comp.) *Experiencias en filosofía. Enseñanza. Ética. Ejercicios filosóficos de formación*. Alternativas Serie Espacio Pedagógico. UNSL. LAE Año IV. N° 22. 2001. *Proyecto de Investigación Consolidado N° 4-1-9301 "Tendencias epistemológicas y Teorías de la Subjetividad"* en particular se destaca la Línea C "Teorías y Prácticas en Historia". Dirigido por la Prof. Violeta Guyot. Fiezzi, N. (Comp.) *Colección Filosofía y Escuela. La filosofía y la escuela*, LAE- Ediciones del Proyecto, UNSL, 2006. Guyot, V. *Las practicas del conocimiento un abordaje epistemológico. Educación Investigación, Subjetividad*. Ediciones del Proyecto. UNSL, 2007. Fiezzi, N. *Filosofía y educación Superior. Desafíos teóricos y prácticos para la universidad entre los siglos XX y XXI desde una perspectiva compleja*. Editorial Académica Española, Alemania, 2011. Fiezzi, N. Neme, A. (comps). *Foucault y la Educación: Hacia una pedagogía del sujeto*. Nueva Editorial Universitaria. ISBN 978-987-733-011-3. UNSL. 2015. Silvio Gallo, *Subjetividade, ideologia e educação* (2009); Michel Foucault *E As Insurreições: é inútil revoltar-se?* 2016. NEU-UNSL.

También encontramos los trabajos de Stephen Ball, *Foucault y la Educación: disciplinas y saber*, Morata, 1993. De TomásTadeu Da Silva, (Comp.): *O Sujeito da Educacau, Vozes*, Petrópolis, 1994. De Uruguay a Puchet, E. Díaz Genis, A. (comp.) *Inquietud de si y educación. Hacia un replanteo de la filosofía de la educación*. Editorial Grupo Magro, Uruguay, 2010

Estos ejemplos solo muestran una acotada producción acerca de los diferentes usos que se han llevado adelante a partir de la obra de Michel Foucault. El relevamiento de toda la producción utilizando los instrumentos foucaultianos sería imposible dado que continuamente se están produciendo nuevos estudios e investigaciones, nuevos análisis y experiencias en torno al campo educativo, tanto teórico como práctico.

Sin dudas las intervenciones críticas en el campo de la educación han estado marcadas por este carácter discontinuista con el que abordó su tarea intelectual, rompiendo con aquello que le proponía la época, para trascenderla. Como señaláramos precedentemente, Foucault no escribió específicamente acerca de la educación, sin embargo, a lo largo de toda su obra se encuentran importantísimos y fecundos desarrollos para el campo educativo. La historia de su pensamiento nos revela las razones y las condiciones a partir de las cuales se produjo el extraordinario impacto en las ciencias humanas que permitió la emergencia de nuevas formas de entender al sujeto; la cuestión del sujeto significó poner en evidencia nuevas formas de entenderlo, rechazando aquellas representaciones impuestas durante siglos, sujetándolo a ciertos dominios en el orden del saber y del poder.

Foucault realiza un largo recorrido para poder desentrañar la constitución del sujeto moderno, en una búsqueda permanente que va desde la actualidad, momento en que surge la pregunta, analizando lo que le ofrece la filosofía de su tiempo pero también los grandes sistemas de los que parten las profundas conceptualizaciones acerca del sujeto, para internarse cada vez más en aquella filosofía primera, que ubica en la Antigüedad Griega, en los ocho siglos en que se ha desplegado y estudiar al sujeto y a los procesos de subjetivación a los que ha sido sometido para proponer finalmente la creación de espacios de libertad donde el sujeto pueda reconocerse y actuar autónomamente.

Esa nueva manera de entender la historia que Foucault nos presenta, no ya de acuerdo con la periodización tradicional que dejaba en el camino una serie de acontecimientos por considerarlos poco relevantes, sino que propone aperturas diferentes pero dentro de una misma tarea general, una ontología histórica de nosotros mismos en relación a la verdad, al poder y a la ética, se constituye en un punto de clivaje para entender las nuevas subjetividades. Se propone evitar, hasta donde se pueda, para interrogar en su constitución histórica, los universales antropológicos, in-

vertir el movimiento filosófico de ascenso hacia el sujeto constituyente al que se le pide que dé cuenta de lo que puede ser cualquier objeto de conocimiento en general para descender hacia el estudio de las prácticas concretas por las que el sujeto es construido en la inmanencia de un dominio de conocimiento, abordando el análisis en el ámbito de las prácticas, entendidas estas como el modo de actuar y pensar al mismo tiempo, para poder efectuar ese trabajo que conduzca al sujeto a desprenderse de las sujeciones impuestas y pensarse de otro modo.

Bibliografía

- Deleuze, G. (1987) *Foucault*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. (2013) *El Saber. Curso Sobre Michel Foucault. Tomo I* Buenos Aires: Editorial Cactus.
- Deleuze, G. (2014) *El poder. Curso Sobre Michel Foucault. Tomo II*. Buenos Aires: Editorial Cactus.
- Deleuze, G. et al. (1990) *Michel Foucault Filósofo*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Ferrater Mora, J. (1994) *Diccionario de Filosofía*. Madrid: Editorial Ariel.
- Foucault, M (1989) *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M (1990) *Historia de la Sexualidad. La inquietud de sí*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, Argentina.
- Foucault, M (2002) *La hermenéutica del sujeto*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M (1991) *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*. Buenos Aires: Siglo XXI,
- Foucault, M (1991) *Saber y Verdad*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Foucault, M (1992) *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.

- Foucault, M (1992) *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M (1999) *Estrategias de poder. Obras Esenciales Volumen II*. Madrid: Paidós.
- Foucault, M (1999) *Ética, Estética y hermenéutica. Obras esenciales, Volumen III*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M (2004) *Discurso y verdad en la Antigua Grecia*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M (2007) *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M (2008) *Las tecnologías del yo*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M (2009) *El gobierno de sí y de los otros*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica,
- Foucault, M (2009) *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: La marca editora.
- Foucault, M. (2016) *El origen de la hermenéutica de sí. Conferencias de dar-mouth, 1980*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1976) *Las redes del poder*. Buenos Aires: Editorial Almagesto.
- Foucault, M. (1987) *La hermenéutica del sujeto*. Edición y traducción de Fernando Álvarez - Uría. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Foucault, M. (2011) *El coraje de la verdad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Guyot, V. (2011) *Las prácticas del conocimiento*. Un abordaje epistemológico. Educación-Investigación-Subjetividad. Buenos Aires: Lugar Editorial.

- Guyot, V.- Fiezzi, N. (2008) Algumas considerações sobre o ensino da Filosofia da Educação em Filosofia, aprendizagem experiência em Borba- Kohan org. Belo Horizonte.
- Guyot, V.- Fiezzi, N. (2019) Cuestiones de Filosofía de la Educación. Entre la enseñanza y la filosofía. Red Argentina de Filosofía de la Educación. (REDAFE) NEU, UNSL.
- Morey, M. (2014) *Escritos sobre Foucault*. Madrid: Ed. Sexto piso.
- Morín, E. (2003) *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Revel, J. (2014) *Foucault, un pensamiento de lo discontinuo*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Terán, O. (1983) *Michel Foucault. El discurso del poder*. Ciudad de México: Folios Ediciones.



La filosofía de la educación como filosofía de la acción educativa

Ana Testa*

Introducción

¿Podemos comprender la fragilidad de la vida en todas sus dimensiones? ¿Podemos asumir la contingencia sin pavor y reconocer el reto de llevar adelante prácticas que lo asuman y eduquen en ese reconocimiento? ¿Qué puede hacer la filosofía en tanto expresión de lo humano frente a lo inexorable de nuestra contingencia y particularmente qué puede hacer la filosofía de la educación? ¿Qué conceptualizaciones demandan la contingencia? ¿Que sería reflexionar y como sería una filosofía de la educación que reconozca esa contingencia y la traduzca en una comprensión normativa prácticas educativas capaces de revisar sus fines a la luz de ese carácter provisorio de lo humano? Y más precisamente, ¿Cómo abordar y pensar los fines educativos a la luz de ese carácter contingente y cambiante que caracteriza nuestra vida biológica, social y cultural?

Asumo que no sería una forma relativista del todo vale, un relato acerca de la muerte de los relatos, como así tampoco una filosofía que establezca a priori los fines de la educación ni que asuma como su tarea la búsqueda de certezas inmovibles. En este sentido, me interesa retomar el pensamiento de Dewey y la unidad que muestra al momento de pensar la acción como la expresión de prácticas humanas guiadas no por un ideal de racionalidad externo a ellas y sujeto a una normatividad trascendente, sino un pensamiento que asume el carácter falible y provisorio de nues-

* Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC, Profesora Adjunta de la cátedra de Filosofía de la educación Escuela de Filosofía y Profesora Adjunta de la cátedra Problemáticas filosóficas y educación y Profesora Asistente de la cátedra Epistemología de las Ciencias Sociales Escuela de Cs de la Educación de la FFyH UNC Investigadora responsable del proyecto: Comprender y significar. Neuroeducación y dificultades de aprendizaje. Subsidio Línea Consolidar. Acreditación y subsidio: Secretaría de Ciencia y Tecnología - Universidad Nacional de Córdoba. Res. Secyt 472/2018.

anatesta16@gmail.com



tras comprensiones. La articulación, en su enfoque transaccional, entre la experiencia, el hábito y el pensamiento reflexivo permiten comprender la naturaleza normativa de los fines, sin presuponer como fundamento una fuente externa a la acción misma. La continuidad entre los procesos cognitivos y valorativos constituyen el núcleo de una filosofía de la acción que funda la normatividad en la interacción de los individuos con su entorno.

Filosofía y educación

En *Democracia y Educación*, John Dewey, define la filosofía como una teoría general de la educación afirmando que:

Si estamos dispuestos a concebir la educación como el proceso de formar disposiciones fundamentales, intelectuales y emocionales respecto a la naturaleza y los hombres, la filosofía, puede incluso definirse como la teoría general de la educación (Dewey, 1998, p.276).

En esta breve definición se condensa gran parte de su comprensión de la vinculación entre filosofía y educación. Abordar dicha vinculación requiere entre otras cosas repensar la tarea de la filosofía a la luz de las condiciones materiales y sociales en que la acción humana se despliega y realiza. Lejos de definir la filosofía como una forma más de conocimiento en competencia con la ciencia, la filosofía es *una forma de deseo, de esfuerzo en acción*. Un esfuerzo encaminado a hacer explícito aquello que está implícito en las distintas prácticas humanas, un modo de indagación que tiene una dimensión estrictamente moral que no busca dar cuenta con la estructura última de la realidad sino más bien de sacar a luz aquellas actitudes y modos de acción que lo real demanda de nosotros:

Las filosofías no encarnan lecturas intelectuales incoloras de la realidad, sino los más apasionados deseos y esperanzas de las personas, sus creencias más básicas acerca del tipo de vida que debería ser vivida". "(...) cuando se enfatiza demasiado en la forma intelectual, cuando el propósito moral ha perdido su vitalidad la filosofía se vuelve erudita y dialéctica." "(...) La filosofía intenta reunir los hilos en una corriente central de tendencia, para indagar que actitudes más generales de respuesta exige de nosotros la tendencia de conocimiento, a que nuevos campos de acción nos llama (Dewey, 1919, p.37).

La filosofía no es para Dewey una forma de conocimiento de sino un amor a la sabiduría, sabiduría que no significa conocimiento de una realidad trascendente sino *una inclinación de amor, un deseo intelectualizado* de vivir una buena vida colectiva.

El desafío para Dewey consiste en unificar la realidad escindida mediante categorizaciones filosóficas dualistas, materia y espíritu, teoría y práctica, individuo y mundo, hecho-valor, en tanto suponen una ruptura en la relación de los individuos con su entorno natural y social. Estas categorizaciones limitaron y restringieron, a su entender, el carácter eminentemente práctico de la filosofía desvinculándola así de los asuntos humanos. Ese carácter práctico y valorativo que la identifica es el que permite trazar el vínculo entre filosofía y educación. Como modos de comprensión humana, ambas suponen maneras de recrear hábitos de reflexión tendientes a propiciar modos de vida valiosos, modos que no pueden definirse ni establecerse con independencia de las situaciones siempre inestables y cambiantes a la que en tanto seres vivos estamos sujetos, sino que requieren de procesos reflexivos e inteligentes que guíen la acción. Esta dimensión valorativa de la acción refleja la manera en que los procesos cognitivos y los valorativos interactúan en la acción. La acción inteligente supone el pensamiento reflexivo que no es otra cosa que el examen crítico y cuidadoso de las condiciones bajo las cuales tiene lugar la actividad.

La comprensión de Dewey en torno a la acción inteligente está ineludible asociada a su comprensión del significado y sentido que la experiencia y los hábitos tienen para el mantenimiento y renovación de la vida en todas sus dimensiones. La noción de experiencia en Dewey tiene un sentido casi técnico. En contra de la tradición empirista, esta noción, no solo conlleva un padecer sino también un hacer en un espacio común mediante la comunicación. La comprensión tradicional¹ según la cual la experiencia constituye algo mental y privado, que tiene lo “dado” como su contenido. En contraste con esto, Dewey sostendrá que el carácter distintivo de la

¹ Tradicionalmente se ha prestado gran atención a la manera en que se lleva a cabo el “ajuste” que los organismos (particularmente los seres humanos) tenemos con nuestro entorno. Se ha supuesto que los organismos tenemos la capacidad de representarnos a nosotros mismos las condiciones externas en base a las cuales ordenamos nuestro comportamiento. Por lo tanto, constituye una tarea de central importancia para determinar bajo qué condiciones es correcta la representación que hacemos de nuestro entorno o bajo qué condiciones se produce el ajuste adecuado entre nuestra representación y aquello que se representa. El empirismo de Locke supuso que una manera de explicar ese ajuste era suponer que existía algo dado a la percepción un material neutro no conceptual que la mente daba significado.

experiencia es su carácter experimental, que se traduce en un esfuerzo de modificar lo dado.

No sólo la vida social es idéntica a la comunicación sino que toda comunicación (y por tanto toda vida social auténtica) es educativa. Ser un receptor de una comunicación es tener una experiencia ampliada y alterada. Se participa en lo que otro ha pensado y sentido, en tanto que de un modo restringido o ampliado se ha modificado la actitud propia. Tampoco deja de ser afectado el que comunica. Realizad el experimento de comunicar, con plenitud y precisión, alguna experiencia a otro, especialmente si es algo complicado, y encontraréis que ha cambiado vuestra propia actitud respecto a vuestra experiencia (Dewey, 1998, p.16).

Esta nueva comprensión del sentido de la experiencia será el punto a partir del cual Dewey construirá su perspectiva en torno a la acción y sus vinculaciones con el pensamiento reflexivo. Dewey revisa el concepto de experiencia a los fines de mostrar cómo esta contribuye a la formulación de los juicios prácticos, en dicha revisión pondrá de relieve la insuficiencia del esquema psicológico de estímulo-respuesta como manera de comprender dicho concepto. Desde su perspectiva ese esquema conlleva una interpretación mecanicista que poco tiene que ver con el desarrollo de la acción inteligente. La experiencia no es un evento aislado sino una relación, una *transacción* que se da entre el individuo y su entorno². La experiencia *no es un velo que separa al hombre de la naturaleza* sino la manera en que los seres vivos interactúan con el entorno. Dewey entiende que la relación de transacción entre el organismo y el entorno es un proceso continuo de reajuste y no simplemente una relación lineal entre un estímulo externo y la respuesta de dicho organismo.

El concepto de hábito, al igual que el concepto de experiencia, no hace referencia a algo subjetivo propio del individuo, sino que supone la integración del individuo con el entorno biológico y social³. La mente, es producto de una interacción, algo que se adquiere en el intercambio cons-

² El concepto de *arco reflejo* en psicología constituye el inicio de la crítica de Dewey a la dicotomía mente-cuerpo. Critica que tendrá en Naturaleza humana y conducta su desarrollo acabado.

³ Dewey pone de relieve, a lo largo de todas sus obras, su interés por redefinir la relación entre del conocimiento y la acción inteligente basada en una comprensión no intelectualista de la misma, proporcionando un anclaje biológico de la inteligencia en el marco de una perspectiva naturalista.

tante del individuo con medio natural y social. La estrategia reconstructiva de Dewey consiste en invertir nuestra concepción tradicional de la mente y la acción. La acción es la respuesta originaria que nos constituye como agentes. Nuestra mente, es el resultado de nuestra necesidad de interacción constante con nuestro entorno. Los hábitos, al igual que otras funciones naturales, como respirar o digerir, son formas de incorporar el entorno, son las maneras en que los individuos tratan con el medio. El hábito es esa actividad que es influida por las actividades previas, y en este sentido, adquiridas. Una predisposición a reaccionar de determinada manera frente a determinados estímulos. Los hábitos sociales, las costumbres, dan forma a los hábitos individuales. La primacía del hábito sobre el impulso pone en evidencia que no hay en el ser humano una naturaleza fija y determinada previa a la experiencia y a la evaluación de las condiciones reales que prescriba como ha de ser la acción. Los impulsos adquieren significado a medida que se adquieren hábitos que los dirigen, dependen de los hábitos socialmente formados, y en este sentido lo adquirido es lo primitivo.

Para Dewey, las explicaciones tradicionales acerca de la naturaleza humana que han echado mano a la noción de algo fijo y dado, como los instintos o impulsos como conceptos explicativos del surgimiento de las instituciones sociales han convertido en un problema algo que en principio no necesita explicación si se atiende a la constitución colectiva de los hábitos⁴.

El papel de la educación en relación al hábito es el de evitar que se conviertan en rutina, posibilitando un entorno que enseñe el uso de la inteligencia al formar hábitos, y a reconsiderar las experiencias pasadas a la luz de las condiciones siempre cambiantes del entorno.

La democracia es un modo de vida personal que no está guiado solamente por la fe en la naturaleza humana en general, sino por la fe en las capacidades de los seres humanos concretos para el juicio y la acción inteligentes si se han construido las condiciones apropiadas. He sido acusado en más de una ocasión, y desde sectores opuestos, de tener una fe indebida, utópica, en las posibilidades de la inteligencia, y de la educación como un correlato de esta. De todas formas, yo no fui el que me inventé esta fe. La adquirí de

⁴ Cfr: Mougán Rivero 2000.

mi ambiente, en la medida en que dicho ambiente estaba animado por el espíritu democrático (Dewey, 1939, p. 273).

Acerca de los medios y los fines

Vivimos en un mundo donde la incerteza es la regla y la norma, en donde nuestras acciones deben ser evaluadas a la luz de las cambiantes e inestables condiciones del entorno tanto natural como cultural. Bajo estas asunciones básicas transitará el pensamiento de Dewey sobre la educación. Los valores y fines que ella encarna no se restringen a una perspectiva moral, sino que los valores intervienen en todo proceso en el que haya confluencia entre experiencia y acción.

La conducta humana parece estar influida, cuando no controlada por consideraciones que vienen expresadas en las palabras “bueno- malo”, “correcto-incorrecto”, “admirable-deplorable”, etc. Toda conducta que no se limite a ser ciegamente impulsiva o una rutina mecánica parece involucrar valores (Dewey, 2008, p. 85).

Dewey piensa que los individuos no son criaturas centradas en sí mismas que han de ser sobornadas en beneficio de interés social, sino más bien seres comunitarios que aprenderán a pensar en términos sociales sólo en la medida en que participan en las prácticas de formar e instrumentar medios y fines colectivos. Estos fines no pueden ser establecidos con antelación a nuestras prácticas reales y de ahí que la educación deba ser entendida, según Dewey, como una renovación constante de la experiencia. De lo que se trata es de evaluar nuestras prácticas a la luz de nuestras necesidades reales que están en constante cambio. Es por ello que nuestros fines *son fines en perspectiva* no algo que preexista conceptualmente a la acción y a la experiencia sino que su contenido se determina en relación a ambas. Los procesos cognitivos y los valorativos forman parte de una unidad que encuentra en la acción intencional el punto confluencia. La acción intencional, a diferencia del mero comportamiento, es el resultado de un juicio práctico acerca de cuáles son los mejores cursos de acción dadas las condiciones presentes y los valores que emergen en el proceso mismo de formación del juicio. Los fines no preexisten a la acción sino que son el resultado de un ejercicio reflexivo en torno a las condiciones reales y las consecuencias previstas de la acción. Dicho en otros

términos, Dewey se opone aquellos que piensan que es posible determinar y evaluar a priori fines con independencia de las prácticas; la continuidad entre acción e inteligencia requiere que seamos capaces de asumir el experimentalismo acerca de los valores y hábitos reconociendo que medios y fines están en un continuo y que en el curso de la investigación pueden ser revisados. En contra de las perspectivas tradicionales los medios no son ontológicamente diferentes a los fines, la distinción entre ambos es, para Dewey, meramente analítica y no ontológica, de ahí que pueden ser reconsiderados a la luz de las condiciones siempre cambiantes del entorno y sean objeto de valoración permanente.

[...] tener un fin es actuar con sentido, no como una máquina automática; es tener el propósito de hacer algo y percibir el sentido de las cosas a la luz de aquel intento. El fin establecido debe ser una consecuencia de las condiciones existentes. Debe basarse en una consideración de lo que ya está ocurriendo, en y los recursos dificultades de la situación. Las teorías sobre el fin más adecuado de nuestras actividades -las teorías pedagógicas y morales-violan con frecuencia este principio. Suponen fines que se hallan fuera de nuestras actividades, fines extraños a la estructura concreta de la situación, fines que proceden de alguna fuente exterior (Dewey, 1998, p. 95).

Toda organización social que aspire a perpetuarse, pero también a desarrollarse mejorándose y mejorando la calidad de vida de sus integrantes deberá ser democrática, comunitaria y educadora.

Consideraciones finales

Desde hace unas décadas, reconocimiento de la educación como una práctica social es un lugar común. La teoría aristotélica de la pronesis y la praxis ha servido para explicar la práctica educativa como así también para fundamentar la importancia de la formación profesional de la educación en la racionalidad práctica. Sin embargo, las consideraciones en torno a los alcances e implicancias de ese reconocimiento para la consideración de los fines educativos ameritan por parte de la filosofía de la educación mayor abordaje. Las respuestas a la pregunta *para que educar* han puesto tanto a la filosofía como a la pedagogía más cerca o más lejos, cercanía o lejanía que puede explicarse en términos disciplinares y bajo la forma de querellas en torno a los métodos de una y la otra. Una filosofía de la edu-

cación entendida en términos de una filosofía de la acción educativa, permite un abordaje de la práctica educativa desde la razón práctica situando la pregunta por las razones en un espacio de indagación que no solo asume dicho carácter en la dimensión ético-política históricamente otorgada a la educación sino que también explicita y esclarece el origen normativo de dicha dimensión. Frente a perspectivas que han sostenido que la educación no constituye un fin en sí mismo, sino un medio para la consecución de fines preestablecidos sujetos a valoración exclusivamente instrumental, un abordaje que reconoce el carácter práctico de la inteligencia asume que la tarea educativa consiste en una reflexión en la que medios y fines se reelaboran y se estructuran mediados por juicios prácticos que no solo tienen que ver con el *cómo hacer* sino que también incluyen una reflexión en torno al *para qué*. De este modo, preguntar por el sentido de nuestras prácticas, no es otra cosa que preguntar por los fines. Tal dimensión normativa deviene y se aloja en las prácticas mismas, en ellas reside su significación y su sentido. Una comprensión de las razones de educar que reconozca el carácter y dimensión práctica de la acción no puede menos que reconocer que esos sentidos y significados están es disputa permanente. Situar las prácticas educativas y sus fines como expresión de una racionalidad práctica significa reconocer no solo el carácter contingente de los mismos sino también reconocer que los juicios prácticos que dan cuenta de las razones para educar guardan con las acciones educativas un vínculo conceptual en el sentido en que esas razones no son externas ni residen fuera de la propia actuación sino producto de una racionalidad en la que tanto medio como fines se definen y redefinen en el curso de la acción misma.

Bibliografía

- Bernstein, R. (2010) *Filosofía y democracia*. Barcelona: Herder.
- Dewey, J. (1919) *Filosofía y democracia en Democracia, Filosofía y Verdad: Tres ensayos de J. Dewey*. Bogotá: Centro Editorial. Facultad Nacional de Ciencias Humanas de Colombia.
- Dewey, J. (1939) *Democracia creativa: La tarea que Tenemos por Delante*, en D. Pineda Rivera, Ed. *Democracia como forma de vida*. Bogotá: Universidad Javeriana

Dewey, J. (1964) *Naturaleza humana y conducta*. Ciudad de México. Fondo de Cultura Económica.

Dewey, J. (1998) *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones La Morata.

Dewey, J. (2008) *Teoría de la valoración* Madrid: Edit. Biblioteca Nueva.

Faerna, A. (Ed). (2000) *Dewey La miseria de la epistemología*. Madrid: Edit. Biblioteca Nueva.

Mougan Rivero (2000) *Acción y racionalidad*. Cadiz: Servicio de publicaciones Universidad de Cadiz.



¿Educación para qué? Formación de ciudadanía democrática y derechos humanos

Andrea Díaz*

Planteo del problema

Al preguntarnos por el sentido de la educación, estamos retomando una cuestión central de la pedagogía y de la filosofía práctica moderna. Aquello que nominamos como educativo es necesariamente formativo. Este primer acercamiento, delimita un nivel de interrogación al tiempo que deja al descubierto nuevas preguntas y problematizaciones.

La formación expresa un proceso de transformación y emancipación de un estado inicial, intencionalmente direccionado, que se realiza por la mediación intersubjetiva de instituciones sociales (Flickinger, 2008; Cullen, 2004). La formación ha sido no sólo un tema clásico de la pedagogía y de la filosofía de la educación, también es el eje sobre el que se estructura toda posibilidad de teorizar sobre lo educativo cuando se lo emprende como interpretación normativa¹. En este sentido inscribir lo educativo como cuestión práctica supone subrayar la espesura ética y política de esta acción. Al pensar la educación como formación privilegiaremos el significado de su forma pública escolar para entenderla como formadora de experiencia de ciudadanía democrática.

Partiendo de la pregunta que formula Adorno, educación ¿para qué?, el trabajo busca reubicar la cuestión de la formación de la ciudadanía democrática como uno de los problemas centrales de la filosofía de la educación. Para el pensamiento crítico emancipatorio supone, además, enfrentar el dilema de la legitimidad de la normatividad de la educación en sociedades complejas, heterogéneas, desiguales, desde principios demo-

¹ Recuperamos aquí el sentido que le otorga Gadamer a la *Bildung* como concepto estructurante del pensamiento moderno. Cf. H. G. Gadamer, *Verdad y Método*, Salamanca, Sígueme, 1977.

* Dra. en Ciencias de la Educación (UBA). Profesor asociado del Departamento de Educación de la UNCPBA. Investigador del NEES (Facultad de Ciencias Humanas UNCPBA) y de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CICPBA).

andiaz@fch.unicen.edu.ar

cráticos justos. Sin precisar una concepción normativa de educación, se dificulta la respuesta a esta pregunta. Ante este desafío, nos proponemos examinar si los derechos humanos podrían constituir, en la expresión de Cullen, el núcleo de la formación de ciudadanía democrática. Para ello se examina la relación entre democracia, derechos humanos y memoria como horizonte normativo donde legitimar el sentido de la educación, entendida como formación de ciudadanía democrática.

Dos provocaciones para pensar el problema

I. Fue Honneth quien recientemente ha recordado la fuerte ligazón que los pedagogos modernos traban entre educación y formación ciudadana, y el lugar destacado de la escuela en la formación del espacio público democrático (Honneth, 2013). Según el filósofo, la pedagogía ha sido comprendida como el complemento necesario de la filosofía política como desafíos prácticos, porque la idea de autodeterminación democrática del ciudadano requiere de la formación de la iniciativa moral y la cooperación social (Honneth, 2013, p. 379).

El propio concepto de *Bildung* da cuenta del vínculo entre las capacidades a formar y el medio sociocultural donde la subjetividad realiza y despliega sus potencialidades; la formación hace referencia tanto al proceso por el cual el ser humano se construye a sí mismo -su identidad, su autonomía- en un vínculo reciprocidad entre individualidad y sociabilidad, como al horizonte político cultural donde ese proceso de constitución de la voluntad autónoma se nutre, edifica sentidos y configura el propio espacio público democrático:

Por eso, una buena educación y un orden estatal republicano se necesitan complementariamente, porque la educación, en forma de enseñanza general y pública, es la fuente de las capacidades culturales y morales del individuo con cuya ayuda puede existir y desarrollarse un orden estatal republicano en el que la ciudadanía tome parte en la emancipación política también del pueblo llano. Por este motivo, como ya sucedía en el Emilio de Rousseau, en la Pedagogía de Kant la idea del «buen ciudadano» es el punto de unión entre la teoría educativa y la teoría del gobierno, entre concepción de la educación y Filosofía política. (Honneth, 2013, p.378)

El desarrollo de los saberes que estructuran el campo de las Ciencias de la Educación ha ido relegando, progresivamente, aquellas cuestiones teóricas y filosóficas de la educación. A la desatención que según Honneth la filosofía política hace de esa relación², podemos agregar el extrañamiento hermenéutico que las Ciencias de la Educación tomaron de la idea de formación y de su horizonte de comprensión vinculado a la formación de la ciudadanía democrática.

De esta primera colocación subrayamos la carencia que ve Honneth en la filosofía política contemporánea de una reflexión pedagógica. La ausencia en su opinión es grave, porque lo que se está desatendiendo es la formación del ciudadano, y de modo más concreto, la formación del espacio público democrático, o del público para ponerlo en términos de Dewey.

II. En 1967 Adorno, desde una Alemania inmersa en un proceso de reconstrucción democrática de las atrocidades de un pasado-presente reciente, lanza una pregunta inquietante, y que aún hoy no deja de interpellarnos: ¿Educación para qué?³ No se trata, explica, de ponernos a discutir “el para qué de la educación que tenemos o que deberíamos tener”, sino “¿a dónde debe llevar la educación?”, es decir, qué fin u objetivo debe direccionar nuestras prácticas educativas. Becker, su interlocutor agrega: “vivimos en una época en la que está cada vez más claro que el para qué no resulta evidente por sí mismo”. Y complementa Adorno:

desde el momento en que se pregunta educación ¿para qué? es porque este para qué no resulta inteligible por sí mismo, no forma parte de lo cotidianamente asumido y operante, todo se ve afectado por la inseguridad y exige reflexiones no precisamente fáciles. Y sobre todo, una vez perdido este para qué, no puede ser sustituido simplemente por un acto de voluntad, creando un objetivo educativo desde afuera (Adorno, 1998, p. 93).

Con certeza, se sucedían políticas públicas de formación, currículums y proyectos, formas institucionales y de enseñanza, pero lo que pregunta Adorno es ¿para qué? No porque la política educativa no tuviera un rumbo claro, la pregunta es de otro tenor, lo confirma la siguiente frase: “Hay

² Es interesante la breve observación que realiza Honneth sobre cómo la Pedagogía ha vuelto a hablar de educación democrática, pero mayoritariamente sin la interlocución de la filosofía política. El autor coloca como excepción los trabajos de Amy Guttmann.

³ Originalmente, conversación en la Radio de Hesse; emitida el 26 de septiembre de 1966; publicada en *Neue Sammiung*, enero/febrero de 1967.

que preguntarse de dónde saca hoy alguien y se adjudica el derecho de decidir ¿para qué tienen otros que ser educados?” (Adorno, 1998, p.94). El problema no es solo pensar el objetivo de la educación, sino la legitimidad del mismo: ¿quién lo decide? ¿Cómo se decide? ¿Dónde se justifica su validez pública?

Retenemos, de esta segunda colocación, si para nosotros sigue siendo claro para qué educar; dónde legitimamos el derecho a determinar el alcance (quienes), el sentido (qué) y las formas de educación (cómo); si forman parte estas cuestiones de nuestras prácticas docentes y ciudadanas cotidianas. Si este objetivo no puede ser puesto desde fuera, como comunidad democrática que se autodetermina estamos obligados a pensarlo; de lo contrario, otros lo pensarán por nosotros y, como ya lo advertía Rousseau, nos convencerán que su interés particular/privado es el común/de todos⁴.

Enlazando ambas provocaciones, sintetizamos algunos puntos en relación al problema. La filosofía descuidó considerar lo pedagógico bajo la formación del ciudadano y del propio espacio público democrático. Con esto, las teorías sobre la democracia tienen un fuerte déficit en su nivel de realización práctica de las formas de ciudadanía. Además, las ciencias de la educación, en pos de un desarrollo teórico y práctico instrumental, también abandonaron la reflexión filosófica, ética y política sobre la educación. Esto puede verse en la perplejidad de la pregunta que formula Adorno, y las que hemos derivado de ella. Somos ciudadanos educadores que, además como educadores en sentido más profesional, estamos formando ciudadanos, formamos público / esfera pública desde una institución que es también pública. Las siguientes preguntas deberían interpelarnos: ¿qué fin opera, efectivamente, como rector de nuestras prácticas educativas y ciudadanas? ¿Somos conscientes de él, de su alcance y validez pública, de su capacidad de formar -o deformar- ciudadanía democrática? ¿Qué subjetividades, que ciudadanía somos y formamos?, ¿para qué sociedad?, ¿somos capaces de reconocernos “en todo lo que lleva rostro humano”?, porque sin reconocimiento de esa dignidad, no hay educación ni ciudadanía posible.

⁴ En *El Contrato Social*, Rousseau advierte que el soberano no siempre ve el interés común; que suele representarse claramente -de modo negativo- para el particular.

La formación de ciudadanía democrática como problema filosófico-pedagógico

La respuesta al para qué educar está íntimamente vinculada a la autocomprensión de nuestra propia actualidad histórica, como hermenéutica conflictiva, abierta y en constante resignificación entre presente-y pasado que dota de sentidos al futuro. El desafío que impone esta pregunta, descubrir que la misma tenga para nosotros inteligibilidad teórica y potencialidad práctica, vienen dados por el tiempo presente. En los términos citados por Honneth, hay algo en la relación entre “buena educación” y “construcción de ciudadanía democrática” que se muestra insuficiente y que requiere ser mejorado, porque reflejará mayores niveles de libertad social, de cooperación, y de calidad democrática.

Tal vez en esto se condensa la diferencia entre el hoy de nuestra pregunta y el tiempo en el que Adorno formula la suya. Es claro que ambos interrogantes se dirimen ante la falta de respuestas certeras y unívocas, o cuando sentidos establecidos tienden a desdibujarse. En nuestro presente optamos por entenderlas como signos que expresa perturbaciones, déficit o empobrecimiento en la gramática moral que configuran los procesos de reproducción simbólica de la sociedad, y que alcanzan a la función y sentido de la educación escolar. La dificultad trasciende el debate pedagógico en sentido técnico, y se ubica en la constitución de la propia esfera pública democrática. Nuevamente en palabras de Honneth:

cuanto más decididamente se piense la escuela pública de manera éticamente neutral y, en su lugar, se dé paso a una diversidad de escuela privadas asociadas a distintas visiones del mundo, mas perderá la sociedad democrática del instrumento, prácticamente el único del que dispone, para regenerar su propios fundamentos morales; el conflicto en torno al sistema educativo del estado, da igual que se refiera a su organización, al currículum o a los métodos utilizados, es siempre en este sentido también una lucha por la capacidad del futuro de las democracias. (Honneth, 2013, p. 385).

Parte del desencanto respecto a las fuerzas autogenerativas de la colectividad democrática, entonces, alcanza a la educación; la escuela se muestra insuficiente para formar las capacidades y virtudes ciudadanas.

En el siguiente apartado abordaremos la cuestión planteada al inicio sobre cómo pensar la normatividad de la educación desde una perspectiva crítica y desde principios democráticos justos. Para ello proponemos analizar si los derechos humanos podrían constituir el núcleo normativo de la formación de ciudadanía democrática.

Una tesis: los derechos humanos como núcleo normativo de la formación de ciudadanía democrática

En sociedades caracterizadas por la complejidad, diversidad y pluralidad de su estructura social, pero también atravesadas por la desigualdad y múltiples formas de injusticia, es un desafío mayor encontrar un principio normativo que sea capaz de articular y dar unidad de sentidos, al tiempo que brinde espacios para el ejercicio crítico de la autonomía y la libertad social. Sin duda, este principio no puede ser definido sustantivamente ni justificado en términos metafísicos. La filosofía política contemporánea ha ensayado respuestas que van desde la formulación de mínimos civiles comunes hasta normatividades sustantivas fuertes, pero tolerantes de las diferencias. En tiempos de exaltación de la libertad particular lindante con indiferencia, es necesario avanzar en dirección de principios justos y democráticos, es decir, capaces de articular la libertad, igualdad y fraternidad, como forma de solidaridad social.

Proponemos, entonces, pensar la normatividad de la educación – el ¿para qué educar?– desde la concepción de derechos humanos, entendidos como aquellos que son comunes y se derivan del reconocimiento de la dignidad intrínseca de todo ser humano, y como tales, involucran a los demás derechos.

En su libro *Facticidad y Validez*, Habermas le atribuye al derecho un papel importante en los cada vez más complejos procesos de coordinación e integración social en el Estado democrático de derecho. Para el autor, los derechos humanos tienen una importancia central en la vida democrática: “a medida que el derecho pasa a asumir una nueva función y se convierte en la instancia central en el papel integrativo de las sociedades complejas, los derechos humanos se convierten en la principal referencia de esta integración” (Mühl, 2018, p. 4). Esto equivale a decir que los derechos humanos se presentan como el medio principal para la regulación de la vida social.

Aunque Habermas reconoce el rostro jánico de los derechos humanos, acentúa el carácter de derecho por sobre su consideración como norma moral (Habermas, 2000, p. 153), lo que implica subrayar que son derechos jurídicos y no derechos pre-jurídicos o principios morales, que fueron declarados en actos fundacionales del Estado, o anunciados en las convenciones de derecho internacional, o en documentos constitucionales de estados nuevos o refundados (Mühl, 2018). Protegen a los sujetos portadores, miembros de una comunidad jurídica que los reconoce como tal, al tiempo que enmarca obligaciones y garantías.

Para entender por qué los derechos humanos se configuran como el principal medio de integración social, es necesario decir brevemente qué relación establece el autor entre democracia y derechos humanos.

En la modernidad, la legitimación política del derecho que realiza el Estado constitucional democrático tiene una doble vía. Por un lado, en el principio de soberanía popular se justifican los derechos de comunicación y participación que garantizan la autonomía pública de los ciudadanos; por otra parte, los derechos humanos garantizan la vida y la libertad de las personas, esto es, el espacio de acción necesario para la realización los proyectos de vida de los ciudadanos. Esta doble justificación, puesta en términos de tensión entre dos fuentes de legitimación, dos formas de libertades y derechos, es reconstruida por Habermas desde el principio democrático y discursivo del Estado de derecho mostrando la complementariedad recíproca entre la autonomía individual y ciudadana. La pregunta que guía esa construcción se refiere a “cuáles son los derechos fundamentales que deben otorgarse y reconocerse recíprocamente ciudadanos libres e iguales, si quieren regular legítimamente su vida en común con los medios del derecho positivo” (Habermas, 2000, p. 151). Al respecto afirma:

La conexión interna entre democracia y Estado de derecho consiste en que, por una parte, los ciudadanos sólo pueden hacer un adecuado uso de su autonomía pública si gracias a una autonomía privada simétricamente asegurada son suficientemente independientes y, por otra, en que sólo pueden alcanzar un equilibrado disfrute de su autonomía privada si, como ciudadanos, hacen un adecuado uso de su autonomía política (Habermas, 2000, p.153)

En sus últimos escritos, Habermas concibe la democracia como prácticas de autodeterminación ciudadana, que se realizan en procesos de comu-

nicación y de reconocimiento intersubjetivo de pretensiones de validez en el espacio público. Esta idea de democracia –y de política- deliberativa construye la legitimidad del ordenamiento jurídico mediante procesos de validación discursiva con la participación de todos los afectados por el ordenamiento jurídico. Por eso, como afirma Mühl, la cuestión de la legitimidad de los derechos humanos se inscribe en el interior de esta concepción de democracia deliberativa; “ellos representan una especie de lenguaje universal y transcultural que tiene el poder de normatizar las relaciones entre los individuos y entre los pueblos a nivel global” (Mühl, 2018, p. 5). Dice Habermas, de esta forma el derecho no reclama solo aceptación sino que demanda “merecer el reconocimiento”.

En síntesis, entonces, los derechos humanos se validan en procesos democráticos, abiertos y plurales, de reconocimiento; por esta misma razón, los derechos humanos no solo resguardan sino que son la expresión más genuina de un ambiente democrático – en el sentido de Dewey- en constante renovación y ampliación. Son dinamizadores del proceso democrático y base del desarrollo con justicia social.

“Para que Auschwitz no se repita”... Educación, Derechos Humanos y Memoria

Al analizar el vínculo entre derechos humanos y educación, Carlos Cullen encuentra una relación intrínseca, constituyente. El problema de los derechos humanos define a la educación como tal, le da su carácter público y lo diferencia de la mera preparación, del disciplinamiento, o de la transmisión. Pero además, es la educación en sentido de formación cultural, la que define los derechos humanos como tales, en el sentido que los va determinando y reconociendo. “La educación se relaciona con la construcción histórica del reconocimiento de esa dignidad, avanzando en formas sociales y culturales que la realicen efectivamente. Sin dignidad, la educación es socialización meramente instrumental. Sin educación, la dignidad es humanidad puramente formal” (Cullen, 2004, p. 57).

Siguiendo esta línea argumental, el autor afirma que la categoría de reconocimiento es la que enlaza educación y dignidad, o bien, derechos humanos y educación. La educación es un derecho humano, lo que supone la obligación de garantizar la igualdad de oportunidades para todos. Pero a su vez, los derechos humanos son una cuestión educativa, porque

en la conformación de los sujetos sociales mediante la enseñanza, es donde se explicita y fundamenta críticamente el alcance de su normatividad, sus condiciones de realización y la denuncia de su vulneración. Por esto, reconoce el autor, los derechos humanos son el núcleo fuerte de toda verdadera Paideia (Cullen, 2004, p. 66).

Desde este punto, podemos volver a la pregunta que lanzara Adorno en 1967 y de la que hay en sus textos un esbozo de respuesta; la misma se condensa en la profundidad de la expresión “para que Auschwitz no vuelva a repetirse”. Se trata de algo más que el sentido literal, de advertir sobre las condiciones que hicieron posible la muda aceptación, la dócil naturalidad, la indiferencia frente a la indignidad humana. Las condiciones culturales, sociales, simbólicas del horror “se forman”, y es ahí donde la educación tiene la obligación de incidir críticamente formando la autonomía, la solidaridad social, criticando el autoritarismo y la repetición.

Encontramos además otra cuestión a resaltar, profundamente pedagógica, en el lazo estrecho que hay entre educación y memoria: para que el horror no vuelva a repetirse, es necesaria la memoria histórica. Los detractores del carácter democrático y común de la educación y la política se esfuerzan en devaluar la memoria histórica, exaltando un presentismo que encuentra su andamiaje en el valor del deseo individual y el consumo (in)capaz de satisfacerlo. Como tal, van en contra del sentido público y formativo de ciudadanía democrática al cuestionar para qué sirve revivir el pasado, rememorallo, seguir pensando en él, si precisamente es pasado. Recuperamos aquí un fragmento de un intercambio epistolar entre Horkheimer y Benjamin que nos ayudará a profundizar nuestras reflexiones⁵.

Respondiendo a Horkheimer que sostenía que el pasado no puede declararse verdaderamente abierto y por ende, “las injusticias y los sufrimientos del pasado son irremediables”, Benjamin escribe: “la historia no es solo una ciencia, sino no menos que la rememoración. La rememoración puede hacer de lo inconcluso (la dicha) algo concluso, y de lo concluso (el dolor) algo inconcluso” (Gagnebin, 2013, p. 153).

Benjamin nos acerca una mirada de la historia como una narración abierta que permite no cerrar la imagen del pasado como única constatación, sino que es posible modificarla, y así también la aprehensión del pasado por el presente, como algo que “ha sido”, que perdura en el presente. Por eso entiende que la “historia a contrapelo del pasado y una reflexión

⁵ Tomo esta referencia del artículo de Jeanne Marie Gagnebin.

crítica sobre el presente coinciden” (Gagnebin, 2013, p. 150). Cuando los sujetos del presente dan otra interpretación al pasado, “lo transmiten contra el conformismo de la tradición” (Gagnebin, 2013, p. 153). Se trata de la memoria no como simple recordación sino aquella que trabaja sobre las condiciones de posibilidad de los hechos, que permite la valoración y el juicio crítico sobre el presente (Schmucler, 2019, p. 626). A la pregunta para qué sirve rememorar el pasado, responde Gagnebin:

Todas las políticas del olvido impuesto, al ser lo contrario de un proceso de elaboración del pasado, no van a ayudar a olvidar un pasado doloroso, aunque en un primer momento lo hagan callar. Estas políticas preparan mucho más el retorno del pasado reprimido, la repetición y la permanencia de la violencia; una forma de memoria perversa que, en verdad, nos impide librarnos, desligarnos del pasado para poder, al fin, vivir mejor el presente. (Gagnebin, 2013, p. 154).

Por esto, la formación de ciudadanía democrática, guiada normativamente por los derechos humanos, tendrá el deber de tematizar de forma colectiva, pública y democrática el pasado como manera de problematizar el presente y proyectar el mundo en el que ya estamos viviendo. La escuela, como espacio público de formación de la ciudadanía democrática tiene una tarea fundamental por hacer, desde el currículum y la organización escolar, creando ambientes de reconocimiento práctico de la dignidad humana. En este sentido, la pregunta de Adorno atraviesa y está presente en nuestras prácticas docentes y ciudadanas cotidianas. Kantianamente, será ejercicio de nuestra autonomía ciudadana pensarla y responderla, o bien dejarla en manos los ávidos “tutores” que abundan en estos tiempos, que nos permiten, bajo un autoritarismo seductor, la infame “libertad de la repetición”.

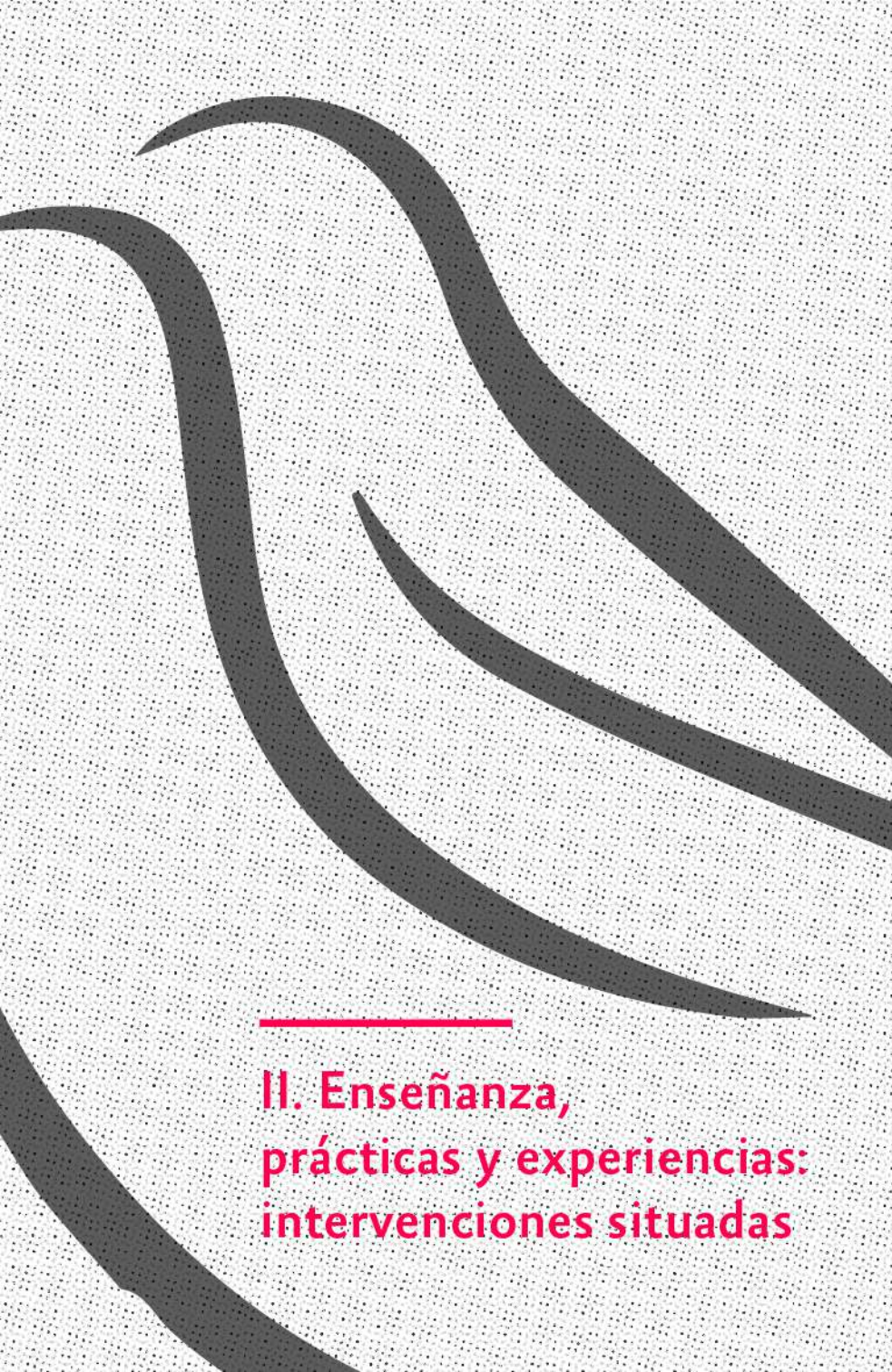
Bibliografía

- Adorno, T. (1998) *Educación para la Emancipación*. Madrid: Morata.
- Cullen, C. (2004) *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Flickinger, H. (2009) “A dinâmica do conceito de formação (Bildung) na atualidade” en Cenci, Dalbosco y Mühl, *Sobre filosofia e educação*.



Racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: UPF Editora.

- Gagnebin, J. M. (2013) “¿Olvidar el pasado?”. En Jozami, Kaufman, Vedda, *Walter Benjamin en la ex ESMA. Justicia, Historia y Verdad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Habermas, J. (2000) “Acerca de la legitimación basada en los Derechos Humanos” en *La constelación postnacional. Ensayos políticos*. Barcelona: Paidós Ibérica
- Honneth, A. (2013) “La educación y el espacio público democrático: un capítulo descuidado en la filosofía política”. En *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, 49, 377-395.
- Mühl, E. (2018) *Educação em direitos humanos, democracia e a formação da vontade democrática: considerações a partir de Habermas*. Ponencia presentada al II Coloquio Bildung Justicia Social en el sistema educacional: teoría y empiria en Alemania, Argentina y Brasil. Tandil: UNCPBA.
- Schmucler, H. (2019) “La memoria más allá de la justicia” en *La memoria, entre la política y la ética* (pp. 621-630). Buenos Aires: CLACSO.



II. Enseñanza, prácticas y experiencias: intervenciones situadas



¿Enseñamos a mirar desde la Filosofía de la educación? La cuestión de las “cosas para mirar” en el marco de las prácticas docentes. Descolonizar y mirar ektópicamente

Patricia Alejandra Balestrelli*

Presentación

Heredamos miradas y reproducimos miradas. Con respecto a las prácticas docentes ¿enseñamos a mirar desde la Filosofía de la educación?

Entre las “cosas para hacer” y las “cosas para mirar” en la escuela y en el aula en el marco de las prácticas docentes que realizan los/as estudiantes durante la formación docente inicial ¿qué tiempos y lugares se ocupan en mirar y pensar, además de aprender contenidos para la transmisión?, ¿qué queda o bien qué dejamos aparecer para pensar y mirar?

La formación docente inicial parece estar más centrada en los textos – autores y las perspectivas y/o finalidades que se proponen los formadores de formadores y/o co-formadores que en lo que hay para mirar y pensar. Más aún, se trataría de encontrar en los textos y autores – como lo plantea Lyotard- lo que hay para “escuchar”, mirar, pensar sobre la educación, la enseñanza y las prácticas pedagógicas y aún no se ha “escuchado”, mirado y/o pensado. Nos referimos a entender las prácticas pedagógicas docentes como un texto en permanente construcción en el marco de condiciones de posibilidad socio-históricas herederas de la escuela única surgida en el siglo XIX en Europa Occidental. El sistema educativo como el lugar de producción y reproducción de las prácticas docentes. Desde el surgimiento fue visto como espacio para la transmisión de contenidos, prácticas y valores sociopolíticamente regulados y administrados por el estado, heredero del proyecto educativo colonial ilustrado, situación que aún se

* Prof. Adjunta por concurso en la asignatura Filosofía de la Educación, UNPAZ, PUEF, Pcia de Buenos Aires, Argentina

patbalestrelli@gmail.com

mantiene. En este sentido, nos cuestionamos si es posible que irrumpa algo de lo nuevo en el contexto escolar en el que se impone la fuerza de las tradiciones o bien encontramos tensiones entre tradiciones y tendencias, pero en todos los casos en el marco de las tradiciones heredadas que de alguna manera nos tiranizan. Heredamos miradas y reproducimos miradas. En este marco nos ocuparemos de compartir algunos interrogantes que a partir de la propia práctica docente formadora de formadores fueron insistiendo en aparecer.

En primer lugar, nos preguntamos ¿enseñamos Filosofía de la educación? y/o ¿es una suerte de desvío? En segundo lugar, ¿cuáles son las posibilidades de habilitar una lectura filosófica, una mirada que supere el consumo permanente de “cosas para hacer” y encontremos “cosas para mirar” en la escuela y en el aula? En tercer lugar, en la actualidad se plantean nuevas miradas decoloniales, se buscan nuevas categorías para leer, para dejar de ser leídos, para comenzar a visibilizar lo “naturalizado” e invisibilizado por la modernidad eurocentrada. Las palabras nombran el mundo y lo construyen ¿quiénes y para quiénes construyen las miradas sobre el mundo?, ¿consideramos los supuestos de los/as estudiantes futuros/as docentes sobre qué subjetividad han construido en el marco de las condiciones de posibilidad que han tenido? En cuarto lugar, ¿la filosofía de la educación aún puede ser un aporte que proponga la superación de la mera supervivencia en la formación docente inicial?

Finalmente, no negamos la necesidad de un saber docente especializado, es decir el abordaje de contenidos vinculados a diversos campos del conocimiento como el de los saberes a enseñar. Sin embargo, sabemos que el eje de la formación docente inicial son las prácticas pedagógicas, que no se agotan en el aula de la escuela destino, es más que eso, la posibilidad de construir nuevos escenarios posibles y/o mantener conscientemente los existentes. ¿Filosofía, educación y práctica docente: una relación en diálogo en el marco de la formación docente? o ¿estar atentos a “la suerte del desvío”?

¿“Suerte de desvío” o “desvío con suerte”?

En primer lugar, nos preguntamos ¿enseñamos Filosofía de la educación en la construcción de puentes entre las “cosas para hacer” y las “cosas para



mirar”? y / o ¿es una suerte de desvío? La búsqueda de lo que hay para mirar y pensar además de lo que hay para conocer podría habilitar una lectura filosófica de las prácticas docentes, en el profesorado, en la escuela destino y viceversa. Tal vez sea una buena oportunidad para lo inesperado, lo no previsto, “eso” que en algunas oportunidades suele ser puesto en acción sin encontrar espacios para poner en sospecha, cuestionamiento, etc. ¿es posible descubrir lo que nos tiraniza para liberarnos sin buscar las “cosas para mirar” en las prácticas docentes?

La educación es poder productivo de subjetividad social ¿es posible transformar o tal vez crear nuevas oportunidades de experiencias educativas en el marco de la educación formal, educación administrada, regulada por el sistema educativo público estatal?, ¿qué oportunidades se encuentran para pensar y construir más allá de lo pre-concebido, establecido y regulado?, ¿hay espacio para la crítica reflexiva, caminos para el aprendizaje de la enseñanza más allá de la propuesta de planificación y puesta en marcha de la gestión de la clase?, ¿se construyen escenarios que habilitan para la reflexión? Los espacios-tiempos para la reflexión, desnaturalización, sospecha serían “esa suerte de desvío (donde) se juega buena parte de la enseñanza de la filosofía” (González Briz, 2015, p. 132). Aunque, aún más, podríamos pensar que esa “suerte de desvío”¹ (González Briz, 2015) es un sobretodo un “*desvío con suerte*”. La toma de conciencia, reflexión, apropiación de posibilidades no previstas que irrumpen en la vida cotidiana de la escuela destino y del aula donde se realizan las prácticas docentes suelen pasar desapercibidas si no se construyen dispositivos a propósito de su visibilización e interpelación. *En ese “desvío con suerte” se juega buena parte de lo que entendemos por la enseñanza de la filosofía de la educación* (si es que existe la posibilidad de enseñarla).

En este “desvío con suerte”, la filosofía de la educación tiene dos tareas primordiales, tal como lo afirma Walter Kohan²:

[1] por un lado, ayudar a comprender las prácticas educativas contemporáneas [2] por otro, liberarnos de aquello que nos tiraniza en esas prácti-

¹ I. Gonzalez Briz (2015) “Textos filosóficos: ¿el ejercicio del filosofar en clase puede encontrar su fuente en el saber filosófico institucionalizado en los textos?” En A. Cerletti y A. Couló (orgs.) (2015) Aprendizajes filosóficos. Sujeto, experiencia e infancia. Ed. Novedades educativas, Buenos Aires, Argentina

² Según lo entiende Kohan. En el texto Mouján, Quintana, Dilling (2014) Problemas contemporáneos en filosofía de la educación, Novedades Educativas, Bs. As., p. 31.

cas, teniendo en cuenta que “liberación” quiere decir proceso colectivo de creación y ejercicio de libertad política (Fernández Mouján, Quintana, & Dilling, 2014).

Entonces, ¿qué miramos cuando miramos? a partir de vincular la historia de la educación y la reflexión sobre el paradigma educativo moderno colonial occidental heredado de pensamiento único, centrado en clasificar e identificar a los “diferentes” a los “anormales” ¿Cómo dialogamos con el pasado heredado, la filosofía y la educación, en el marco de la formación docente, para comprender las prácticas educativas herederas del paradigma moderno?, ¿qué miramos cuándo miramos?

Pero también, sostenemos que los alcances del término práctica son irreductibles a la tarea docente, es decir a la enseñanza en el aula. Con esto queremos decir que el concepto de práctica excede la tarea docente: es posible no “pisar el aula” y estar, sin embargo, trabajando sobre la práctica, así como es posible multiplicar las “visitas al aula” sin que esto garantice un trabajo sobre la prácticas. Entonces, la filosofía de la educación se constituye en un aporte más que teórico a partir del concepto ampliado de práctica docente:

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

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

Pasado, presente y lo que deseamos a futuro son parte de la trama de relaciones que nos constituyen como docentes formadores, constituyen al sujeto en formación y por ende a todos los actores de la práctica pedagógica. Desde un presente en crisis, en la escuela, descolonizar miradas. Descolonizar para mirar, para encontrarnos mirando, mirándonos en libertad, ¿es posible liberar la mirada en el mundo capitalista globalizado?, ¿es posible superar la victoria material y subjetiva del capitalismo neoliberal? ¿es posible construir desobediencia al orden impuesto, a lo que está dado como naturalizado, pero no es natural, superar la cotidianeidad que se da por supuesta en el marco de la formación inicial?

De “cosas para hacer” a “cosas para mirar”

En segundo lugar, si la búsqueda de lo que hay para mirar y pensar además de lo que hay para conocer podría habilitar una lectura filosófica de las prácticas docentes, en el profesorado, en la escuela destino y viceversa, ¿las prácticas docentes se constituyen en un texto privilegiado?, ¿cuáles son las posibilidades de habilitar una lectura filosófica, una mirada que supere el consumo permanente de “cosas para hacer” y encontremos “cosas para mirar” en la escuela y en el aula? La cuestión es modo de ser leído o de darlo a leer.

El capitalismo, plantea Santiago Alba Rico en una conferencia titulada “La miseria del mundo”, “no sólo reproduce una economía sino que, para hacerlo, tiene que construir o reformar una psicología y una sociedad. Según el autor, durante el tiempo neolítico todas las sociedades de la tierra (con independencia de sus diferencias) han compartido “tres formas de tratar las cosas o tres clases de cosas, según se las aborde con la boca, con las manos o con los ojos. [...] mientras ha durado el neolítico todos hemos distinguido [...] entre las cosas de comer, cosas de usar y cosas de mirar” (Alba Rico, 2006). En la actualidad, no sucede, todo es consumo ¿qué perdimos?

No, no perdimos las cosas de comer u objetos propiamente de consumo, los comestibles o consumibles, relacionados con la supervivencia biológica y el hambre. Pura reproducción de la vida. Ni perdimos las cosas de usar, que son el resultado y la causa de una mediación entre el hombre y la naturaleza, “exterioridad” donde cada uno toma consciencia de sí mismo. Los instrumentos salidos de la mano y los utensilios que producen, introducen depósitos materiales de memoria y proyectos organizados que mantienen a la humanidad en una perspectiva temporal continua. Finalmente, las cosas de mirar o maravillas (del latín *mirabilia*, literalmente “cosas dignas de ser miradas”). Sí, las perdimos. Al contrario que las cosas de comer o las de usar, para las cosas del mirar hay que renunciar a comerse y al mismo tiempo inutilizar ciertos objetos, pues las maravillas no están aquí, no están en mí, sino ahí, lejos del alcance de la boca y de las manos. Están al alcance de la mente, estando ahí y no aquí, están al alcance de todos.

Entonces, si hablamos de mirar, hablamos de la importancia de la distancia a partir de la cual podemos mirar, de detenerse en el camino para

mirar, es renunciar a comer, comunicarse es renunciar al canibalismo implica tener en cuenta la historicidad de las cosas, renunciar al presente continuo, a la cotidianeidad supuesta, a inutilizar ciertos objetos, pues si los uso no los miro. Pues bien, el capitalismo, es actualmente lo que llamamos consumo como característica paradójica de una civilización que se juzga a sí misma como en la cima del progreso, pero es una sociedad que no distingue entre cosas de comer, cosas de usar y cosas de mirar, porque se las come todas por igual, es en términos de Alba Rico, una “sociedad primitiva”, de “pura subsistencia que necesita convocar toda la riqueza del mundo y emplear todos los medios tecnológicos- ellos mismos objetos de consumo- para su estricta y desnuda reproducción biológica”.

¿Qué les proponemos a los docentes en formación?, ¿les proponemos que coman, que usen o miren esa cosa llamada escuela? o ¿la práctica es un objeto de consumo necesario para obtener la credencial de docente? ¿qué podemos aportar en las clases de Filosofía de la educación? Cuando nos preguntamos ¿por qué hacemos lo que hacemos? está presente la reflexión y la actitud filosófica, pues proponemos pensar ¿por qué hacemos lo que hacemos? Nos interesa situar a la enseñanza como una práctica activa que asume la pregunta como motor que posibilita la reflexión, la sospecha y la desnaturalización de prácticas y discursos que se asumen como dados de una vez y para siempre. Nos preguntamos si estamos construyendo diálogos de una relación o de muchas relaciones posibles: ¿un mero ejercicio teórico?

Del pensamiento único al pensamiento múltiple: visibilizar lo “naturalizado” e invisibilizado:

*La educación que conocemos se sostiene todavía sobre los cimientos del
sujeto moderno – aun cuando hayan quebrado hace tiempo.*

Javier Freixas

En tercer lugar, sostenemos que en la actualidad se plantean miradas decoloniales, cada autor /a desde las denominadas epistemologías del sur nos aproxima a una lectura posible con nuevas categorías para leer, para dejar de ser leídos, para comenzar a visibilizar lo “naturalizado” e invisibilizado por la modernidad eurocentrada. Las palabras nombran el mundo y lo construyen ¿Quiénes y para quiénes construyen las miradas sobre el



mundo? Entonces, ¿consideramos los supuestos de los/as estudiantes futuros/as docentes sobre qué subjetividad han construido en el marco de las condiciones de posibilidad que han tenido; ¿planteamos la importancia de valorar y poner en tensión los conocimientos aprendidos en el trayecto de su vida, su biografía escolar y la propia carrera?; y por supuesto decidir ¿Con quiénes vamos a pensar, a quiénes vamos a “escuchar”, qué autores vamos a plantear para leer en clave de búsqueda de lo que hay para mirar y pensar?

El pensamiento occidental moderno colonial impuesto a partir de la categoría raza, dominación patriarcal y pensamiento heterocentrado, genera producción de conceptos y leyes generales bajo otras categorías opresivas que dificultan la incorporación y visibilización de otras identidades culturales, de género, orientaciones sexuales y deseos.

En este sentido, ¿surge la mirada del pensamiento múltiple con respecto a la mirada del pensamiento único?, según Silvia Rivera Cusicanqui³ (2015), América Latina aún no se está en condiciones de hablar de pensamiento decolonial ni postcolonial. Afirma que lo decolonial es todavía es una moda, los postcolonial un deseo y lo anticolonial una lucha. Coincidimos con Silvia Rivera Cusicanqui que se trata de convivir y habitar las contradicciones ¿cómo miramos cuándo miramos? Los deseos de libertad, emancipación, de liberación en un contexto de capitalismo colonial global son contradictorios, en eso también va la escuela, los docentes. Creemos que es una enseñanza y reflexión necesaria en la formación docente, en la construcción de múltiples miradas o al menos en la posibilidad de generar nuevas preguntas. Habitamos una paradoja cotidiana en las escuelas y la formación docente, la de ser condenados al mismo tiempo al capitalismo global mundial y ser deseantes de emancipación y liberación, es decir, enseñar a pensar, sentir y actuar críticamente, pasar del pensamiento único al pensamiento múltiple en el marco de una cotidianeidad que se da por supuesta e impone la unicidad. Entonces, los formadores de formadores, al menos, ¿estamos habilitando las contradicciones?, ¿estamos enseñando a reflexionar sobre desde cuáles miradas heredadas miramos cuando miramos?

³ Inspirado en el trabajo llevado a cabo por Silvia Rivero Cusicanqui (2015) Sociología de la imagen Miradas Ch'ixi desde la historia andina Ed TintaLimón –socióloga, nacida en la La Paz, Bolivia, 1949-, una de las referentes del pensamiento de las prácticas sociales descolonizadoras, sociología de la mirada.

Tres direcciones orientadoras de la mirada

La formación inicial, la trayectoria formativa en general está marcada por un interés por la supervivencia, entonces, la lectura filosófica se desarrolla en la dificultad de la toma de conciencia sobre el para qué hacemos lo que hacemos en términos de autoconciencia. La filosofía de la educación aún puede ser un aporte que proponga la superación de la mera supervivencia en la formación docente inicial, orientado en tres direcciones, tres perspectivas orientadoras de la mirada⁴, que Arturo Andrés Roig⁵ denomina con las palabras griegas *ektopia*, *utopia* y *neotopia*⁶ (Roig, 1999).

- Con la perspectiva *ektopia* (del griego ek topos = fuera del lugar, del centro) se refiere a la capacidad de crítica y autocrítica. Se da cuando se está en posición de poner en duda la evidencia aparente de su mundo y de las propias opiniones. Exige alejarse del “lugar”, visto espontáneamente como el correcto, y liberarse para la mirada *ektópica*, que contempla las cosas desde afuera. Supone, entre otras cosas, también abandonar una identidad exclusiva considerada fija, “globalizarse” en sentido positivo, no aferrarse al pasado, y abrirse al futuro. La perspectiva *ektópica* crítica y autocrítica es la base para que la mirada *utópica* pueda ser fructífera, y para que no se pierda en puros deseos irracionales.

⁴ Cita del texto de la conferencia presentada en la Universidad de Salamanca con motivo del XIII Seminario de la Filosofía Española e Iberoamericana. Septiembre, 2002. Reproducción digital autorizada por su autor Günther Mahr.

⁵ Arturo Andrés Roig, nacido en 1922 en Mendoza (Argentina), hoy en día es considerado uno de los más destacados representantes de la llamada filosofía latinoamericana. Hizo sus estudios filosóficos en su ciudad natal, donde en 1949 llegó a ser profesor, luego catedrático para filosofía antigua. Su giro personal latinoamericanista tuvo lugar en los comienzos de los años setenta. Desde los años setenta esta filosofía latinoamericana también es conocida bajo el nombre de Filosofía de la Liberación. Roig ha contribuido esencialmente a ambos aspectos mencionados – a la *Historia de las Ideas* y a la *Filosofía de la Liberación*. Con Roig estamos ante un personaje que por un lado es un gran conocedor de la filosofía europea (más allá de Platón se ha ocupado de todos los aspectos de la tradición occidental) y que por parte considera que eso no basta y por ello aspira a combinar el pensamiento europeo con una perspectiva latinoamericana.

⁶ Arturo Andrés Roig *Globalización y filosofía latinoamericana*. En: *Cuadernos en Marcha*. Montevideo, Tercera Época, 157 (1999), p.3-14

- Con la perspectiva *utópica*⁷, Roig quiere significar, no la creencia en un modelo rígidamente construido de un mundo a crear. Esos modelos tienden, como ya sabemos, a degenerar en teleologías, y la creencia incondicionada en ellos puede conducir a la inflexibilidad y a una justificación cuestionable.

- La perspectiva *neotópica* por último, se refiere a símbolos, que se hallan encastrados en la conciencia colectiva. Personas históricas pueden tornarse símbolos, así como figuras míticas o determinados conceptos y expresiones, que toda persona conoce y que conciernen a experiencias comunes. Los sentimientos unidos a ellas, son reavivados en cada situación actual a través de la mirada *neotópica*. Ésta anuda las energías de los individuos y las orienta a un objetivo común.

El desafío puede estar en mirar y pensar “maneras otras”, “estrategias otras” que permitan conciliar las demandas de transmisión de contenidos con las demandas de producir pensamiento, es decir, crear oportunidades para reflexionar sobre las diferentes maneras de mirar ¿La Filosofía de la educación puede superar el lugar del conocimiento de textos y autores?, ¿es posible no perderse en los contenidos a enseñar en el marco de un encuentro semanal parte de un conjunto de asignaturas que los/as estudiantes futuros/as docentes tienen que cursar y acreditar? En este sentido, *filosofía de la educación aún puede ser un aporte que proponga la superación de la mera supervivencia en la formación docente inicial proponiendo la interpelación de la mirada pedagógica*, desde y más allá de posicionamientos individuales, en el marco de la construcción colectiva, con otros en tanto otros, alejándonos del pensamiento único.

La propuesta filosófica con relación a las prácticas docentes, no se centra en la normativa, los textos o los autores, aspira a construir oportunidades para nuevas miradas, asumiendo que aprender a mirar, a tomar conciencia, ya no será tan sencillo volver atrás, asumimos nuevas responsables de “algo”, de las “cosas que ya miramos”. Tal vez en esta nueva condición algo de lo nuevo irrumpa en la vida de las escuelas, de las aulas, tal vez la formación docente pueda ser un aporte para mirar ektópicamente, es decir, superar la utopía de lo imposible y a-histórico para construir po-

⁷ Esto no se aplica para nada a un fenómeno denominado por Roig función utópica, que es la disposición flexible para el mejoramiento concreto de existentes negativos.

sibilidades a partir de mirar más allá de lo que consideramos “naturalmente correcto.” Jugar el juego de la reflexión situada social e históricamente, con otros que nos acompañan en el camino, surgen algunas preguntas para que seguir preguntándose...

- *desde la mirada utópica* ¿qué práctica docente deseamos?, ¿a qué aspiramos?, ¿cómo están en la actualidad?, etc.
- *desde la mirada ektópica* y para no perdernos en puros deseos irracionales y/o a-históricos ¿ponemos en duda la cotidianeidad y las propias opiniones sobre la misma?, ¿qué críticas y autocríticas realizamos sobre la práctica docente?, ¿con quiénes pensamos, con cuáles de los formadores de formadores, con qué autores reflexionamos, quiénes se constituyen en nuestros parientes intelectuales?, ¿qué decisiones tomamos y/o vamos tomar?, ¿para quienes, para qué, por qué?, etc.
- *desde la mirada neotópica*, en la búsqueda de construir un camino colectivo, ¿con quiénes no nos identificamos?, ¿con quiénes sí nos identificamos?, ¿cómo haremos para trabajar cada uno en objetivos comunes?, ¿es posible salir de la tutela de la planificación?, ¿es posible salir de la vigilancia?, ¿es posible salir del control?, ¿cómo vivimos la evaluación de las prácticas docentes?, ¿para qué se evalúan? si cada práctica es única ¿cuáles serán los criterios a tener en cuenta?, ¿es posible construir un proyecto común?, ¿con qué niveles de participación?, etc.

A modo de cierre

El campo de la formación docente está marcado por la supervivencia. En el trayecto formativo de los futuros docentes la idea de sostenerse en el ambiente social del profesorado y la escuela simultáneamente implica, de varias maneras” hacer lo naturalmente correcto” o al menos lo que les proponen como tal. El sostenimiento es material, corporal, más axiológico y menos ontológico. Enseñar filosofía puede ser una tarea imposible pero en su imposibilidad está el desafío, en la “suerte del desvío” encontramos su oportunidad. Pensar las prácticas docentes es una tarea filosófica pedagógica que compromete al campo específico de la Filosofía de la educación y al propio campo de la formación docente.



La mirada filosófica se desarrolla en la dificultad de la toma de conciencia sobre

- el para qué hacemos lo que hacemos en términos de autoconciencia
- la superación de las cosas del comer y usar para aprender a mirar, es decir, superar una mera supervivencia
- tratar de convivir y habitar las contradicciones con relación a los deseos de libertad, emancipación, de liberación en el marco del sistema educativo formal y un contexto de capitalismo global

Y, La filosofía de la educación aún puede ser un aporte orientado en tres perspectivas de la mirada ektópica, utópica y neotópica. Será la cuestión de detenerse para:

- mirar, experimentar el camino, mirar las maravillas,
- salir del pantano narcisista, de lo que consumo para mí mismo
- enseñar y aprender a detenerse en el camino para mirar

Esta tarea no es de uno solo. Descolonizar las miradas en tanto romper las cadenas del sometimiento a un pensamiento único, emancipar la mirada de lo impuesto, intentar nuevos acercamientos a la tarea de enseñar y aprender, sumar miradas ektópicas que contemplan las cosas desde afuera en la búsqueda para anudar energías de los individuos y orientarlas a un objetivo común, teniendo en cuenta las diferencias, pues la práctica docente no es individual, es política e institucional y por ende colectiva.

Proponemos jugar el juego de mirar, pensar y realizar una reflexión situada social e históricamente, una caminata con otros, compañeros, profesores, autores referentes que nos acompañan en el camino de enseñar y aprender las prácticas pedagógicas y aprender a mirar más allá de lo que los ojos ven.

Entonces, nos queda volver al inicio y seguir cuestionando (de eso se trata) ¿enseñamos a mirar desde la Filosofía de la educación?, ¿Filosofía,

educación y práctica docente: una relación en diálogo en el marco de la formación docente? y/o ¿estaremos atentos a “la suerte del desvío

Bibliografía

Rivero Cusicanqui, S. (2015) *Sociología de la imagen Miradas Ch'ixi*. Buenos Aires: Ed TintaLimón.

Fernández Mouján, I., Quintana, M. M., & Dilling, A. C. (2014). *Problemas contemporáneos en filosofía de la educación*. Buenos Aires: Noveduc.

González Briz, I. (2015). Textos filosóficos: ¿el ejercicio del filosofar en clase puede encontrar su fuente en el saber filosófico institucionalizado en los textos? En A. Certletti, & A. Couló, *Aprendizajes Filosóficos* (págs. 132-00). Buenos Aires: Noveduc.

Roig, A. A. (1999). *Globalización y filosofía latinoamericana*. Montevideo: Tercera Época.

Alba Rico, S. (2006). *Conferencia VII Conferencia Internacional de Psicología Social de la Liberación*, Costa Rica: Liberia.



Filosofía de la educación, Universidad y currículo. Relato de una experiencia

Fernando Fava*

Alicia Ribero*

Nuestra experiencia tiene su génesis y desarrollo en el marco de la asignatura *Filosofía de la Educación*, del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNER, en el contexto de la implementación del nuevo Plan de Estudios de la carrera.

La puesta en funcionamiento de la cátedra en el nuevo plan de estudios (2012)¹ estuvo acompañada de dificultades “logísticas”, como también nuevos desafío teóricos y didácticos. Los cambios del espacio curricular de anual a cuatrimestral y su movilidad del quinto al cuarto año de la carrera, impactaron fuertemente en el sentido e inserción de la propuesta de cátedra, como en el rol o lugar de la *Filosofía de la educación* en la nueva planificación de estudios

Las nuevas coordenadas espacio-tiempo de la “trascendentalidad” curricular, se tradujeron en la necesidad de transitar nuevos caminos, de ensayar otros modos de enseñanza de la filosofía, de visibilizar, replantear y resignificar el aporte del saber filosófico a las Ciencias de la Educación. En síntesis, de repensar el vínculo pedagógico.

La revisión de nuestras prácticas se inició en el año 2014, desde la Cátedra *Problemática Filosófica Contemporánea*, y posteriormente, de manera conjunta, con *Filosofía de la Educación*, (2018), correspondientes al cuarto

¹ UNER, Facultad de Ciencias de la Educación. Recuperado de https://www.fcedu.uner.edu.ar/?page_id=24338

* Docente Adjunto a cargo de Filosofía de la Educación y Problemática Filosófica Contemporánea de la UNER. Miembro de la REDAFE. Director del CIFPE y Grupo de Estudios de Filosofía Contemporánea, Educación y Decolonialidad.

ferjfava@hotmail.com

* Integrante del Grupo de Estudios de Filosofía Contemporánea, Educación y Decolonialidad. UNER.

ariberofranco@yahoo.com.ar

y quinto año de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación (Plan de Estudio 2012).

Las diferentes inquietudes tanto del equipo de cátedra como de los estudiantes, en torno al aporte de la filosofía en educación, comenzaron a materializarse a partir de la realización de diferentes proyectos enmarcados en las convocatorias de “Innovación e Incentivo a la Docencia”. Estos proyectos, con una perspectiva sustentada en las propuestas críticas de la filosofía latinoamericana², nos permitieron ir generando diferentes actividades teóricas-académicas y de extensión, desde las cuales fuimos pensando, ensayando, diversos modos de vincular la filosofía y la educación.

Paulatinamente, fue surgiendo al interior de las cátedras mencionadas, la necesidad y la demanda de ampliar el horizonte teórico, fortalecer los vínculos con otras universidades del país, romper la inercia academicista, problematizar junto a los estudiantes el vínculo filosofía-educación. Se inició de este modo un ejercicio de lectura, discusión, revisión y resignificación, que no se limitó al campo de la filosofía latinoamericana, sino que desde ella se congregaron y revisitaron distintos aportes críticos de la filosofía contemporánea.³

Producto de este proceso, iniciamos tareas de escritura que recogieran y plasmaran nuestras reflexiones. A raíz de estos trabajos, varios de los integrantes de estos proyectos participamos en el *II Congreso de Filosofía Norte Grande* realizado en la Universidad Nacional de Jujuy (2015), lo que a su vez nos permitió vincularnos con investigadores e investigadoras de nuestro país, y recibirlos posteriormente en nuestra facultad.⁴

Con el propósito de generar espacios de intercambio académico que promuevan una actividad científica activa, desde una perspectiva extensional,

² Dichos proyectos se realizaron en un primer momento a partir de la cátedra *Problemática Filosófica Contemporánea*. El proyecto realizado en el 2014 se denominó *La filosofía latinoamericana como pensamiento crítico. Un acercamiento a los problemas, actualidad y autocritica de la filosofía de la liberación*. Y durante el 2015 continuamos la línea trabajo desde el proyecto *Corrientes actuales de la Filosofía Latinoamericana: hacia una emancipación epistémica*, (2014-2015)

³ En reuniones esporádicas profundizamos temas y problemas de la filosofía contemporánea vistos en la asignatura. De este modo, trabajamos un amplio arco de autores y cuestiones referidas por ejemplo a los aportes de la filosofía nietzscheana a la crítica de la cultura y moral moderna, aspectos elementales de la Teoría Crítica, e indagamos sobre la posibilidad de una emancipación epistémica desde el movimiento decolonial.

⁴ En este sentido fue muy importante para nosotros la visita de la Dra Rubinelli de la UNJu, quien dictó una conferencia y dialogó con los estudiantes en torno a la problemática de la filosofía intercultural y su vinculación al campo educativo.

interdisciplinar y trans-institucional, llevamos a cabo dos *Workshop* con la cátedra “Ética, Trabajo Docente, DD.HH y Ciudadanía”, perteneciente al Profesorado de Educación Inicial del I.S.P.I. N°4003 (Sunchales, Santa Fe) denominados: “*Nietzsche y la educación: Teoría y praxis en tensión*”, y “*Autonomía, gregarismo y prácticas lingüísticas*.” (2015). En ellos reflexionamos desde el corpus nietzscheano la posibilidades, límites y alcances de la autonomía, a partir de las prácticas lingüísticas de las comunidades educativas.

Fuimos trazando así, un camino teórico-práctico de carácter bifronte, que implicó un pluriverso de lecturas y actividades. Reuniones periódicas en torno a la lectura de textos filosóficos y diversas actividades académicas y de extensión vinculada a filosofía y educación, nos permitieron recorrer distintos itinerarios de reflexión a la luz de la filosofía crítica contemporánea. De este modo, se fueron logrando transversalidades curriculares significativas; dándose al interior del espacio de *Filosofía de la Educación*, diferentes procesos de rupturas y resignificaciones en relación al sentido y alcance de la asignatura en el nuevo escenario que se nos presentaba.

Este camino de búsqueda e indagación, con mayores y menores continuidades, se cristalizó también en diferentes actividades puntuales como el “Taller de Filosofía” (2018) realizado en la “Fábrica Recuperada *Narandpol*” (Santa Fe), a partir del cual, se problematizaron diferentes aspectos del mundo de la vida, focalizando nuestro interés en el debate en torno a la dimensión ética-política presentada por los actores barriales y obreros participantes.

De manera simultánea a este proceso, y a fin de canalizar las problemáticas surgidas en torno a la convivencia de dos trayectos educativos diferenciados inherentes a la formalización paulatina de un nuevo plan de estudios, se propuso al interior de la cátedra, como alternativa pedagógica y didáctica, un *seminario*⁵ en torno a los aportes teóricos del movimiento decolonial. Desde un primer abordaje general en torno a su epistemología, focalizando luego en aportes puntuales de algunos de sus representantes para pensar la Universidad, pudimos poner en tensión nuestra propia experiencia de formación, como también, imaginar posibles formas de re-existencia universitaria.⁶

⁵ Este seminario se realizó en el espacio curricular de la asignatura *Filosofía de la Educación*, recibiendo a su vez participantes en carácter “vocacional”.

⁶ Luego de una presentación general de los aportes teóricos de algunos de los representantes del pensamiento decolonial como Walter Dignolo, Boaventura Souza Santos, Nelson Maldonado Torres y Zulma Palermo, nos detuvimos de manera especial en los trabajos de Rita Segato.

Esta experiencia nos permitió interpelar los saberes y modalidades que plantea la academia, preguntarnos acerca de su lugar en la matriz epistemológica de la modernidad euro-céntrica, como también, cuestionarnos en torno a ¿quién es el sujeto y qué subjetividades se construyen en la universidad pública?, y ¿cómo ensayar un giro decolonial que rompa los muros academicistas?

Las distintas prácticas de lecturas, actividades de extensión e investigaciones llevadas a cabo desde el año 2014, nos permitieron proponer y configurar en 2019, el *Grupo de Estudios en Filosofía, Educación y Decolonialidad*.⁷ El cual intenta dar continuidad, de un modo más sistemático e institucionalizado, al estudio de problemáticas de la filosofía contemporánea vinculadas a la educación. Siendo los aportes de la filosofía latinoamericana y decolonial, uno de los principales intereses de sus integrantes.

De este modo, valoramos muy positivamente la reciente cristalización de todas estas actividades en el *Grupo de Estudios*, pues, consolida el trayecto iniciado, fortaleciendo y visualizando la *Filosofía de la Educación* en el espacio curricular. A la vez, que nos ha permitido dar continuidad a las actividades de profundización teórica, imaginar nuevos entramados disciplinares al interior de las carreras de Ciencias de la Educación y continuar la vinculación institucional, participando de eventos académicos.⁸

⁷ Este grupo de lectura, avalado institucionalmente por la F.C.E. desde 2019, está integrado por docentes, egresados y egresadas, como también por estudiantes de los últimos años de las carreras de Ciencias de la Educación. Nos orienta el fortalecimiento del *ethos* público de nuestra Universidad, configurado desde el horizonte de una *ecología de saberes* que nos permita decolonizar el saber moderno-universitario y a la vez, imaginar e involucrarnos en otros modos de *re-existir*. Por tal motivo, son los aportes de la filosofía latinoamericana y decolonial, uno de los principales intereses de sus integrantes, que se vinculan en base a los siguientes objetivos: a) Canalizar el interés de los estudiantes en la profundización de temas filosóficos contemporáneos vinculados a la educación. b) Profundizar en líneas de pensamientos de la filosofía crítica contemporánea y de modo específico en los aportes del pensamiento crítico latinoamericano y los movimientos decoloniales c) Generar un espacio epistémico de *frontera* entre las actividades académicas, de extensión e investigación. d) Fortalecer la vinculación transversal con los diferentes espacios curriculares de las carreras y de modo específico de continuidad horizontal entre las cátedras de “Filosofía de la Educación” y “Problemática Filosófica Contemporánea” e) Consolidar vínculos académicos entre diferentes actores de nuestra facultad: docentes, estudiantes y egresados, como también con otras Universidades Nacionales o Instituto de Formación Superior. f) Generar actividades de formación, extensión e investigación que permita una visibilidad, e inserción de la Facultad en nuestro medio.

⁸ En este sentido, fue significativo para la consolidación del Grupo de estudio, la participación en el “3º Congreso Filosófico Latinoamericano y del Caribe” (UNR-UNJU. Rosario del 8-10 de noviembre 2019) desde la presentación del Simposio que hemos denominado:

A modo de reflexión

La Universidad como institución productora de saberes, es por excelencia un espacio público de reflexión y crítica, que posibilita la pregunta permanente sobre sus propias prácticas educativas, y los procesos mediadores del conocimiento y su legitimación.

Entendemos que poner en cuestión el vínculo pedagógico como un ejercicio de filosofía *en* educación, nos facilitó empezar a pensar otras maneras posibles de entrelazar los procesos de enseñanza y aprendizaje, a imaginar otros modos de relación con el saber enseñado. Los diferentes aportes de la crítica filosófica nos han permitido desnaturalizar las condiciones de apropiación de conocimientos normalizadas al interior de la universidad, a la vez, que suscitar posibles modos de re-existencia pedagógicas.

El ejercicio de una *filosofía de la educación* situada, como experiencia de un ethos, involucra, desde una perspectiva específicamente educativa, las selecciones que hacemos sobre los saberes a enseñar y las transformaciones o adecuaciones que planteamos de acuerdo a las condiciones materiales y simbólicas dadas. Implica atender al contexto institucional a partir de cual los sujetos establecen dinámicas de reconocimientos a partir de las condiciones socio-histórica emergentes.

Empezamos a comprender de este modo, que la filosofía de la educación se vincula con la fuerza utópica del pensamiento. Que una filosofía de la educación planteada en términos de una *ecología de saberes*, lima las fronteras disciplinares de la docencia, la investigación y extensión y nos proyecta a un diálogo otro con las Ciencias de la Educación que el señala-do por la metafísica clásica o la hegemonía moderna.

Decolonialidad, curriculum y universidad: aportes de la filosofía latinoamericana para pensar la educación, a partir del cual se expusieron trabajos de investigación donde problematizamos sobre los alcances y límites de una decolonialidad del saber, del ser y del poder.



La Filosofía de la Educación

¿invitado de piedra en la formación de docentes en el nivel terciario universitario?

Carlos A. Morales*

Introducción

Uno podría preguntarse si la interrogante planteada en el título tiene una respuesta en el ámbito de la filosofía, dado que la contextualización pareciera alejarse del campo de la Filosofía y acercarse a la Sociología u otra disciplina, pero, en principio, aceptar tal enfoque es aceptar particiones disciplinares que miran al mundo desde lugares irreconciliables.

Lo primero que debemos aclarar es que cuando hablamos de “Filosofía de la Educación” nos referimos a un espacio curricular inserto precisamente en una “malla curricular”, “diseño curricular”, “currículo”, o como queramos llamar al ordenamiento de los contenidos presentes en un proyecto de formación profesional, en este caso, la formación de docentes.

Otro aspecto importante es la divisoria en nuestro país entre nivel terciario universitario y nivel terciario no universitario. En la “Ley de Educación Superior” N° 24.521 y sus complementarias leyes 25.573 y 26.206, se establece aquella diferenciación, y a pesar de lo indicado en la última Ley, se insiste en la negativa acepción “instituciones de educación superior no universitaria” en vez de la nueva “instituciones de educación superior”, y, entendemos provisoriamente, tal aspecto nominal influye negativamente en el compromiso de docentes y estudiantes que pertenecen a estas instituciones, al considerárselas pertenecientes a una jerarquía académica de menor exigencia, error motorizado muchas veces por los mismo profesores en los Talleres de Inicio de la carrera.

Entonces, hablaremos como de “Filosofía de la Educación” en tanto espacio curricular que en la mayoría de los casos tiene el formato de “Asignatura”, forma parte del campo de la “Formación General”, y se le ubica

* Profesor en Filosofía (Universidad Nacional del Comahue), Especialista en Ciencias Sociales (FLACSO). Profesor a cargo asignatura “Filosofía de la Educación”, Institutos Superiores de Formación Docente (Consejo Provincial de Neuquén).

camoralesn@gmail.com



en el último de los cuatro años de carrera. Es a partir de este lugar es en donde intentaremos plantear como problema filosófico una contextualización que pareciera ser propio de la sociología, o de la gestión educativa. Para indagar al respecto, hemos realizado una separación artificial a la que llamamos “estancias”, entendiendo este vocablo como “permanencia durante cierto tiempo en un lugar determinado”, y evitando así la idea de jerarquía.

Primera estancia

Este es el ámbito propio de la filosofía en general, y de la filosofía de la educación en particular. Es la reflexión sobre qué es la educación, lo fines de la educación, qué es una “persona educada”, los presupuestos antropológicos de la educación, etcétera. Pero, en tanto parte de la rama práctica de la Filosofía, también se preocupa de cuestiones como el rol del docente, los fundamentos del currículo y sus contenidos, la enseñanza de la filosofía (en este caso, de la educación), de la autoridad y disciplina. Abreviando, García Amilburu, citando a Richard S. Peters describiría la Filosofía de la Educación como “...es una familia de investigaciones unidas entre sí por su carácter filosófico y su relevancia en cuestiones educativas” (García Amilburu M., 2003, p. 17)), y Olivier Reboul nos dice que “La filosofía de la educación es ante todo un interrogante, no es un conjunto de conocimientos sino el cuestionamiento de todo lo que sabemos o creemos saber sobre la educación” (Reboul, 2004, p. 7).

Segunda estancia

En este espacio ubicaríamos a la reflexión interdisciplinaria, en donde filosofía, teoría de la educación, sociología de la educación, sicología, neurociencias y más, discuten acerca de la educación con propósitos específicos como la conformación de políticas educativas y construcción de diseños curriculares. En esta convivencia se torna visible la necesidad de un equilibrio difícil de sostener, y del cual da cuenta Richard S. Peters en su introducción al texto *Filosofía de la educación* de T. W. Moore:

[...] en filosofía de la educación existe el peligro de polarizar el enfoque de las investigaciones hacia uno de los dos extremos siguientes: enfatizar

la importancia práctica y descuidar el aspecto filosófico o, por el contrario, ser filosóficamente meticulosos y alejarse de las necesidades prácticas (Moore, 2013, p. 6).

Al respecto, y quizás me extralimito en vincular ambas citas, el profesor Carlos A. Cullen, con mucha delicadeza, refiriéndose a su experiencia como funcionario público, expresa que:

Mi alejamiento del programa federal de los CBC, en junio de 1995, me obligó a explicitar lo que desde siempre supe: que el pensamiento tiene razones que la política no puede censurar, y que la política tiene razones que el pensamiento debe criticar (Cullen, 2012, p. 13).

Tercera estancia

Y bien, el *estar*, el convivir de estudiantes, profesores, auxiliares, directivos, en un ámbito determinado, genera discusiones en el que políticas educativas y diseños curriculares colisionan con una realidad compleja, inasible desde las ventanas de los castillos teóricos; en donde el principal problema no son los estudiantes, resignados a “tener Filosofía”¹, sino los compañeros docentes que entienden que la asignatura “Filosofía” es una “distracción”, “pérdida de tiempo”, y otras frases rayanas en los epítetos (en el sentido negativo).

¿Qué motiva tal negativa reacción? Esto es porque en el último año, los grandes esfuerzos, los temores y hasta los miedos, de estudiantes y profesores giran en torno de “la Residencia”, la entrada a la Escuela (ya lo hicieron el año anterior) en donde “demostrarán” (no “mostrarán”) que son “capaces” y “competentes”, y “merecedores” de egresar como docentes. Razones y motivos más que suficientes para evitar las “distracciones” que implican los espacios curriculares del Campo de Formación General (v. gr., “Historia Social de la Educación argentina y Latinoamericana”, “DD

¹ Indagaciones particulares indican que solo un 80 % de los estudiantes de los institutos de formación docentes en Neuquén, han cursado en el nivel secundario la asignatura Filosofía o similar, con excepción de aquellos que han realizado sus estudios secundarios en escuelas confesionales. Cabe hacer notar que hay un porcentual alto de estudiantes que provienen del formato “nocturno”, en donde cursan una asignatura cuatrimestral llamada “Filosofía-Psicología”. A esto hay que agregar que en los estudios terciarios de formación docentes, antes del espacio “Filosofía de la Educación” no cursaron asignaturas introductorias a la Filosofía.

HH e Interculturalidad”, “Legislación educativa y derechos laborales de los docentes”, y, por supuesto “Filosofía de la Educación”). En lo concreto ese prurito en el enfocar todo esfuerzo en “la Residencia”, se traduce, por ejemplo, en el solapamiento de actividades con los horarios habituales de cursada de las asignaturas de Formación General, habitualmente informadas a última hora (cuando ello ocurre).

Existen espacios institucionales en donde se espera que se articule todo el trabajo docente, ya sea internamente (lo profesores de Formación General), externamente (profesores de Formación General y Residencias), transversales o de otro tipo (todos los profesores de una determinada carrera, o todos los profesores de algún año de la formación). Pues, es ahí en donde se evidencia que la búsqueda de competencia, de eficiencia, desempeño, y otros términos, son los que priman en la formación, dejando de lado completamente todo lo escrito en el Diseño Curricular del que se es tan devoto públicamente, pero que internamente se llega a defenestrar. En otras palabras, si entendemos literalmente como una pregunta al título de este texto, la respuesta es sí, claramente la “Filosofía de la Educación” es *un invitado de piedra*. Modificando un poco el contexto de referencia, creemos que es posible tomar prestada la idea de Richard Pring, quien, citado en el texto *Filosofía de la educación. Cuestiones de hoy y de siempre* de García Amilburu y García Gutiérrez, expresa:

[...] se ha descuidado gravemente la filosofía en la formación y preparación de los docentes. La filosofía se considera un engorro. Lleva a los futuros docentes a hacerse preguntas extrañas. Socava el prejuicio de que la mejora en el ámbito educativo es solo cuestión de seguir lo que se ha demostrado que “funciona”, cuestiona el creciente dominio del lenguaje mercantilista (García Amilburu & García Gutiérrez, 2012, p. 11).

En este punto cabe preguntarse si tal tensión entre docentes provenientes de distintas disciplinas, es solamente un tema de gestión, de funcionamiento institucional u otro, o es un emergente de un problema con raíces o abordajes filosóficos. Una primera consideración para realizar tiene que ver con la comunicación, y, en un plano muy acotado, si estamos comunicando (los profesores de filosofía) con un similar bagaje teórico. Richard S. Peters nos advertía en 1973:

[...] éste es el predicamento en que se encuentra todo aquel que trabaje en el campo de la filosofía de la educación. Si su lenguaje es demasiado técnico, pierde el contacto con la mayoría de los maestros de escuela, cuyas actividades está tratando de aclarar, criticar o justificar. Si, por otra parte, logra establecer una buena comunicación con los maestros, corre el riesgo de ser criticado por los filósofos, para quienes resultará demasiado burdo o superficial (Peters, 1977, p. 77).

Y aun cuando Peters se refería a la relación con los maestros, entendemos que también es aplicable a la comunicación con nuestros colegas.

Consideramos también que en las dificultades de aceptar la importancia de los contenidos que tienen más que ver precisamente con la formación de un buen profesor y no solamente un profesor competente, subyace la ya añeja dicotomía Educación Liberal – Formación Vocacional, tal como la expresa Richard Pring en el artículo *La polémica sobre los fines de la educación* (incluido en el texto de García Amilburu), y que precisamente, después de analizarlos, expresa:

La Filosofía de la Educación necesita disponer de una visión magnánima de lo que significa ser *humano*; una visión más amplia que la que ha presentado habitualmente el ideal de la Educación Liberal porque, como consecuencia de esa reducción intelectualista, muchas personas jóvenes han sido abandonadas como “ineducables”. Al centrarse exclusivamente en la excelencia intelectual, la Educación Liberal ha ignorado otras cualidades personales -también racionales- como son los sentimientos, la intuición, la imaginación y otras formas de comprensión de la realidad que requieren también cultivo. Aunque éste debe llevarse a cabo, para la mayoría, en el contexto de lo que se considera práctico o útil.

La alternativa Vocacional, sin embargo, ha cometido el grave error de sustituir por la estrecha noción de “preparación profesional” todo el amplio ámbito de la “educación”, como si fueran conceptos equivalentes. Así, ha reducido el campo del aprendizaje a la adquisición de habilidades que pueden expresarse en comportamientos mensurables, limitando el conocimiento y la capacidad de comprensión a la incorporación de una serie de competencias, convirtiéndose así a los educadores en simples técnicos (Peters, 1977, p. 85).

Suena terrible modificar la última frase escribiéndola como “...convirtiéndose así a los educadores en simples técnicos *formadores de educadores*”,

pero lo que se evidencia en la realidad, o al menos en una realidad acotada, es que esto es lo que finalmente ocurre.

Otra última consideración (hay muchas más) tiene que ver con un accionar que forma parte de nuestros mecanismos de defensa. No abundaremos en este aspecto porque tiene múltiples disparadores. “Hay que convivir”, “no se puede estar en contra de todo y todos”, “no enfermearé discutiendo eternamente” [...] decenas de frases que muestran la cara frágil de la docencia. La idea de que un buen argumento logra modificar convicciones, es una idea ingenua y arcaica. Expuesto el docente ante la incompreensión, prefiere ser “burdo y superficial” (Peters, 1977), y en esa decisión, inevitable adviene el “descuidar el aspecto filosófico” (íd.) de su labor docente, y olvide que existen circunstancias, motivos, “razones que el pensamiento debe criticar” (Cullen, 2012).

Finalizando

Gert J. J. Biesta, en el apartado *El constructivismo y el final de la enseñanza*, parte del capítulo 3 de su texto *El bello riesgo de educar* nos señala:

El constructivismo parece, en otras palabras, haber renunciado a la idea de que los docentes tengan algo que enseñar y que los estudiantes tengan que aprender de sus profesores. Si no me equivoco, ello incluso ha generado una cierta vergüenza entre los docentes acerca de la idea misma de la enseñanza y de su propia identidad como profesores.

Esto es, quizá, lo que más me preocupa, porque si renunciamos a la idea de que los docentes tienen algo que enseñar y les convertimos en facilitadores del aprendizaje, lo que hacemos es, en cierto modo, renunciar a la idea misma de la educación (Biesta, 2017, p. 64).

El docente a la intemperie, expuesto ante todos los integrantes de la comunidad educativa, es decir, hasta por sus propios colegas, fácilmente se sentirá un “mero *implementador del currículo o proveedor de éxitos*” (Pring, 2016, p. 152) alejándose de las razones o motivos que les impulsó a optar por la docencia y no otra profesión, quizás entendiéndola como lo expresa García Amilburu:

La profesión docente se diferencia de cualquier otra -médico, abogado, ingeniero, economista, etc.- porque imprime un carácter a toda la exis-

tencia de quien la ejerce, creando unas obligaciones que afectan no sólo la dimensión pública, profesional, de su ejercicio, sino también a las actividades (sic) personales y privadas. Sólo los padres y los profesores tienen el privilegio y la responsabilidad de formar el carácter y de transmitir un sentido a la vida de las personas que les están confiadas (Pring, 2016, p. 316).

¿Cuán genuina es una enseñanza de filosofía que opta por “atenerse a las circunstancias” restando sentido a su praxis docente? Tal pragmatismo seguramente nos aleja del peligro del que nos habla Richard S. Peters, por lo que podemos preguntarnos si las consecuencias de optar por un espacio cómodo es una decisión del orden filosófico o mero sentido de supervivencia laboral. Entendemos, y a eso apunta nuestras reflexiones, que precisamente, si tal decisión es fruto de la reflexión filosófica, de una apuesta a un mundo en el que prevalecen los disvalores, lo mensurable, lo descartable, ¿por qué habríamos de instalarnos en un lugar en donde nuestra labor docente será todo menos agradable?

Bien, para no finalizar esta presentación con un sabor amargo, pero real (aun cuando sea subjetiva, contextualizada, etc.), cito nuevamente a Biesta, a riesgo de ser juzgado como incongruente.

Este libro trata sobre algo que muchos docentes saben, pero de lo que, cada vez más, se impide que hablen: que la educación siempre implica un riesgo. El riesgo no está en que los educadores fracasen por no estar suficientemente cualificados. El riesgo no está en que la educación fracase por no estar suficientemente basada en la evidencia científica. El riesgo no está en que los alumnos fracasen por no estar esforzándose lo suficiente o porque carezcan de motivación.

El riesgo existe porque, como señaló W. B. Yeats, la educación no consiste en llenar una vasija, sino en encender una llama. El riesgo existe porque la educación no es una interacción entre robots, sino un encuentro entre seres humanos (Biesta, 2017, p. 19).

Bibliografía

Biesta, G. J. (2017). *El bello riesgo de educar*. España: SM.

Cullen, C. A. (2012). *Crítica de las razones de educar. Temas de la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.



- García Amilburu, M. (2003). *Claves de la filosofía de la educación*. Madrid: Dykinson.
- García Amilburu, M. G., & García Gutiérrez, J. (2012). *Filosofía de la educación. Cuestiones de hoy y de siempre*. Madrid: Narcea/UNED.
- Moore, T. W. (2013). *Filosofía de la Educación*. México: Trillas.
- Peters, R. S. (1977). *Filosofía de la educación*. México: FCE.
- Pring, R. (2016). *Una filosofía de la educación políticamente incómoda*. Madrid: Narcea.
- Reboul, O. (2004). *Filosofía de la educación*. Barcelona: Davinci.



La filosofía de la educación como espacio de docencia, extensión e investigación

María Belén Bedetti*

Introducción

La cátedra Filosofía de la Educación, de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria de la Universidad Nacional del Sur (UNS), se conforma como tal hace pocos años por lo que su trabajo en investigación y extensión universitaria resulta incipiente. Para consolidarse en estas tareas, busca asociarse, formarse y enriquecerse en espacios con mayor recorrido, que permitan a futuro, construir otras propuestas.

Este trabajo surge como instancia de socialización y reflexión sobre las actividades de la cátedra, desde la articulación de las tres funciones de la universidad. No obstante, hoy, interpelados/as por la pandemia del Covid-19 y las modificaciones que impone en nuestra vida cotidiana general, y en nuestra tarea como educadores/as en particular, se revisan las ideas presentadas en el escrito original, a la luz del contexto y los desafíos que impone.

Como comienzo y marco general, se reflexiona sobre los sentidos de la formación filosófica de los/as futuros/as docentes de los niveles inicial y primario, como posicionamiento desde el que se sostienen las distintas actividades que se desarrollan.

Luego se presentan los avances en el proyecto de investigación “La práctica profesional aprendida. Inserción y desarrollo profesional desde la perspectiva de los graduados” que retoma la voz de docentes de los niveles inicial y primario con al menos 3 años de desempeño laboral en institu-

* Cátedra Filosofía de la Educación, Profesorados de Educación Inicial y Primaria Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Provincia de Buenos Aires. Profesora de Filosofía por la UNS (2010). Maestranda en Educación (UniCEN). Autora y coautora de ponencias, posters, talleres y de artículos en revistas académicas. Integrante de proyectos de investigación. Integrante del grupo de extensión “Filosofía con niñas, niños y adolescentes: Hacia la configuración de nuevas prácticas de articulación en el espacio público educativo” desde 2005 y co-coordinadora desde 2018.

belen.bedetti@uns.edu.ar



ciones educativas. Así, pretende reconocer en sus reflexiones tanto la potencia como las carencias formativas que perciben en su formación inicial. Para la cátedra, interesa principalmente indagar en el impacto, aportes y limitaciones del espacio Filosofía de la Educación en el desarrollo profesional de los/as graduados/as, a la luz de sus miradas retrospectivas, enriquecidas desde el ejercicio de la docencia.

Por otro lado, desde el grupo de extensión “Filosofía con niños y adolescentes: hacia la curricularización de prácticas extensionistas”, interesa pensar los sentidos y posibles intervenciones en el marco de la extensión universitaria. En particular, cuestionamos qué implica curricularizar estas prácticas tanto en la dinámica de la cátedra como en función del perfil de los/as egresados/as que se quiere formar.

Finalmente, la docencia como enhebradora de las otras tareas. Es por y en ella donde se resignifican los hallazgos de la investigación para enriquecer la propuesta, y, a su vez, desde allí surge el desafío de incorporar contenidos y articular experiencias con otras cátedras e instituciones educativas en el marco de la extensión universitaria. La tarea docente se asume desde la voluntad de conformar un espacio de tensión y reflexión permanente en torno a la práctica docente. Así, busca acompañar y sostener las experiencias de los/as estudiantes desde una propuesta dialógica, de análisis colectivo y construcción de herramientas para la reflexión en torno al quehacer docente desde los fundamentos filosóficos del mismo.

Filosofía de la Educación en la formación docente y sus sentidos

Pensar los sentidos de la filosofía de la educación en la formación docente implica sostener que estos son construcciones históricas en permanente revisión, tensión y transformación. El contexto particular que transitamos, de incertidumbre en relación con nuestra forma de vida en general y nuestro trabajo docente, nos invita a pensar qué sentidos diferentes podemos proponer para la filosofía en la formación inicial de los docentes de niveles inicial y primario. Se conmueven las certezas -si es que teníamos alguna-, tanto en el plano del pensar como en el plano del hacer, y estamos en la urgencia de, aun así, tomar decisiones para seguir actuando.

Existen múltiples formas de pensar la filosofía de la educación como objeto de enseñanza. Uno de los aspectos que pueden tenerse en cuenta son sus destinatarios/as, y el contexto en que se produce: pensarla para

una licenciatura en filosofía no es lo mismo que abordarla en la formación docente en general o, como aquí, en la formación de grado de docentes de los niveles inicial y primario.

El diseño general del plan de estudios y el lugar que allí ocupa la disciplina son, también, aspectos relevantes para construir sus sentidos. Para los Profesorados de Educación Inicial y Primaria de la UNS, Filosofía de la Educación acompaña y profundiza una formación filosófica más general, que inicia en primer año con Problemas de la Filosofía, y se amplía, como mirada filosófica, en los Seminarios de Derechos Humanos/del Niño y Formación Ciudadana de segundo año. Además, da pie al Seminario Dimensión Ético Política de la Docencia, de cuarto año.

Esta formación filosófica, que en mayor parte se incluye en el “Campo de la Formación General”, se piensa como marco que pretende fortalecer relaciones entre las disciplinas, la vida cotidiana, las prácticas sociales y las prácticas docentes. Se propone acompañar y reflexionar junto al Campo de la Formación en la Práctica Profesional, que es el eje vertebrador de la propuesta formativa. La Práctica Docente progresivamente profundiza la inserción e intervención en instituciones educativas, y está presente en todos los años de la carrera.

Como todo el Campo de la Formación General, la filosofía de la educación trabaja con conceptos que acompañan la tarea docente. Por ello, existe el riesgo de acentuar el desarrollo teórico del espacio y suponer que los/as estudiantes podrán dar cuenta de los vínculos entre tales ideas y sus prácticas docentes, algo que no siempre sucede.

Desde la preocupación por no aumentar la escisión entre las ideas y las prácticas, pensamos el dispositivo de una *filosofía de la educación con los pies sobre la escuela* (Bedetti, 2019), que posibilite una retroalimentación constante entre los desarrollos teóricos de la tradición y la vida cotidiana en las instituciones educativas. Esta preocupación no es un evento aislado, y, por ejemplo, desde la cátedra Pedagogía de las mismas carreras, postulan la idea de una *pedagogía embarrada* (Yasbitzky, 2019), impulsada por encarnar los conceptos. Así, se señala una concepción del campo que pretende salir de la torre de marfil, al asumir el compromiso epistemológico y político con la práctica y la realidad de las instituciones educativas. Ambos espacios, por estar ubicados en el campo de la formación general, se conciben con cierta distancia de la acción que es siempre singular y contextualizada. Aun así, en estos esfuerzos se evidencia la preocupación por

un trabajo anclado en la práctica y realidad educativa, que resulte significativa para los/as futuros/as docentes. Si la reflexión es siempre situada, contextualizada, siempre habrá necesidad de volver a pensar, porque cada vez se nos presentarán situaciones diferentes. Así, no filosofar en el vacío, si no anclar la reflexión a situaciones concretas, puede ayudar a formar una disposición hacia el ejercicio permanente del pensar.

Desde la cátedra sostenemos el valor de la filosofía como un hacer que involucra la reflexión crítica, y también la apreciamos como una disciplina cuya historia y tradiciones son parte sustancial de nuestra cultura. Encontramos en dicha tradición herramientas para el ejercicio del pensamiento crítico tanto en sus conceptos como en los modelos del filosofar que presentan los/as propios/as filósofos/as. Si queremos docentes que no se limiten a la mera reproducción de la cultura, si no que sean sus protagonistas, el encuentro con la filosofía puede pensarse como una instancia nodal.

Por otra parte, si bien el acercamiento sostenido con las instituciones educativas desde los espacios de práctica docente resulta un recurso sumamente interesante para situar la reflexión, puede tener su contracara en una inmersión tal que dificulte mirar desde el extrañamiento que permite cuestionar, interrogar lo cotidiano. Por ello, el pensamiento crítico como habilidad que permite la desnaturalización se vuelve primordial. En el marco de una situación excepcional como la que estamos atravesando, donde el contacto con los/as otros/as, con las instituciones y sus prácticas habituales se ve limitado o imposibilitado, estas herramientas de reflexión se vuelven centrales para tomar decisiones que, sin posibles certezas, no asuman como propias a las decisiones de otros/as. En el marco de la tarea docente, haber transitado una sólida formación filosófica que estimule la propia reflexión no garantiza, pero puede propiciar espacios de acción que entren en discusión con distintas voces que surgen como única respuesta ante el conflicto y son aceptadas sin más.

La investigación y su lugar en la cátedra

La participación en el proyecto “La práctica profesional aprendida. Inserción y desarrollo profesional desde la perspectiva de los graduados”¹ tiene como interés principal -para la cátedra Filosofía de la Educación- el reconocer en las voces de graduados/as, tanto apreciaciones acerca del impacto que tiene o no esta cátedra en su tarea docente, como aspectos que ayuden a reconstruir la propuesta pedagógica, conservando la identidad de la disciplina y aportando de manera significativa a la formación profesional específica de sus estudiantes. Desde el proyecto se recupera la experiencia de graduados/as hace 5 años que se encuentran en ejercicio de la docencia. Se retoma así la *práctica profesional aprendida*: los saberes que efectivamente pudieron construir en su formación inicial y que reconocen como tales en el ejercicio laboral de la docencia.

Los avances realizados muestran cierta tensión entre la propuesta formativa formal (plasmada en el perfil del/a egresado/a y el plan de estudios) y las demandas de las instituciones en las que realizan sus inserciones laborales. Las entrevistadas han destacado, como saberes que requirieron al comenzar a trabajar como docentes, aquellos de corte más instrumental. Sin embargo, son las dimensiones ética, política y crítica de la docencia las que se destacan principalmente en el perfil profesional pretendido, que se puede ver en los planes de estudios y en una entrevista al vicerrector.

Así, si bien los planes de estudio contemplan que la práctica docente no se limita al “dar clase”, las egresadas manifiestan que en sus primeros trabajos hubo cierta demanda de adaptarse a las pautas y características propias de la institución, y a amoldarse a prácticas ya instaladas. Es en estas instancias en las que reconstruyen sus percepciones sobre sí mismas como docentes y su formación inicial. Muchas veces las reelaboran desde las “carencias” que la institución señala y desde el “saber hacer” que la institución focaliza como valioso. Tal vez por ello estiman tanto los saberes instrumentales relacionándolos con “el hacer” de la profesión². Representan

¹ El PGI tiene como directora a la Mg. Andrea Montano y como codirectora a la Especialista Ana Clara Yasbitsky. El estudio se organiza en cuatro casos, que son las distintas instituciones que forman docentes para los niveles inicial y primario en la ciudad de Bahía Blanca. Durante el primer año de investigación, el trabajo de campo estuvo enfocado en uno de estos casos que son, precisamente, los profesorados de la Universidad Nacional del Sur.

² Resulta ilustrador reparar en que las pocas veces que se hace referencia a la filosofía en las entrevistas, se plantea el interés por profundizar el abordaje de la propuesta de filosofía con niños/as, pues en algunas instituciones donde han trabajado se pone en juego tal proyecto y

tan allí saberes que valoran y en los que fueron formadas, quizás desestimando otros contruidos desde otros campos de saberes que no parecen tan altamente demandados en el día a día de las instituciones.

Además, vemos que la formación profesional docente nunca parece suficiente, ni agota los escenarios ni situaciones que aparecen en la práctica profesional concreta que siempre excede y demanda la resignificación de lo aprendido. Si este desborde de saberes que implica el hacer docente, que es multidimensional y que exige la toma de decisiones in situ, sin recetas ni modelos que seguir al pie de la letra, es constitutivo de esta práctica profesional, esto mismo debe ser trabajado en la formación. Pareciera que esto sorprende en las inserciones laborales cuando puede abordarse en la formación, resaltando estas características de la práctica profesional y utilizando herramientas filosóficas para pensarla y construir mayor seguridad al, precisamente, reconocer la imposibilidad de certezas. Carlos Cullen dice que

la formación docente no es parte de la farmacología, es la institución de una inteligencia pedagógica responsable. No se trata de aprender recetas para enseñar, pero esto no es posible si no abrimos el deseo de aprender y no nos dejamos interpelar por lo que siempre será otro en relación a nuestro poder de enseñar (2009, pág. 21).

Quizás allí, desde la filosofía de la educación, podamos reforzar el valor de las decisiones institucionales pero también la posibilidad de cuestionarlas y reconstruirlas. En la coyuntura actual, en el marco de la pandemia y sus efectos sociales y educativos, se vuelve aún más tangible la imposibilidad de que una propuesta formativa pueda reparar en todos los escenarios posibles. Aun así, puede ayudarnos a asumir la constante aparición de emergentes de diversa índole que van a poner en jaque nuestras certezas y prácticas instaladas. Desde la formación no podemos preverlos, pero podemos invitar a los/as futuros/as docentes a tenerlos en cuenta para que luego no los perciban como carencias de la formación, sino más bien, carencias de nuestra condición humana de seres inacabados, incapaces de saberlo todo. Qué mejor lugar podrá tener la filosofía, que la de

les interesaría tener más herramientas para llevarlo a cabo. Esto resulta sumamente interesante, por supuesto, pero abona en la idea del valor de los saberes del “cómo hacer”, más que en pensar los fundamentos u otro tipo de abordajes.

ayudarnos a reconocernos siempre carentes, asumirnos desde la búsqueda permanente de respuestas que no pueden ser satisfechas completamente.

La extensión y su curricularización: desafíos de articulación

El proyecto “Filosofía con niños, niñas y adolescentes: hacia la curricularización de prácticas extensionistas” realiza distintas actividades que buscan concretar prácticas extensionistas³. Esto es, hacer extensión y realizar un trabajo en y con la comunidad desde los contenidos y actividades específicas de las cátedras involucradas. En Filosofía de la Educación, una de las actividades realizadas, enmarcada en contenidos específicos del programa, fue el trabajo con la relación entre escuela, disciplinamiento y emancipación: para ello vivenciamos una indagación filosófica que partió de una experiencia de expresión corporal y analizamos su planificación. Esto permitió a las/os estudiantes elaborar, posteriormente, planes de indagación que pueden compartirse y discutirse en instituciones coformadoras.

Entendemos que “curricularizar” la extensión, incorporarla al currículum de las cátedras, le devuelve su valor como función de la universidad, a la par de la docencia y la investigación. De otra forma, reservada a la mera voluntad, se diluye su lugar como constitutiva de la institución y su propuesta formativa. Además, en tanto el proyecto articula actividades de más de diez cátedras, invita especialmente a revisar la dimensión integral de la formación de nuestros/as estudiantes, en tanto promueve la transformación de la estructura tradicional de cátedras cerradas en sí mismas, espacios que aportan a la formación desde un aspecto parcial y recortado. Si nos preocupa la profesión docente por su necesidad de poner en juego saberes de muy distinta índole, resulta necesario repensar la formación inicial desde la integralidad.

Por las características particulares de la cátedra, entendemos que la filosofía con/para niños permite vincular la enseñanza en los niveles inicial y primario con la filosofía como campo de conocimiento específico. Esto es así tanto desde su puesta en juego en las aulas de los niveles iniciales, como desde el análisis de los supuestos filosóficos que sostienen estas prácticas y se desarrollan y analizan.

³ Este proyecto surge en 2019, pero se origina a partir del grupo de extensión universitaria “Filosofía con Niños, Niñas y Adolescentes: hacia la configuración de nuevas prácticas de articulación en el espacio público educativo” que trabaja sostenidamente desde 2005.

Las actividades realizadas fueron muy bien recibidas y valoradas por estudiantes y docentes formadoras e instituciones coformadoras, aunque nos sigue inquietando una pregunta: ¿lo realizado puede pensarse, en rigor, como práctica extensionista? Por ahora solo atinamos a responder que no son prácticas extensionistas en sí, pero crean condiciones de posibilidad para realizar, en el corto y mediano plazo, prácticas extensionistas en instituciones coformadoras y en espacios donde ya hacemos extensión sin la necesaria participación de estudiantes de las cátedras involucradas.

La imposibilidad del contacto estrecho con las instituciones ha suspendido varias actividades de este proyecto. Al mismo tiempo, se vuelve más necesario el resignificar el espacio de encuentro directo y se ponderan las formas de trabajo que nos resultan más valiosas. Sin dudas, las prácticas de filosofía en las escuelas, que muchas veces se piensan para “cuando haya tiempo” o “para cuando se pueda” (y en esto comparte con la extensión universitaria esta condición de no ser lo urgente), hoy se valoran por su imposibilidad, pues son el tipo de espacios que no pueden reponerse fácilmente desde el aislamiento, al anclarse en la experiencia del encuentro profundo con un/a otro/a que nos interpela desde su presencia y su palabra.

La docencia como organizadora e integradora de las acciones de la cátedra

La docencia es el eje que vertebra y mantiene el interés en el resto de las funciones de la cátedra y las actividades concretas que realizamos. Esto puede percibirse desde el momento en que la investigación en la que se participa busca rastrear aportes para revisar la propuesta de enseñanza; también, desde el proyecto de extensión, en el que se trabaja para una formación integral, que no solo aborde el conocimiento conceptual sino también la responsabilidad ciudadana, la sensibilidad en los vínculos inter e intrainstitucionales, y la articulación de saberes y prácticas escindidas en el curriculum.

El trabajo junto a los espacios de la práctica docente es también ponderado como propicio para que la filosofía de la educación no quede resignada al lugar de los conceptos abstractos, y que pueda situársela en las instituciones y sus prácticas cotidianas. Desde allí ha surgido la propuesta de acompañar a los/as estudiantes en algunas de sus intervenciones de

práctica y, aunque aún no hemos podido concretarlo, y menos en la actualidad en que las prácticas no están realizándose en las instituciones, es una propuesta pendiente. Lo experimentado en las escuelas y jardines coformadores puede traerse a la clase de filosofía de la educación, por ejemplo, desde la narración (Bedetti, 2019). Así, pueden recogerse algunas de las principales críticas que se señalan en este tipo de propuestas formativas en las que la práctica profesional acompaña todos los años de la formación: que lo que acontece en las instituciones coformadoras no siempre es retomado ni reflexionado desde otros de los espacios formativos. Esto se percibe como una desarticulación que profundiza la idea de cada cátedra como compartimento estanco, sin vinculaciones ni posibilidad de diálogo. Al mismo tiempo, el impacto profundo que la inserción en las instituciones genera, y su peligro de ser naturalizado e internalizado sin más, puede problematizarse desde este espacio o con herramientas que aquí trabajamos.

La situación actual ha vuelto inviable la continuidad de las estructuras, prácticas y saberes que venimos trabajando, y nuestra intervención docente es más cuestionada que nunca. Al mismo tiempo, nos desafía a no reemplazar mecánicamente lo realizado en el encuentro por instancias virtuales, si no que demanda construir nuevas prácticas para los nuevos sentidos que vamos construyendo. Las tres funciones de la universidad siguen estando allí, desafiándonos a incorporarlas y a situar, más que nunca, la propuesta de cátedra.

Bibliografía

- Bedetti, M. B. (2019). Narrativas filosóficas en la formación docentes. In V. Guyot, & N. Fiezzi, *Cuestiones de filosofía de la educación* (pp. 149-160). San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Bedetti, M. B. (2019). Sentidos de la formación filosófica en los profesores de nivel inicial y primario. In G. Salinas, C. Adrian, & R. Menghini, *La formación de maestros y maestras en la universidad* (pp. 57-64). Buenos Aires: Noveduc.
- Cullen, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujia.

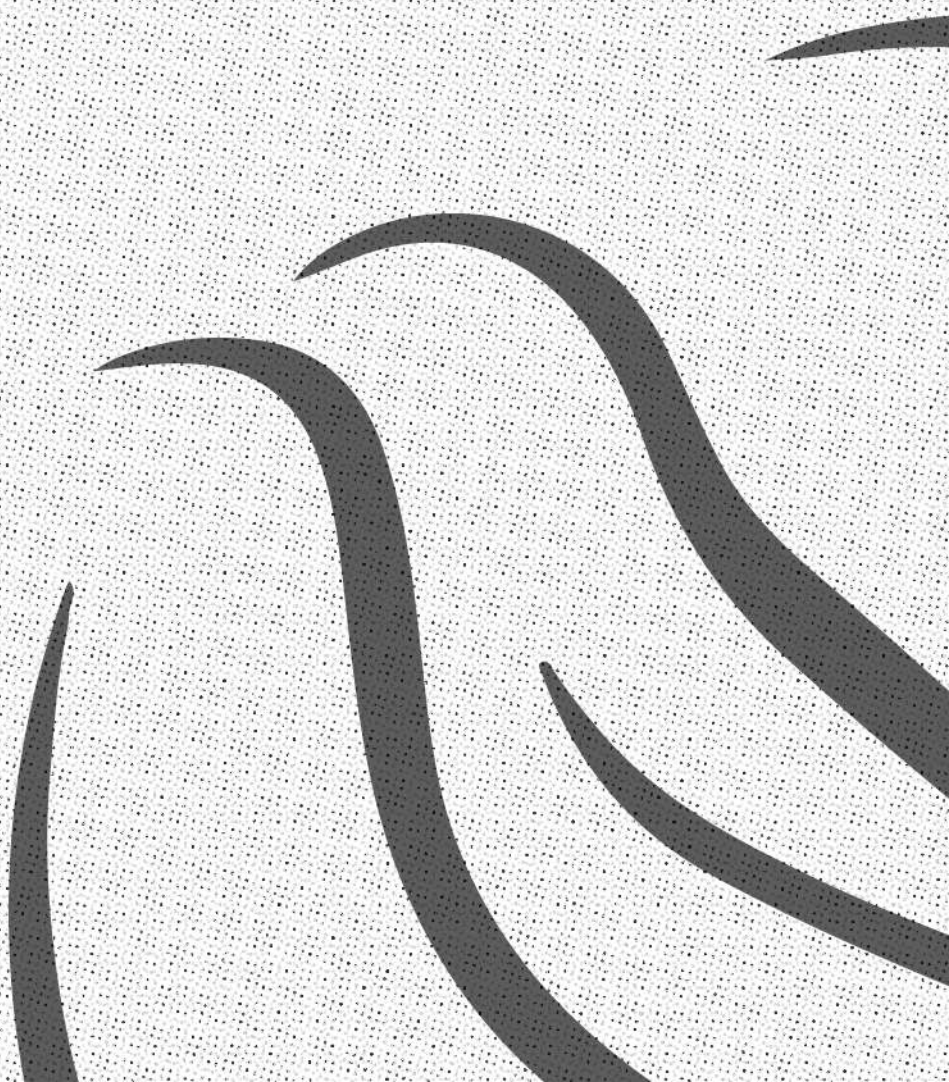


Guyot, Violeta y Fiezzi, Nora (Compiladoras), *Cuestiones de Filosofía de la Educación. Entre la enseñanza y la filosofía*, Nueva Editorial Universitaria, San Luis, 2019.

Menghini, Raul, Adrián, Cristina y Salinas, Gabriela (comps.), *La formación de maestros y maestras en la universidad. Disciplinas de fundamento y didácticas*, Novedades Educativas, Buenos Aires, 2019.

Yasbitzky, A. C. (2019). ¿Qué aporta la Pedagogía a la formación de los docentes de niveles iniciales y primario? In R. Menghini, C. Adrián, & G. Salinas, *La formación de maestros y maestras en la universidad* (pp. 49-56). Buenos Aires: Noveduc.

III. Controversias y desafíos en el campo educativo





La doble “carga valorativa” de las Ciencias de la Educación

Eduardo Sota*

La Pedagogía y/o Ciencias de la Educación es constituida, epistémicamente considerada y entre otros ejes, por la dimensión axiológica por lo que sería un truismo destacar la importancia que la misma tiene en la conformación de su identidad. Sin embargo escasamente se señala que esa misma dimensión axiológica también gravita decidida aunque soterradamente a través de otro de los componentes cruciales que funcionan al interior de la disciplina citada y es ese por el proporcionado por el polo científico, en particular, por el de las ciencias sociales. En efecto, nuestra tarea será examinar el compromiso y alcance valorativo, frecuentemente subestimado, que dichas ciencias implican en la lectura de la realidad y sus consecuencias en la Pedagogía.

Veamos lo que nos dicen algunos autores respecto de la constitución disciplinaria de las Ciencias de la Educación y/o Pedagogía. Pasillas Valdés señala los elementos estructurales que conforman a las teorías pedagógicas: la concepción antropológica, las relaciones entre sociedad y educación, la teoría del conocimiento presupuesta que es la que establece los saberes que ha de enseñar la escuela y la concepción sobre el aprendizaje, la enseñanza y el desarrollo del individuo. Tal vez por la importancia que le asigna, destaca un quinto elemento que son los *ideales educativos* e identifica las diversas procedencias de los valores que van a converger en dichos ideales. Los *valores del género* que no pertenecen a una sociedad ni cultura específica sino que han sido producidos en general por el género humano porque muchas culturas así lo han establecido, tales como el derecho a la vida, por ejemplo; la *cosmovisión* que son maneras de ver y concebir la realidad; la *cultura dominante* o elementos culturales reconocidos como legítimos por una sociedad determinada y por último, el *conjunto de condiciones, intereses o necesidades actuales*, sean económicas, culturales o políticas, frente a las cuales es necesario poner en juego conocimientos y habilidades para sostenerlas. Ellas no son producto ni creación de la peda-

* Prof. Titular – FFyH UNC

gogía sino que son el resultado del quehacer humano y de las sociedades. El autor señala que “La pedagogía es el dispositivo que define (expone, organiza) esos conocimientos, esos valores, esos grandes campos de saberes históricamente consagrados, pero en términos propiamente educativos, en dimensiones específicamente educativas” (Pasillas Valdez, 2004, p. 20) Nuestra observación a este respecto es que la sistematización se hace en base a una evaluación crítica de estos valores promovidos por el quehacer humano y, eventualmente, la promoción de valores e ideales distintos de los actualmente vigentes en la sociedad.

Otro autor, en este caso Meirieu, expresa con concisa precisión los nudos que articulan la trama epistemológica compleja de la pedagogía:

Un polo axiológico (definición de los fines y la movilización de la reflexión filosófica y política); otro científico (los conocimientos elaborados por las ciencias humanas: sociología, economía...), y uno praxeológico (que se refiere a la instrumentalización posible y al registro de la acción regulada) (Meirieu y Devalay, 2003, p. 71).

Nuestro énfasis en la centralidad que ocupa el polo axiológico sería trivial sino fuera por la advertencia que los contenidos formativos en las carreras de grado no son proporcionales a dicha importancia; nos referimos a temáticas provenientes de la filosofía y en particular de disciplinas como ética y filosofía política.

De todos modos, nuestro interés está dirigido a algo menos obvio, en principio, y es ese de la relación de los valores presentes o no, o en qué medida, en las ciencias sociales siendo éstas partes sustantivas en el currículum formativo de la pedagogía.

Sin dudas, esta problemática epistemológica, moral y política estuvo presente desde los inicios fundacionales mismos de la investigación científica con la preceptiva weberiana de la “neutralidad valorativa” de las ciencias en general y de las sociales en particular:

De entrada queremos dejar por sentado que nuestra revista, [...] debe rechazar, por principio, dicho punto de vista [la opinión de que la economía política produce y debe producir juicios de valor a partir de una ideología específicamente económica]. Creemos, efectivamente, que una ciencia experimental nunca podrá tener por tarea el establecimiento de normas e ideales, con el fin de derivar de ellos unas recetas para la praxis (Weber, 1994, p. 9).

Lo que pretendemos ahondar es en la significación, relevancia y consecuencias particulares y específicas que se plantea en las ciencias sociales y se expresan en el seno de la pedagogía.

Veamos cual es la relación usual que se establece entre ciencia y valores desde la visión estándar y ortodoxa de la actividad científica. Generalmente se distinguen diversos contextos de la misma como pueden ser los de descubrimiento, prosecución, aplicación y justificación siendo en este último admisible la legitimidad de valores compatibles con la racionalidad, imparcialidad y objetividad características de la empresa científica. En efecto, es en el contexto de justificación, compuesto por la razones para aceptar o rechaza teorías, donde son admisibles valores tales como la simplicidad, coherencia, fertilidad y belleza, valores estos considerados cognitivos, epistémicos o internos a la ciencia para diferenciarlos de los externos, sociales, morales y políticos que son externos a la ciencia y con-juran contra su racionalidad. Sólo los primeros –tales como “justificado”, “injustificado”, “verdadero”, “falso”, etc.- están sujetos al control racional a pesar de no ser descripciones.

La preocupación que está conectada con los valores que nos guían a escoger entre varias hipótesis (coherencia, simplicidad) es la preocupación por la “descripción correcta del mundo”, que para muchos ha resultado ser lo mismo que “la objetividad” (Putnam, 2004, p. 46).

Esta distinción entre valores epistémicos y sociales y/o morales reposa en lo que Putnam denominó con fortuna como el “tercer dogma” del positivismo y es ese que plantea una dicotomía o una suerte de dos clases naturales disyuntas entre hechos y valores claro que admitiendo que los primeros son compatibles y requieren de los valores epistémicos en cuanto que son relativos a la elección racional de teorías mientras que los valores sociales amenazan a la objetividad del conocimiento y deben, por lo mismo, ser excluidos de la tarea cognitiva. Este desembarazamiento de los valores radica en una distinción tricotómica de los enunciados:

Lo positivistas lógicos introdujeron una célebre clasificación tripartita de todos nuestros juicio dividiéndolos en “sintéticos” (verificables o falsables empíricamente), “analíticos” (verdaderos o falsos con arreglo sólo a las regla lógicas), y por último, -y esta categoría incluye especialmente todos nuestros juicios éticos, metafísicos y estéticos- “carentes de valor cognitivo” (Putnam, 2004, p. 24).

Así, los juicios de valor en particular, carecerían de contenidos cognitivos en función de la dicotomía hecho/valor por el cual el primer componente tiene sentido mientras que el segundo no. Esta caracterización procede, según Putnam, de la “semántica figurativa” de Hume para quien “los conceptos son un tipo de “idea” y las “ideas” son ellas mismas figurativas: el único modo en que pueden representar cualquier “cuestión de hecho” es *asemejándose a ella*” (Putman, 2004, p. 28). No hay pues “cuestión de hecho” en materia de determinar qué es lo correcto o virtuoso y de allí el aherramientamiento al sinsentido. En esta carencia de contenido cognitivo, y de irracionalidad podríamos agregar, de los juicios morales y políticos radica el rechazo a la intromisión de los valores en la declamada libertad de valores de la ciencia.

Otra manera más evidente de presentar esta cuestión es la formulada por Williams quien discrimina entre “concepción absoluta del mundo” y concepción perspectivista. En efecto, es posible

[...] que nos formemos una concepción del mundo que está “de antemano allí” en función de algunas y no de todas nuestras creencias y teorías. Cuando reflexionamos sobre el mundo que en todo caso está allí de antemano, independientemente de nuestra experiencia, lo primero sobre lo cual no debemos concentrarnos es sobre los contenidos de nuestras creencias, sino sobre el modo en que estas los representan. Podemos seleccionar entre nuestras creencias y rasgos de la representación de nuestro mundo aquellos que razonablemente pretendemos que representan al mundo con un grado de máxima independencia de nuestra perspectiva y de sus peculiaridades. La representación resultante, si llevamos a cabo la empresa, puede llamarse “la concepción absoluta del mundo”... Esta noción de la concepción absoluta puede hacer efectiva una distinción entre “el mundo tal y como es con independencia de nuestra experiencia” y “el mundo tal y como nos parece a nosotros” (Williams, 1997, p. 177).

Esta concepción absoluta del mundo se relaciona crucialmente con la ciencia y no con cualquier otro tipo de conocimiento e idealmente la indagación científica debe producir una convergencia en torno a un desacuerdo. En suma, la idea importante que deseamos destacar es la de convergencia a los fines de la distinción entre lo científico y lo ético:

Idealmente en la indagación científica se debe producir convergencia en torno a una respuesta; y la mejor explicación de la convergencia implica



la idea de que la repuesta representa cómo son las cosas. En el área de lo ético, al menos en el plano de la mayor generalidad, no hay ninguna esperanza que tenga tal grado de coherencia (Williams, 1997, p. 175).

Y es así que la ética queda atrapada bajo la metáfora de la perspectiva. En la interpretación de Putnam (1994) el conocimiento ético no es un conocimiento objetivo de cómo son las cosas “independientemente de la perspectiva” sino de cómo son las cosas desde nuestra perspectiva local.

Esta es, pues, una formulación y discriminación más general –la convergencia de la ciencia y la no convergencia de la ética– que reproduce, de algún modo, la diferencia esencialista entre hecho-valor ya señalada. Esta descripción objetiva de la realidad o concepción absoluta del mundo incontaminada de todo enunciado de valor social o moral, a excepción de los cognitivos, es defendida actualmente por Lacey e implica una reformulación y precisión de la consigna “la ciencia libre de valores”. En efecto, la misma tiene, en este caso, una procedencia metafísica ya que los hechos de la naturaleza son caracterizables y explicables en términos de estructuras, procesos y leyes subyacentes:

[...] las estructuras, leyes y procesos que conforman el orden subyacente del mundo son ontológicamente independientes de la investigación humana, percepción y acción; no varían con el compromiso teórico, perspectivas, intereses o valores del investigador (Lacey, 1999, p. 3).

Las entidades que pueblan dicho mundo están simplemente para ser descubiertas y están desprovistas de cualquier vínculo con los valores aunque sí es reconocible que los valores derivan de la relación de los objetos con la experiencia, práctica u organización social de los seres humanos. Sucinamente, dicha tesis reposa en el trípode conformado por la *imparcialidad*, *neutralidad* y *autonomía*. La imparcialidad es relativa a la aceptación de teorías. Una teoría (T) es aceptada respecto de un dominio (D) de fenómenos y cosas

Aceptar T (de D) es juzgar que está bien apoyada, que no necesita ulterior investigación... El núcleo de la imparcialidad es que T es “correcta” o “propiamente” aceptada solo si tales juicios están basados únicamente sobre evaluaciones del valor cognitivo de la teoría (Lacey, 1999, p. 67).

Una condición es la intersubjetividad y la alta importancia conferida a los datos experimentales por lo que una restricción es que el lenguaje

descriptivo que contenga dichos datos sean expresados en términos “materialistas”, o sea, en términos cuantitativos y matemáticos, aplicables en virtud de la medición y operaciones experimentales. El núcleo de la imparcialidad es que una teoría es completa o correctamente aceptada sólo si tales juicios están basados únicamente en evaluaciones que incluyan juicios de valor cognitivo de la teoría y con exclusión de valores sociales, morales o políticos. El otro componente que sostiene la libertad de valores es la neutralidad de valores que presupone, a su vez, la imparcialidad e implica, básicamente, tres supuestos: las teorías científicas no tienen juicios de valor entre sus implicaciones lógicas; aceptar una teoría no tiene consecuencias cognitivas en todo lo concerniente a los valores que uno sostiene; las teorías científicas están disponibles para ser aplicadas con el objetivo de promover proyectos vinculados con cualquier valor. La autonomía, como tercer principio que sostiene la libertad de valores, concede autoridad únicamente a la comunidad científica respecto a la definición de los problemas y evaluación de las teorías sino también para determinar las cualificaciones requeridas para la pertenencia a dicha comunidad y decidir el contenido de la educación científica.

Una visión alternativa a la idea de una ciencia pura y libre de valores es la proporcionada por Kitcher quien concibe que esta idea es un mito y se va a valer de la analogía con la cartografía para dar cuenta del desarrollo científico y su carácter contexto-dependiente. Los mapas más nuevos introducen entidades nuevas que fueron anteriormente omitidas y las representaciones de las relaciones espaciales entre entidades más precisas. Tales mapas introducen elementos convencionales y los estándares de precisión varían. Como la mayoría de las teorías científicas y al igual que los mapas, tomados como un todo, son falsos aunque contiene cantidades considerables de verdad. Lo compromisos con un modesto realismo que el autor quiere mantener, le parece compatible con sostener que los intereses y valores humanos cambian; las convenciones de lectura identifican los modos de dividir el dominio espacial que son de interés para los hacedores de mapas y aquellas convenciones dependen de las metas e instituciones de la sociedad en la cual los mapas son usados. Las convenciones cartográficas y modos de dividir y relacionar entidades evolucionan en respuesta a los cambiantes propósitos humanos y la tarea es producir mapas que sean pertinentes para los intereses de esa sociedad. Análogamente, los objetivos de las ciencias es resaltar los temas que son significativos para una sociedad

en un estadio determinado de su evolución cultural; “así la historia de las ciencia generalmente descubriría una sucesión de lenguajes estructurados, a menudo imperfectamente, para la búsqueda de problemas que aparecen como más importantes” (Lacey, 1999, p. 59). La tesis que pretende discutir es aquella que pretende aislar un lenguaje privilegiado que identifique las clases natural reales y lo objetos y propiedades genuinos y, precisamente, la empresa científica busca aprender este lenguaje y formular la verdades básica acerca de la naturaleza. Su análogo en la cartografía sería construir un atlas ideal. Las hojas de este atlas expresan sucesivos mapas que son significativos en la medida en que pertenecen a un hipotético compendium hacia el cual nos dirigimos pero nunca alcanzaremos. No hay razones, según Kitcher, para sostener semejante desiderátum ya que y nuevamente en analogía con la cartografía, también hay que incorporar la significación para la comunidad “viendo algunos tipos de decisiones acerca de qué representar y cómo representar como el resultado de aspectos de los modos de vida de las comunidades. Deberíamos abandonar la idea que la cartografía sea gobernada por una meta contexto-independiente” (Lacey, 1999, p. 60). Desechado éste atlas ideal como un mito, la ciencia significativa debe ser entendida en el marco de un grupo particular con intereses prácticos específicos y con determinada historia. Bajo este marco contexto-dependiente el autor va a defender que los valores sociales y políticos son intrínsecos a la práctica científica y cuestionar el mito de la pureza por el cual se sostiene una frontera enérgica entre ciencia pura y aplicada, entre “investigación básica” y tecnología. Dificilmente goce de muchas adhesiones la idea de que el objetivo de la ciencia sea descubrir verdades ya que un vasto número de enunciados de ellas son inútiles para afirmarlas por lo cual Kitcher señala que las ciencias se dirigen a encontrar verdades *significativas*. Una noción de significación epistémica contexto-independiente aísla las “ciencias básicas” de los valores sociales y políticos, afirmando que las verdades epistémicamente significativas son valiosas, en principio, por si mismas. Sin embargo, como destaca Kitcher, algunas de esas verdades pueden tener consecuencias desafortunadas por lo que dichos valores son intrínsecos a las ciencias como ya señalamos. Las verdades significativas son dependientes del contexto por lo que propicia un pluralismo dependiente del contexto. Su realismo moderado es compatible con cierto constructivismo ya que el mundo es parcialmente tal como lo hacemos ya que organizamos la naturaleza a través del pensa-

miento y el lenguaje. Las categorías que empleamos, que son epistémicas y valorativas a la vez, al menos en ramas determinadas de las ciencias como se destaca a propósito de la biología y el ejemplo brindado por Kitcher de la noción de raza. A pesar que hoy se reconoce que responde a una mala biología aun hoy se sufre los efectos provocados por esa pasada práctica de dividir a los seres humanos en razas:

La historia de acciones basadas en la aceptación de diferencias raciales ha dejado marcas en las condiciones relativas de diferentes poblaciones, en términos socioeconómicos, en la disponibilidad de oportunidades [...] y no menos en la concepción que la gente tiene de sí misma, de sus familias y de su pasado (Lacey, 1999, p. 52).

Hemos destacado con Kitcher que los valores, y no solo los cognitivos, intervienen decisivamente en el desarrollo del conocimiento científico ya que se trata de descubrir verdades *significativas* las cuales presuponen intereses prácticos específicos y enmarcados históricamente lo que las convierte en contexto-dependiente y, por otra parte, y dado que el mundo es parcialmente construido bajo nuestro repertorio categorial, en el mismo intervienen componentes valorativos no menos que epistémicos.

De todos modos y hasta acá, hemos avanzado en disolver el mito de la pureza de la ciencia y mostrado, por el contrario, la intrusión y papel constitutivo de los valores en general en la génesis y desarrollo científico. Sin embargo queda precisar más aun en el hiato hecho-valores señalado por Putnam a propósito del tercer dogma del positivismo, es decir, que ambos términos no solo no corren por caminos paralelos sino que se solapan y se alienan en una misma lógica cognitiva. En efecto, la posición alternativa de Putnam es que tal dicotomía no es sostenible y propicia menos una partición que una “imbricación” entre juicios de hecho y juicios de valor tanto epistémicos como morales. Sería el caso, por ejemplo, cuando el historiador emplea la palabra “cruel” para caracterizar descriptivamente a cierto monarca pero no puede eludir la resonancia ética y normativa: ““cruel” simplemente ignora la presunta dicotomía hecho/valor y se permite el lujo de ser empleado unas veces para propósitos normativos y otros como término descriptivo. En la literatura filosófica, tales conceptos son llamados a menudo “conceptos éticos densos” (Lacey, 1999, p. 50).

Putnam asume la tradición pragmatista a la cual sintetiza su legado en estas tesis: (1) un *antiescepticismo*: el pragmatismo mantiene que la duda

requiere justificación, en la misma medida que la creencia. (2) un *falibismo*: nunca habrá una garantía metafísica de que tal y tal creencia nunca necesitará ser revisada; (3) la tesis de que no existe una dicotomía fundamental entre 'hechos' y 'valores'; y (4) la práctica es primaria en filosofía. Putnam pretende mostrar que la distinción hecho/valor y el reconocimiento del continuo medios/fines está íntima/ conectado con una apreciación justa de los métodos de la ciencia, del continuo de la investigación, es decir, que el continuo hecho-valor responde al mismo método de la inteligencia. La ética misma requiere investigación. Experimentándonos a nosotros mismos como falibilistas éticos, como personas que, de hecho, han criticado muchos valores recibidos, vemos las disputas éticas como disputas a ser saldadas, si es posible, a través de argumentos inteligentes. Las políticas de la decisión pueden ser evaluadas respecto a la racionalidad de fines y no sólo respecto a la eficiencia de los medios. Dewey no advierte que estamos confundidos por la existencia de los 'fines genéricos' (los fines que enumeramos). Como buscamos algo específico que cae bajo una de estas rúbricas, no vemos que los bienes, en tanto que procuramos obtenerlos, funcionan como medios y pueden ser evaluados. *Los fines ni están descansando en un cielo platónico, ni son mero caprichos de los individuos, son, más bien, fines-en-perspectiva, ellos orientan la conducta; por esa capacidad, son, en sí mismos, medios para resolver un problema y, por lo tanto, la racionalidad es competente para pronunciar un juicio sobre ellos.* Al articular los fines, no es razonable poner en 1er término aquellos que no tengan conexión con los medios disponibles y que no hagan referencia a los obstáculos que se presentan a la hora de alcanzar los fines. Tampoco son términos últimos; una vez que se han conseguido, pasan a convertirse en la situación en la que vivimos y en la cual surgirán nuevos problemas. La existencia de fines genéricos es también engañosa porque tendemos a pensar que tales fines son simple/ buenos (cómo tortura a la gente). Incluso un conocimiento valioso no puede ser obtenido por cualquier medio –experimentación sobre sujetos humanos-. De nuevo, la racionalidad medios-fines nos capacita para evaluar fines, ahora en términos del coste de los medios requeridos para obtenerlos. Cualquier valoración puede llegar a ser evaluada, aunque nunca podamos estar en una posición en la cual todas las valoraciones hayan sido evaluadas. El objetor busca un fundamento, pero para Dewey no hay fundamentos; sólo podemos empezar desde donde nos encontramos, que incluye tanto nuestros sufrimientos como nuestros disfrutes (nues-

tras valoraciones) y nuestras evaluaciones, viniendo estas últimas tanto de nuestra comunidad como de nosotros mismos.

Bibliografía

Kitcher (2001) *Science, Truth, and Democracy*. London: Oxford University Press

Lacey, H. (1999) *Is Science Value Free?* London: Routledge,

Pasillas Valdez (2009) Estructura y modo de ser de las teorías pedagógicas, en Fernández Rincón, H y Pérez, S. (coordinadores) *Pedagogía y prácticas educativas*. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.

Putnam, H. (2004) *El desplome de la dicotomía hecho-valor*. Barcelona: Paidós.

Putnam, H. (1997) *La herencia del pragmatismo*. Buenos Aires: Paidós.

Putnam, H. (1994) *Cómo renovar la filosofía*. Madrid: Cátedra.



Figuras docentes

Laura Arese*

La historia de nuestro sistema escolar dedica varios de sus capítulos a la emergencia de la figura del/a docente. Se trató de una alquimia singular sin la cual, otra hubiera sido la historia. Bien pensado, puede hasta sorprender el éxito perdurable de una invención que debió alcanzar para sus propulsores el tamaño de lo imposible. Es que el gran proyecto de la escolaridad moderna precisaba una figura con la capacidad de conducir ordenadamente a las aulas a sujetos populares, cuya lengua, hábitos y cultura desconocía - debía desconocer-, y de hacerlos regresar cada día durante el lapso de varios años, hasta que se hubieran conformado a los objetivos de un proyecto nacional que les resultaba en gran medida extraño. Además, el/a maestro/a debió legitimarse como custodia de un bien, la cultura letrada, que hasta entonces había pertenecido casi exclusivamente al clero. La solución es conocida: lo/as maestro/as nacieron a la escolaridad como apóstoles de la enseñanza. Investido/as de cierta sacralidad que supieron arrebatar a sus competidores eclesiásticos, compusieron las promesas y la lengua capaces de poblar las aulas. Recién en las últimas décadas del siglo XX, al calor de importantes debates en torno al sistema educativo, la figura del/a maestro/a apóstol comenzó a ser tensionada por el propio colectivo docente a través del fortalecimiento de su identidad trabajadora y sindical.

Conocida como esta historia, es el saber político que indica que perfilar figuras es tan importante como ejecutar medidas y programas; que producir modificaciones de cierta profundidad en el campo educativo implica adentrarse e intervenir en las señas y contraseñas de la identidad docente. Con esto en mente, quisiéramos volver al debate que, en particular en el periodo 2015-2019, se renovó en torno al neoliberalismo en educación.

Distintos análisis de las gestiones de la alianza Cambiemos -tanto a nivel nacional como en la Ciudad de Buenos Aires- han llamado la aten-

* Profesora Asistente en la Cátedra de Problemáticas Filosóficas y Educación de la Escuela de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba.

arese.laura@gmail.com

ción sobre la campaña que los responsables de sus carteras educativas han emprendido con el objetivo de horadar el prestigio social de maestros/as y profesores/as, culpabilizándolos de las distintas deficiencias del sistema educativo que, según el diagnóstico de ese gobierno, requerían intervención¹ (Puiggrós, 2017). Ahora bien, esta campaña, dirigida al público en general, centralmente a quienes no están en la Escuela pero esperan mucho de ella, fue acompañada a su vez de una fuerte apuesta por la construcción de una nueva figura capaz que ocupar el lugar que de este modo se presentaba como vacante. A este esfuerzo pertenece la publicación, en marzo de 2019, de *Es el maestro* de Esteban Bullrich (2019). Quien como Ministro de Educación se autodefinía ante el sector empresarial como “gerente de recursos humanos”² (Filmus, 2017), en este libro se propone interpelar a los educadores mismos, con la intención de exponer de manera sencilla y atractiva las perspectivas que sustentan el proyecto llevado adelante por su gestión desde 2010 en la Ciudad de Buenos Aires y desde 2015 a nivel nacional³. En toda alquimia los movimientos destructivos son tan importantes de ser advertidos como los constructivos. Por eso nos proponemos aquí recuperar el perfil docente que se recorta a lo largo del libro, compuesto de entrevistas a educadores y expertos, relatos de la experiencia, reseñas de políticas implementadas y nuevas propuestas⁴.

¹ Para una genealogía de la campaña de desprestigio contra los/as maestros/as en el marco del neoliberalismo en Argentina, cf. Puiggrós, Adriana, “El neoliberalismo avanza contra los educadores”, en *Adiós, Sarmiento. Educación pública, Iglesia y mercado*, Coliue, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2017, p. 236 y ss.

² Bullrich en su intervención en la Unión Industrial Argentina el 22/11/16, citado en Filmus (Filmus, 2017, p. 33)

³ Bullrich fue Ministro de Educación en la Ciudad de Buenos Aires en el periodo 2010-2015 y Ministro de Educación y Deportes de la Nación en el periodo 2015-2017.

⁴ En 2017 Daniel Filmus sintetizaba la política de Bullrich en relación al trabajo docente con dos líneas: “Por un lado, un conjunto de acciones dirigidas a atacar las condiciones materiales del ejercicio profesional y la capacitación. Por otro, se implementaron estrategias discursivas y mediáticas destinada a desvalorizar el papel de la escuela y la labor del educador”, Filmus, Daniel, *Educación para el mercado*, op. cit., p. 46. Nos interesa destacar que ambas suponen, al mismo tiempo, una tarea de construcción discursiva sobre la que nos interesa aquí tomar algunas notas.

Maestro competente

Es el maestro hace un llamado a la renovación de la formación docente. Aunque no brinda muchas precisiones sobre los sentidos y alcances de esta renovación, un nudo programático es subrayado con énfasis. De lo que se trata es de responder a una siempre creciente necesidad de “actualización”, en un campo educativo donde los conocimientos requieren “hacerse más aptos y compatibles en el marco de un mundo cambiante” (Bullrich, 2019). La adaptabilidad y la innovación (sobre la que insiste hasta el cansancio también Naradowski (2018)⁵) se postulan como valores, aunque son vagas las expresiones que describen la novedad que se requiere y, sobre todo, qué es realmente aquello a lo que debemos adaptarnos: “las necesidades del siglo XXI”, “la cuarta revolución tecnológica”, la “sociedad del conocimiento” (Bullrich, 2019). En algunos pasajes, no obstante, estos términos se desplazan en favor del reconocimiento de que son los “nuevos trabajos cuya movilidad y dinamismo nos resultan insospechados” (Bullrich, 2019) aquello para lo cual tanto la educación en general, como la formación docente en particular, debe preparar. Desde este punto de vista, y en línea con un enfoque curricular generalizado en '90, los contenidos disciplinares pasan a un segundo plano en favor del aprendizaje de competencias y habilidades adecuadas para un contexto de “movilidad” y “dinamismo”⁶ (Coria, 2019). Pues, explica Bullrich, para evitar la desactualización en un mundo cambiante lo central es “aprender a aprender” acompañado por el “saber hacer”, que implica “aplicar los conocimientos a situaciones fuera del aula” (Bullrich, 2019, p. 17). A partir de esta línea de razonamiento, se destacan un conjunto de campos centrados en el *know-how* que emergen como “fundamentales a la hora de gestionar aprendizajes significativos”: “el dominio de las TICs”, “las neurociencias, la realidad virtual, la gamificación y la robótica” (Bullrich, 2019, p. 78).

⁵ Cf. Naradowski, Mariano, *El colapso de la educación*. En este libro se desarrollan de manera más sistemática y extendida, aunque con matices, algunas de las ideas programáticas que propone *Es el maestro*. Sin embargo, la intervención académica reciente que evidencia mayores afinidades con el proyecto de Bullrich es quizás el trabajo de Guadagni, Alieto y Boero Frasnco, *La educación argentina en el siglo XXI. Los desafíos que enfrentamos: calidad, deserción, inclusión*, El Ateneo, Buenos Aires, 2015.

⁶ Sobre la reaparición del lenguaje de las competencias en el discurso educativo neoliberal contemporáneo, cf. Coria, Adela, “Memoria curricular sobre el discurso de las competencias y las capacidades en educación. Entre un pasado que retorna y un presente que resiste”, *Conversaciones Necesarias* [blog], shorturl.at/dpLW1, accedido en 1/11/2019.

Más allá de la vieja discusión sobre la relación entre competencias y contenidos, resulta significativo que el supuesto de esta perspectiva sobre la formación docente, sea un docente abocado a la resolución de problemas que se desarrollan en el espacio del aula, problemas en su mayor parte didácticos y entendidos en un sentido instrumental. De este modo se entiende la ausencia de toda mención a contenidos o disciplinas del campo de las humanidades, que pudieran contribuir a la formación de los docentes como partícipes de una conversación colectiva amplia acerca de los propósitos, alcances y posibilidades de lo educativo en el horizonte de un proyecto político y social. En efecto, tales discusiones han quedado por fuera de esta propuesta de formación, cuyas fronteras se han contraído para circunscribir apenas una pequeñísima porción del proceso educativo, porción llamada aquí “gestión de aprendizajes”.

Maestro solitario

Uno de los principales obstáculos con el que se enfrentó la gestión de Bullrich como Ministro de Educación y Deportes, fueron los sindicatos. Por ello, quizás, “el maestro global” se escribe siempre en singular (además de en masculino): “de cada uno de ellos se trata [de los maestros]. No de una masa anónima. No de un colectivo, ni de una categoría social. No de un sindicato” (Bullrich, 2019, p. 35). En efecto, la mayoría de las “historias inspiradoras” que son traídas a colación a lo largo del libro como modo reconocer la calidad moral de la que los y las educadores son capaces, tienen como protagonistas a individuos abnegados que, gracias a su tenacidad y talento, logran increíbles resultados a pesar de las condiciones sociales e institucionales adversas en las que trabajan. La actividad gremial, aunque no se impugna y hasta se presenta como deseable, cuando es mencionada en relación a las políticas implementadas por la gestión macrista, se asocia a corrupción, corporativismo, conservación del *estatus quo* y a reactividad irreflexiva a las innovaciones. En esta línea, el autor aboga por diferenciar maestro y sindicalista y propone un juego de contrastes donde el verdadero maestro, para ser tal, debe alejarse de los vicios propios de la actividad sindical (Bullrich, 2019).

Esta necesidad de desdibujar la identidad laboral y colectiva de los docentes, asoma detrás de la particular combinación entre la vieja retórica del sacerdocio -el maestro es presentado como ejemplo de “entrega y

amor” (Bullrich, 2019, p. 108)-, con la retórica del *management* -el maestro competente e innovador es, al fin, una suerte de emprendedor exitoso. La remisión a la figura del maestro-apóstol permite recoger y actualizar la distancia con la que históricamente esta figura se ha ubicado en relación a la identidad de los maestros como trabajadores (Puiggrós, 2019). A su vez, el maestro-emprendedor añade a la abnegación, espíritu emprendedor e individualismo en la medida deseada.

Maestro emprendedor y líder

Bullrich compara cuatro reformas educativas relativamente recientes consideradas exitosas: las de Perú, Chile, Polonia y Portugal. Las últimas tres tienen en común la “descentralización administrativa” y en algunos casos financiera de la gestión escolar. A partir de estas referencias, el autor aboga por una profundización de la descentralización iniciada en los años noventa, alegando la necesidad de una mayor autonomía de las escuelas en general y de los espacios de formación docente en particular, esto es, una “mayor capacidad de autogestión y de determinación de la currícula, programas y actividades” (Bullrich, 2019, p. 70). De acuerdo al modelo chileno, la autonomía, acompañada de sistemas de evaluación estandarizados (promovidos, además, durante la presidencia de Cambiemos (Filmus, 2017)), permite promover la “competencia de/entre” los espacios. El autor no expone con detalle las consecuencias del tipo de descentralización propuesta para el financiamiento. Sin embargo, las palabras de Emiliana Vegas, ex funcionaria del área de operaciones de préstamos educativos del BID, son convocadas para formular una sugerencia en consonancia: “optimizar la formación docente proponiendo controles y dirigiendo las subvenciones a los institutos de formación docente según índices de calidad” (Bullrich, 2019, p. 101).

En esta misma línea, Bullrich reitera en varias ocasiones la importancia de mejorar las condiciones salariales, a pesar de que durante su gestión las paritarias docentes nacionales fueron interrumpidas por decreto y se produjo un deterioro significativo del salario. La perplejidad se despeja en los breves pasajes donde se deja entrever que la recomposición salarial propuesta no se basaría en acuerdos colectivos. El autor encuentra que han tenido un “impacto positivo” en la elevación de “la efectividad docente” políticas salariales como las de Polonia, que construyen la remu-

neración a través de un “sistema de incentivos” basados en la evaluación del desempeño individual (Bullrich, 2019, p. 106). La implementación del “Global Teacher Prize” de la fundación Varkey, que premia con un millón de dólares a un “maestro global” destacado, expresa el espíritu de este modo de reconocimiento material que se basa en el “mérito”⁷.

Ahora bien, para llevar adelante esta transformación, sería necesario modificar profundamente la lógica de la gestión escolar. Es por ello que el autor pone el acento en promover la formación de directivos escolares, a quienes denomina “líderes”, a través de una carrera profesional diferenciada de la del/a docente que se encuentra frente al aula. El Programa Liderazgo e Innovación Educativa, implementado durante su gestión a través de la Fundación Varkey, avanza en esta dirección. A través de la incorporación de las técnicas del *management*, busca formar líderes capaces de optimizar la eficiencia y, en consecuencia, competitividad, de las instituciones que conducen. Así, se supone que la calidad de la gestión educativa, como la de la enseñanza, precisa de individuos hábiles en el juego de recompensas que se articula en torno a la evaluación de “logros objetivables”.

Maestro global

Una de las apuestas más importantes de *Es el maestro* consiste en la legitimación de nuevas voces como aptas para formular perspectivas, hacer propuestas, evaluar y cogestionar la política educativa. Se trata de voces “expertas” pero que no provienen del mundo académico; voces de la sociedad civil, aunque nada tienen que ver con organizaciones sociales abocadas a la educación no formal o popular. Junto a los esfuerzos de “organismos internacionales” (como el BID, la UNESCO y la OCDE) Bullrich (2019) resalta con énfasis el notable

crecimiento de organizaciones de la sociedad civil y de *think thanks* que realizan investigaciones y favorecen la divulgación de información, la producción de contenidos e insumos educativos, para promover conciencia, modelar el comportamiento público y organizar datos para las políticas educativas (p. 51).

⁷ En una línea afín argumentan también Guadagni y Boero (2015), en *La educación argentina en el siglo XXI*, op. cit., p. 66.

El autor refiere de este modo a un conjunto de fundaciones y *ongs*, en su mayoría de carácter internacional, y vinculadas a grandes corporaciones, algunas dedicadas a la comercialización de productos educativos. Entre ellas, destaca la mencionada fundación Varkey, con la cual implementó algunos de los programas más importantes de su gestión (Feldfeber, 2019). Es en estrecha colaboración con estos actores que Bullrich propone “la búsqueda de un estándar global, en lo que respecta a la formación y desarrollo profesional docente”, lo cual incluiría una titulación “con participación (y aval) de organismos internacionales” (Bullrich, 2019, p. 138). En suma, “el maestro global”, cuya formación se centra en la adquisición y transmisión de competencias para la incertidumbre, debe ser especialmente receptivo de un nuevo campo de producción de perspectivas y conocimientos en donde fundaciones y *ongs* internacionales tienen un papel central para definir perfiles profesionales y condiciones laborales. Son también estos actores de quienes se espera las orientaciones acerca de los sentidos y propósitos últimos de la tarea educativa⁸.

Viejas novedades

Numerosas voces del campo han señalado el modo en que las propuestas aquí reseñadas se dirigen de manera distinta, aunque en su conjunto sistemática, a la privatización, ya sea endógena o exógena, de la educación (Ball & Youdell, 2007). Pero *Es el maestro* puede ser servir como algo más que un compendio de los temas centrales de la agenda neoliberal. Además de ofrecer una aproximación a los vínculos entre distintas ideas que en el debate público muchas veces se presentan de manera desconectada, es también una pieza retórica que permite reflexionar sobre el atractivo de este discurso educativo. El libro está escrito con la conciencia de que para profundizar y legitimar los cambios que los grupos de poder a los que el ex ministro representa promueven, no será suficiente con ganar la pulseada a los sindicatos, ni con legislar en dirección a las reformas sistémicas a las que se aspira; se requiere también lo que él llama “un cambio de mentali-

⁸ En la gestión de Bullrich no se instrumentó ningún un sistema de consulta a los docentes para la elaboración y evaluación de las principales políticas educativas implementadas. En sintonía con este desplazamiento de los interlocutores para las discusiones sustantivas en torno a lo educativo, se encuentra también la política de desarticulación del Instituto Nacional de Formación Docente, que ofrecía formación pedagógica humanista amplia, en clave situada y nutrida de tradiciones pedagógicas críticas latinoamericanas.

dad sociocultural” (Bullrich, 2019, p. 79). En nuestros propios términos, podemos decir que se trata de convocar y ofrecer un marco de inscripción para nuevas subjetividades docentes: maestros líderes, maestros competentes, maestros emprendedores y solitarios dispuestos a prestar su apoyo a los expertos de fundaciones y *ongs*. Estas inscripciones subjetivas e identitarias no son suficientes para, y ni siquiera el motor de la transformación, pero sí su necesaria condición. En este sentido, resulta alarmante reconocer entre los postulados aquí sugeridos, algunos que, aun cuando de manera fragmentaria, se abren paso firme por los pasillos escolares y universitarios, y se instalan como sentido común educativo.

Esto nos devuelve -o al menos, nos debiera hacer volver- a la propia tradición educativa. ¿Cómo explicar sino esa receptividad para con el lenguaje emprendedurista que, a pesar de las resistencias, es posible detectar en un número no insignificante de instituciones y docentes? Sin desconocer los enormes avances que a nivel nacional se han realizado en el periodo 2003-2015 en materia educativa, cabe volverse un poco más atrás: ¿qué en esa tradición, en su mucho más larga historia de construcción de la figura docente, con sus persistencias, dio anticipadamente alojo a estas perspectivas? No podemos ofrecer aquí una respuesta acabada, aunque sí quisiéramos mencionar algunos indicios. En las universidades, donde se forman gran número de educadores, la implementación de incentivos salariales para la promoción de la productividad académica ha comenzado ya hace mucho, con el todavía vigente Programa Nacional de Incentivos a Docentes Investigadores. Ese mismo programa fue también un antecedente en el ámbito superior de la deflación de la tarea docente que propone *El maestro*, al promover un movimiento de separación y jerarquización entre las tareas vinculadas a la enseñanza y la extensión, por una parte, y la producción de conocimiento, es decir, la investigación, por otra⁹. En el ámbito medio y superior no universitario, la reducción de los espacios de producción de conocimiento en la carga laboral docente, centrada

⁹ Para una revisión crítica del Programa Nacional de Incentivos y las políticas de becas para la promoción de titulaciones de posgrado, como configuradores de prácticas y modos de experimentar la condición universitaria centrados en la productividad, cf. Rinesi, Eduardo (2015, p. 75), “Poné tu incentivo”. El autor llama la atención sobre la eficacia simbólica del Programa de Incentivos, aun cuando los incentivos reales que ofrece hayan perdido hoy relevancia material. También sostiene que la jerarquización entre la investigación y la docencia que produjo este Programa resulta tan perjudicial como la paralela jerarquización entre la docencia de posgrado y la de grado, a lo que agregamos también, entre la universitaria de grado y la de nivel no universitario.

casi completamente en las tareas de enseñanza, hace a las instituciones potencialmente hospitalarias del maestro competente, abocado con exclusividad a la gestión eficaz del aprendizaje. Así también, la constante y creciente presión evaluativo-burocrática sobre los educadores por parte de las instituciones de todos los niveles, nos preparan muy bien para la introducción de sistemas de control pormenorizado de la productividad. Pero, quizás, la entrada más cómoda al sistema educativo que puede encontrar el maestro de Bullrich es una ancha avenida, hace mucho tiempo pavimentada, llamada meritocracia.

Como concepto político, la meritocracia designa un criterio de legitimación de las diferencias sociales sustantivas. Nace allí donde otros tipos de mecanismos de diferenciación tradicionales, como la sangre, ya no resultan sostenibles. La meritocracia aparece asociada a una forma de justicia basada en la igualdad y la libertad. Pretende ser justa porque se propone como un criterio de distribución de los bienes no arbitrario, sino proporcional a los logros obtenidos (logros que debemos interpretar como resultado de una mezcla de talento y esfuerzo). Pretende basarse en la igualdad, porque afirma restituir a cada individuo, sin diferencias, su poder para determinar el lugar que ocupará en la escala social. Pretende basarse en la libertad, porque sólo funciona bajo el supuesto de la libre iniciativa de cada uno/a. Finalmente, supone que la producción de diferenciaciones basadas en los logros comprobables es necesaria para incentivar tanto el rendimiento individual como la productividad social¹⁰.

Esta definición, aunque aproximativa y general, nos conduce de lleno al campo educativo. El discurso meritocrático supone que es posible identificar ciertos logros socialmente valorados (no cualquier logro), y que esos logros deben poder ser cuantificables y comparables, de manera que funcionen como referencia para la distribución de distintos bienes. Según cierto sentido común, extendido en amplios sectores, esforzarse es estudiar y capacitarse, es obtener, mediante el empeño y el desarrollo de los propios talentos, títulos u otras credenciales similares. Así, las instituciones educativas cumplen un papel central en el discurso meritócrata,

¹⁰ Cf. Ángel Puyol (2007, p. 169), "Filosofía del mérito". Según señala el autor, existen también estrategias de justificación deontológica de la meritocracia, que no se apoyan en los efectos de eficientización social o económica de la diferenciación meritocrática, sino en la premisa de que recompensar el mérito es una forma del igual respeto moral que debemos a cada persona. Puyol señala que, también esta justificación descansa en última instancia, en la eficiencia como valor central. Cf. ídem, p. 183.

porque tienen una capacidad legitimada para constatar y cuantificar los logros de cada quien en dirección a la producción de bienes y conocimientos socialmente valorados. Está claro que el mercado laboral puede desilusionar rápidamente a un meritócrata convencido, al mostrar que no es el sistema educativo el que decide cuánto vale un título de filósofo en comparación con uno de ingeniero, o que una fluctuación de oferta y demanda puede repartir castigos y recompensas de manera arbitraria y sin la menor consideración por el esfuerzo invertido y el talento comprobado. Sin embargo, aun frente a estas contradicciones, el ámbito educativo es reconocido como un lugar del cual se espera la producción de distinciones sociales basadas en el mérito.

Podrá decirse que el sistema educativo argentino ha sido también depositario de otros anhelos sociales profundos que van a contramano de las expectativas de ascenso meritocrático: la unidad nacional y cultural, la igualdad social y política, más recientemente, la inclusión que, aún con sus sentidos multivalentes, es una bandera infaltable en cualquier diseño curricular. Esto es tan cierto, como que nunca se resolvió el conflicto implícito que se traba entre estos valores y la lógica meritocrática. Tampoco evaden el problema, las diferencias que pueden constatare en relación a estas tensiones entre los ámbitos de la educación básica y superior, donde la educación como derecho está diferentemente consagrada¹¹. Si bien es cierto que la meritocracia ha tendido a ser considerada una lógica propia de la educación superior, donde el derecho a la educación está supeditado a los méritos demostrables, esta diferencia rápidamente puede diluirse si la igualdad educativa en el nivel básico y obligatorio es concebida como un pasaje nivelador, es decir, como el punto de partida necesario para una posterior carrera meritocrática justa. Lamentablemente, esta apropiación meritocrática del discurso del derecho a la educación obligatoria como

¹¹ La diferencia se plasma ya en la Declaración de los Derechos Humanos de 1948: “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; *el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos*” (art. 26, inciso 1, bastardillas son nuestras). Fue necesario esperar hasta 2008, a la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior de la UNESCO para que esta diferencia fuera tensionada en un muy citado renglón: “La Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado”, p. 9, uv.mx/cuo/files/2014/06/CRES-2008.pdf, accedido el 1/6/2019.

productora de igualdad, pasa muchas veces inadvertida y convive en tensión con los valores que mencionamos¹².

En suma, lo que interesa subrayar es que, para resistir al discurso emprendedorista, hay que poder desmontar los supuestos meritocráticos en que, mucho antes, nos hemos acostumbrado a habitar. Gran parte de las críticas a la idea de meritocracia se basan en demostrar cómo los individuos nunca cuentan con condiciones suficientes de igualdad y libertad para poder competir en paridad, tal como supone este sistema. Estas críticas dan lugar a correcciones y compensaciones orientadas a nivelar las posiciones de partida, pero dejan en pie el mecanismo general, cuyo objetivo no es la igualdad, sino, como dijimos, la diferenciación. Es esta meta, es decir, la subordinación de la igualdad, entendida como igualdad de oportunidades, a la meta de la diferenciación eficiente y a la productividad sistémica, y las múltiples formas en las que esta subordinación reaparece, lo que debe ser puesto en duda. Pues en última instancia, es esta meta implícita lo que, en términos ético-políticos tomados prestados de Kant, hace de la meritocracia una forma de la heteronomía. Sin esta puesta en cuestión, la resistencia al maestro emprendedor, solitario, y competente, es una resistencia a nuevas formas, no una disputa de fondo.

Así, en la querella por los sentidos que perfilan la figura docente, no podemos contentarnos con fortalecer su identidad sindical y su condición trabajadora, como ha hecho una tradición de lucha que consiguió conmover la docencia del apostolado. Es imprescindible también afirmar el rol docente como intelectual no meritocrático, algo que no podemos dar como supuesto en ninguno de los niveles educativos¹³. Para esto necesitamos, no solo una sociología crítica de la educación, que identifique los mecanismos por los cuales el sistema educativo deviene reproductor y productor de desigualdad, sino también una interrogación filosófica de la educación. Esta interrogación debiera tanto explorar cuáles de los

¹² Como señala Ángel Puyol (2007), esta perspectiva, además de que supone una cuestionable supeditación del valor de la igualdad al de la eficiencia (porque supone que necesitamos la igualdad como punto de partida para la carrera meritocrática, la cual reivindicaríamos a su vez porque efficientiza los procesos sociales), descansa en un presupuesto erróneo: que el sistema educativo es el *principal responsable* de, y efectivamente puede *por sí sólo*, producir una acabada igualdad social. Cf. Puyol, Ángel, *Filosofía del mérito*, op. cit.

¹³ Un potente análisis crítico del mérito como gramática profunda del sistema educativo universitario se encuentra en Torres, Sebastián "Contra el mérito. Derecho de universidad e igualdad del conocimiento" (2016). Agradecemos a su autor las conversaciones donde encontramos el estímulo y valiosos puntos de partida para reflexionar sobre este tópico.

conceptos educativos tradicionales han hecho ya un lugar al discurso meritocrático, como reponer las preguntas que rehabilitan los sentidos anti-meritocráticos del acto educativo, fundamentalmente, la pregunta por el vínculo entre educación e igualdad democrática. Para esto, es útil escuchar atentamente los tonos y palabras de interpelaciones como la de Bullrich. Se trata de una escucha que permita movilizar una inteligencia colectiva, capaz no sólo de oponer resistencia a ese canto de sirena, sino también de reconocer aquello de nosotros/as que se ve atraído por ese canto. Así podremos quizás trazar horizontes donde alojar identidades docentes que no renuncien a una aspiración emancipatoria.

Bibliografía

- Ball, S., & Youdell, D. (2007). Privatización encubierta en la educación pública. *V congreso Mundial Internacional de la Educación*. Londres: Universidad de Londres.
- Bullrich, E. (2019). *Es el maestro: el docente en el centro de una política educativa global*. Buenos Aires: Logos.
- Coria, A. (1 de Noviembre de 2019). *Memoria cirricular sobre el discurso de las competencias y las capacidades en educación. Entre un pasado que retorna y un presente que resiste*. Obtenido de Conversaciones Necesarias: <http://shorturl.at/dpLW1>
- Feldfeber, M. (2019). Educación S.A. *Página 12*.
- Filmus, D. (2017). *Educación para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo*. Buenos Aires: Editorial Octubre.
- Guadagni, A. A., & Boero, F. (2015). *La educación argentina en el Siglo XXI*. Buenos Aires: Editorial el Ateneo.
- Naradowski, M. (2018). *El colapso de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Puiggrós, A. (2017). *Adios, Sarmiento. Educación pública, Iglesia y mercado*. Buenos Aires: Coliue.



- Puiggrós, A. (1 de Mayo de 2019). El mercado de la educación va hacia la desecolarización. (J. Lorca, Entrevistador)
- Puyol, A. (2007). Filosofía del mérito. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 169-187.
- Rinesi, E. (2015). Poné tu incentivo. *Filosofía (y) política de la Universidad*, 75-94.
- Torres, S. (2016). Contra el mérito. Derecho de universidad e igualdad del conocimiento. In E. Rinesi, J. Smola, C. Cuello, & L. Ríos, *Hombres de una república libre: universidad, inclusión social e integración cultural en Latinoamérica*. (pp. 35-56). Los Polvorines: Universidad Nacional de Sarmiento.



Educación como derecho. Algunas consideraciones desde una mirada intercultural y decolonial

César Marchesino*

“...la justicia anima, defiende y traspasa los derechos. La justicia es la fuerza que viene de los otros, de los caídos, y nos descoloniza. Ella trae otra manera de estar, de vivir y morir, otra relación (de trabajo y de conocimiento), territorial, cósmica, estelar: la que ha sido derrotada y expulsada de la Historia.”

José Luis Grosso

“...parto de la idea de que no hay justicia social global sin justicia cognitiva global, vale decir, debe haber más justicia entre los distintos conocimientos.”

Boaventura de Sousa Santos

1.

Con la presente intervención pretendemos contribuir a la tarea de elucidación de la educación como un derecho. Dicha tarea se inscribe en una elucidación de más amplio alcance puesto que asume que nuestras prácticas educativas se desarrollan en contextos pluriculturales con los retos que esto conlleva tanto en el plano político como epistemológico. En este sentido, se nos plantean una serie de desafíos teóricos/metodológicos a la hora de proponer prácticas educativas que reviertan la violencia epis-

¹ Grosso, J. L., (2019). “La descolonización de los derechos humanos”, en Badano, María del Rosario (coord.). Educación superior y derechos humanos: reflexiones, apuestas y desafíos. Paraná: Red Interuniversitaria de Derechos Humanos RIDDHH – Universidad Autónoma de Entre Ríos, p. 44.

² Chavarría Miguel y Fernando García, 2004, “Otra globalización es posible. Diálogo con Boaventura de Sousa Santos”, en ICONOS No.19, Flaco-Ecuador, Quito, pp.100-111.

* Profesor Titular en la Cátedra Filosofía y Educación de La Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba. Profesor Asistente en la Cátedra Filosofía de la Educación y en la Cátedra de Epistemología de las Ciencias Sociales de la Escuela de Filosofía Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

marchesino@gmail.com



témica planteada por Castro-Gómez (2000), o como prefiere denominarla Fornet-Betancourt (2009a), la violencia epistemológica característica de nuestros sistemas educativos de matriz moderna/colonial. A su vez, estos desafíos se ven redoblados si concebimos nuestras prácticas educativas en clave de DDHH, ya que por otro lado se nos presenta como necesaria la elucidación de los DDHH en sí mismos a partir de las tensiones y limitaciones que los mismos conllevan en su condición de colonialidad dada su matriz liberal, moderna y eurocéntrica de acuerdo con los planteos realizados por de Sousa Santos y otrxs autorxs en su propuesta de avanzar hacia concepción intercultural de los DDHH (de Sousa Santos, 2010, 2019). Las contribuciones y aportes que siguen, lejos están de dar respuestas cerradas, ni proponer modelos educativos, se trata más bien de sugerir algunas pistas por donde iniciar la tarea de imaginar prácticas educativas en clave de DDHH interculturales. Es desde allí, que este trabajo no es una búsqueda ni formulación de teorías que abarquen la totalidad de la temática, muy por el contrario, asumimos que es necesario problematizar y desnaturalizar el lugar que ocupa la producción de conocimiento académico en el sentido hegemónico de dar respuestas totales, se trata más bien de ofrecer y plantear preguntas e interpelaciones sobre nuestras prácticas educativas.

2.

Asumimos a la práctica filosófica como una práctica siempre contextualizada y situada, que no se limita a un contenido particular, y mucho menos a un método particular. Nos atrevemos a afirmar que la diversidad de contenidos va de la mano con la diversidad metodológica. A su vez, la relación entre ambos, contenido y método, es siempre inmanente y contingente. En este sentido se podría hablar mejor de filosofías y no de una filosofía en un sentido universal. Aun así, renunciando a toda pretensión de universalidad, nuestra apuesta no se inclina por un relativismo, ya que siempre es plausible y deseable arriesgar una elección o toma de posición sobre que implican nuestras prácticas, incluidas entre ellas las filosóficas. En este sentido, hacer filosofía puede entenderse como el intento siempre fragmentario de romper la clausura de nuestro pensamiento, y dejarnos atravesar e interpelar por la alteridad, se trata de preguntarnos sobre aquellas categorías que utilizamos para pensar, si estas son las mejores y más ade-

cuadas que podemos usar, o si nos posible y necesario crear formas otras de pensar(nos) como individuos y como comunidad. En pocas palabras, ahondar en la condición socio-histórica de nuestra práctica filosófica, asumir la contingencia y el carácter situado de todo nuestro bagaje teórico/práctico, nos posibilita un horizonte de otros modos de estar con otrxs y crear comunidad. En sintonía con lo que aquí venimos planteando, nos animamos a sostener que hacer filosofía en torno a nuestras prácticas educativas es consustancial a las prácticas mismas. No filosofamos para luego educar(nos), al educar(nos) filosofamos y al filosofar (nos)educamos.

3.

Partimos de la idea de que los llamados DDHH universales funcionan como el marco de aquello que entendemos como derechos, y reconocemos, no sin contradicciones y tensiones, en su pretensión de universalidad la posibilidad de exigir el cumplimiento de los mismos para todas las personas. Por otra parte, no podemos soslayar ni desconocer el mundo socio-histórico concreto en cual tales derechos fueron establecidos, lo que implica reconocer las limitaciones que los mismos conllevan al ser la expresión de un proyecto histórico que tiene nombre y apellido: el proyecto moderno/colonial europeo. En este sentido, afirmamos que los DDHH tienen una condición de colonialidad que exige su revisión, incluso para dar cumplimiento a su pretensión de universalidad. Nos resulta urgente, si suscribimos una agenda de ampliación de derechos reconocer su genealogía liberal/moderno/eurocéntrica, su particularidad socio-histórica que pasa oculta tras la pretensión de universalidad. Al señalar la condición de colonialidad de los DDHH nos interesa rescatar lo que Maldonado-Torres (2019) señala respecto a la línea ontológica colonial que establece una separación tajante entre quienes están dentro y fuera del universo del derecho. La tarea entonces en visibilizar aquello que señala Maldonado-Torres como constitutivo de la línea ontológica colonial, se trata de la herencia de la ontología jerárquica consustancial a la “cadena del ser”, esta jerarquía nos remite más que a una relación espacial del adentro/afuera a una relación de verticalidad en la cual las referencias son más bien arriba/abajo, y que se mantiene intacta y conservada en la versión laica de aquella línea colonial. Según Maldonado-Torres a partir de la modernidad ya no se establece una separación entre Dios y el ser humano, sino que la esci-

sión opera entre lo humano y lo no-humano, entre aquello que aparece como “condenado” (barbarie/naturaleza) para que otro pueda ser “salvado” (civilización/humanidad), mediante la aplicación de lógica sacrificial del progresismo en cualquiera de sus versiones, la liberal o la socialista. De allí que Maldonado-Torres nos advierte:

La tarea para gestionar la línea moderno colonial para determinar cómo y qué velocidad pueden los sujetos marcados como condenados tener acceso y a qué área de la civilización es lo que hoy se denomina diversidad (en el plano de la sociedad civil y el Estado-nación) y desarrollo (en el plano geopolítico). Y luego agrega: Es decir, la línea de color y otras formas de la línea moderna/colonial no son líneas de exclusión, sino líneas de condenación, lo que significa que es un error categórico intentar contrarrestar la colonialidad con inclusión. Para rematar finalmente: Diversidad, inclusión y desarrollo son términos clave en el evangelio de la modernidad colonialidad, en especial en sus expresiones liberal y neoliberal (Maldonado-Torres, 2019, p. 92-93).

4.

El discurso progresista moderno ha hecho del derecho a la educación uno de eslóganes civilizatorio. La educación ha sido dentro del proyecto moderno/colonial la clave para garantizar el progreso de la sociedad en donde se entiende al mismo como el pasaje de un estadio inferior a uno superior. Esta idea de pasaje, es claramente asociada con el atravesamiento de una línea, quizás la metáfora más clara en este sentido es la del abandono del estado de minoridad del iluminismo en clave kantiana. Permanecer del lado no civilizado de la línea, es sinónimo de condenación, y la educación asume, en este sentido, lo que podríamos llamar un relato laico de salvación. Nos preguntamos entonces ¿En qué medida no reproducimos y depositamos en la educación esa expectativa de salvación? Y lo que resulta más apremiante quizás ¿hasta dónde no pensamos a lxs educadorxs como salvadorxs? ¿Cómo pensar entonces en prácticas educativas que busquen avanzar más allá de esas representaciones? En relación a esto nos preguntamos ¿cómo concebir nuestras prácticas educativas de manera que contribuyan para franquear la “línea ontológica colonial” que plantea Nelson Maldonado Torres. Se trata quizás de decolonizar nuestras prácticas educativas. En donde decolonizar implica una lucha ético/política, a la vez que epistémica y simbólica en vista de la creación de un mundo que

tenga como eje la interrelacionalidad entre los seres humanos y más allá de estos. Un mundo en el cual la línea ontológica colonial sea puesta en tela de juicio abriendo así, horizontes no más inclusivos como propone el discurso político progresista, si no menos jerárquicos entre los seres humanos entre sí, y a la vez entre estos últimos y los seres no-humanos.

5.

Otro modo posible de pensar las líneas de separación/división constitutivas del proyecto moderno/colonial es el establecimiento de una línea abismal como platean Santos y otros (2019). Una línea abismal que instauró de manera tajante una exterioridad/alteridad como piedra fundante del proyecto moderno/colonial, y que puede resumirse en la resabida consigna “Civilización o barbarie”. De allí, que a la hora de elucidar a la educación como derecho en clave moderna/liberal se nos convoca a hacer referencia a presencias y ausencias, a repensar sobre aquellxs que quedan a un lado y al otro de la línea. En este sentido nos parece propicio recurrir nuevamente a de Sousa Santos, no ya en clave crítica, sino en la búsqueda de una propuesta teórico/metodológica que nos permita avanzar en la transformación de prácticas educativas en clave de DDHH interculturales. Así pues, para elucidar las presencias y ausencias que aquí nos interpelan, puede resultarnos de utilidad tener como marco la invitación del autor portugués a realizar una sociología de las ausencias y una sociología de las emergencias (de Sousa Santos, 2006, 2007), claro está que en nuestro caso tal sociología sería en el campo específico de las prácticas educativas. Asumimos como valioso este aporte teórico/metodológico dado que suscribimos la necesidad de ampliar nuestro presente y contraer (hacerlo concreto) el futuro que nos propone de Sousa Santos, ya que es una posibilidad de contrarrestar los efectos negativos y evitar los callejones sin salida que nos plantea el proyecto de la modernidad eurocéntrica y que está en la base de nuestro sistema educativo. Y además porque encontramos que la necesidad planteada es de carácter netamente político, ya que ampliar el presente y contraer (hacerlo concreto) el futuro es hablar de presencias y ausencias en una educación emancipatoria.

Entonces, por un lado, en el registro de una sociología de las ausencias, y con el objetivo de sostener prácticas educativas en clave de DDHH interculturales, deberíamos preguntarnos ¿cuáles son aquellas experiencias/



saberes/agentes, que mediante nuestras prácticas se constituyen como “inexistentes” en nuestro sistema educativo? O en palabras de Boaventura ¿en qué medida nuestras prácticas contribuyen a fortalecer aquella monocultura que produce ausencias? Esas ausencias, que revisten, según el autor, cinco formas estigmatizadas por la educación: la del ignorante, el residual, el inferior, el local o particular, y el improductivo (de Sousa Santos, 2006). No hay que hacer un esfuerzo intelectual significativo para rastrear e identificar como los discursos educativos han atribuido al menos una o varias de estas formas a diversos sujetos, individuos y/o colectivos. En este sentido, puede resultarnos un ejercicio interesante observar nuestras prácticas a la luz de esta producción de formas de ausencias, y realizar así una vigilancia que nos permita no recaer en la reproducción de alguna o varias de ellas. ¿Seremos capaces de identificar en nuestras prácticas las maneras mediante las cuales invisibilizamos experiencias/saberes/agentes al subsumirlo en alguna de las cinco categorías planteadas más arriba? A su vez, y ya en la línea que busca revertir dichas ausencias, de Sousa Santos propone cinco tipos de ecologías: la de los saberes, de las temporalidades, de los reconocimientos, de las trans-escalas y finalmente de las productividades (de Sousa Santos, 2006). Cabe preguntarse en este punto: ¿cómo nuestras prácticas pueden contribuir a cada una de esas ecologías? ¿Cómo podemos colaborar a revertir el desequilibrio epistémico generado por la monocultura característica del sistema educativo? ¿qué necesitamos revisar y/o reformular de nuestras prácticas para que esto sea posible? Por otro lado, y avanzando en un registro ya de la sociología de las emergencias, y en la búsqueda de posibilitar un futuro concreto, podemos preguntarnos ¿cuáles son las experiencias y prácticas posibles en el sistema educativo? ¿Cómo nuestras prácticas educativas pueden colaborar a “credibilizar” (de Sousa Santos, 2006) ciertas experiencias comúnmente desacreditadas por el conocimiento escolarizado?

Decíamos entonces que todas estas preguntas y sus posibles respuestas se constituyen como un primer paso hacia el proceso de interculturalización de nuestras prácticas educativas. Un segundo momento, también propuesto por de Sousa Santos lo constituye el trabajo de traducción intercultural entre los saberes y prácticas que convergen en nuestras instituciones de educación, entendiendo a los mismos en un sentido de diversidad lo más amplio posible. Esto último implica que estén incluidos allí los saberes y prácticas tradicionalmente reconocidos como legitimados,

como así también aquellos sistemáticamente excluidos. Consideremos a continuación los siguientes aspectos, por un lado, las implicancias de asumir esta propuesta teórico/metodológica de la traducción intercultural en lo que concierne a una educación en clave de DDHH. Y por el otro, cuáles podrían ser las posibles experiencias o espacios propicios para que el sistema educativo se involucre en este proceso de traducción intercultural. Respecto a lo primero, para elucidar las presencias y ausencias de una educación en clave de DDHH, y a su vez en el marco de la traducción que estamos proponiendo, sugerimos tomar el mismo punto de partida que justifica tal traducción y fundamenta además su Epistemología de Sur, y que pude resumirse de la siguiente manera: puesto que hay muchos lenguajes para hablar de la dignidad humana, para hablar de un futuro mejor, de una sociedad más justa (de Sousa Santos, 2006, 2019), no podemos conformarnos y ajustarnos a la concepción moderna y eurocéntrica de los DDHH. De seguir suscribiendo dicha concepción, y reproducir la matriz liberal de los DDHH, el sistema educativo seguiría formando parte de aquellas instituciones que sostienen una globalización desde arriba, una globalización hegemónica que contribuye a imponer como universales concepciones de dignidad humana que siempre son locales y contextuales. Nos encontramos en este punto ante una situación paradójica, puesto que los DDHH nos han servido para el sostenimiento de luchas en defensa de causas que seguramente consideramos justas y con las cuales el sistema educativo se viene comprometiendo desde el regreso de la democracia en nuestro país. ¿Cuál es entonces la tarea que nos toca para crear una educación en clave de DDHH contra-hegemónicos? ¿Cuáles son los límites y tensiones del sistema educativo frente a este desafío? En cuanto al segundo aspecto, retomamos aquí la pregunta por las experiencias posibles en el campo de las prácticas educativas en materia de DDHH contra-hegemónicos. Más específicamente, nos preguntamos por las condiciones necesarias para esas experiencias ¿Qué implica interculturalizar las prácticas educativas? Básicamente, que otros conocimientos, o mejor, conocimientos otros, entren al sistema educativo. Que estos puedan interpelar y entrar en diálogo con el conocimiento que se produce allí. No es un detalle menor la idea de interculturalizar el sistema educativo ya que implica que este se deje penetrar y atravesar por esos conocimientos. Pero, y, sobre todo, que abandone ese lugar de quien va a educar, a llevar sus conocimientos a quienes no lo tienen o necesitan sustituir los propios por otros mejores. Y

esto último, en materia de una educación en clave de DDHH resulta algo vital, ya que esta inversión nos permite habilitar y “credibilizar” a esos otros lenguajes que también hablan de la dignidad humana, creando así las condiciones para las ecologías de las que más arriba hablamos.

6.

Finalmente, nos gustaría también rescatar las sugerencias que realiza Fornet-Betancourt partiendo de los aportes de la filosofía de la intercultural para pensar políticas educativas en nuestra región. Encontramos que dichas sugerencias pueden contribuir a la tarea de reforzar las presencias y revertir las ausencias de nuestras prácticas educativas en clave de DDHH interculturales, y constituyen además un complemento a la propuesta teórico/metodológica antes descripta. En lo que sigue nos ajustamos al orden expositivo del propio Fornet-Betancourt para destacar en cada caso lo que nos parece relevante. En primer lugar, se trata de promover una educación que combata el analfabetismo biográfico (Fornet-Betancourt, 2009b), esto implica que la práctica educativa permita y facilite la recuperación de las biografías personales y comunitarias en las cuales están inscriptas las diversas nociones de dignidad humana, que esas biografías no sean borradas por la agenda global de los DDHH promovida por las instituciones globales y regionales tales como ONU entre otras. Segundo, una construcción de DDHH interculturales exige también una educación que combata el analfabetismo contextual (Fornet-Betancourt, 2009b), necesitamos que nuestras prácticas no borren, desconozcan y oculten aquellos conocimientos comúnmente desvalorizados por la academia por ser “locales”, necesitamos crear las condiciones en las cuales la diversidad de miradas sobre la dignidad humana pueda expresarse y dialogar. En tercer lugar, y siguiendo a Fornet-Betancourt, proponemos una educación “desquiciada” (Fornet-Betancourt, 2009b), que se desplace de los ejes planteados por el sistema hegemónico en la defensa y fortalecimiento de sus intereses, y que en materia de DDHH implicaría recuperar otros ejes, por ejemplo, sostenidos por las comunidades originarias, campesinas, entre otras, en la defensa de sus territorios y formas de habitarlos. Un cuarto aspecto que debería considerar una educación atenta a las presencias y ausencias, es que la misma debe tener como prioridad replantear el ideal de conocimiento característico de nuestra academia y avanzar en la promo-

ción de una epistemología pluralista (Fornet-Betancourt, 2009b), lo que implica el reconocimiento de la diversidad de tiempos y lugares para los distintos saberes. Esto debería traducirse en una concreta reformulación de los programas educativos en la búsqueda de un equilibrio epistémico. De allí se desprende un quinto elemento, que consideramos vital para una educación en clave de DDHH, se trata de reivindicar la democratización y comunitarización del saber y sus dinámicas de producción (Fornet-Betancourt, 2009b). Lo nodal de este aspecto responde a la idea de que los DDHH hegemónicos, liberales/occidentales, necesitan ser revisados y ampliados, es necesario asumir su contextualidad y cuestionar su universalidad. Esta tarea es compleja y llena de contradicciones y exige prestar especial atención a lo planteado en este punto tanto sobre las formas en las que se produce el conocimiento como en las que se lo trasmite. Finalmente, y quizás sea este un punto más difícil de asumir por la educación superior dada su tradición marcadamente intelectualista. Una educación atenta al proceso de interculturalización debería ser una educación que obedece al ritmo de los cuerpos y lugares de la tierra (Fornet-Betancourt, 2009b), como una manera de expandir las experiencias posibles de encuentro con las diferencias. Este último punto plantea la necesidad de romper con dispositivos esclerosados en nuestras prácticas, pero no en sentido progresista y reformador en el que nos hemos formado, no necesitamos actualizar nuestros dispositivos con recetas pedagógicas, en todo caso lo que necesitamos es abandonar por un momento la pretensión de encontrar soluciones intelectuales a los problemas de nuestra educación. Quizás se trate más bien de arriesgarse a un encuentro con el otro que interpele nuestras certezas, incluso en aquellos asuntos como son los DDHH que han servido de marco para las luchas emancipatorias desde las últimas décadas del siglo XX.

Bibliografía

Castro-Gómez, S. (2000) Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) Buenos Aires: CLACSO, p. 88-98.



- Fornet-Betancourt, R. (2009). La pluralidad de conocimientos en el diálogo intercultural, en *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*. David Mora (Dir.), La Paz: III-CAB, p. 9-20.
- Fornet-Betancourt, R. (2009). De la importancia de la filosofía intercultural para la concepción y el desarrollo de nuevas políticas educativas en américa latina. En *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*. David Mora (Dir.), La Paz: III-CAB, p. 71-80.
- de Sousa Santos, Boaventura (2010) Hacia una concepción intercultural de los Derechos Humanos. En *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce Ediciones, p. 63-96.
- de Sousa Santos, Boaventura (2007) Hacia una sociología de las ausencias y una sociología de las emergencias. En *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. La Paz: CLACSO, CIDES-UMSA, Plural editores, p. 77-136.
- de Sousa Santos, B., Sena Martins, B., (2019) *El pluriverso de los Derechos Humanos. La diversidad de las luchas por la dignidad*. Ciudad de México: Akal.
- Grosso, J. L., (2019). “La descolonización de los derechos humanos”, en Badano, María del Rosario (coord.). Educación superior y derechos humanos: reflexiones, apuestas y desafíos. Paraná: Red Interuniversitaria de Derechos Humanos RIDDH – Universidad Autónoma de Entre Ríos.
- Maldonado-Torres, N., (2019). De la colonialidad de los Derechos Humanos en *El pluriverso de los Derechos Humanos. La diversidad de luchas por la dignidad*. Ediciones Akal, México, pp. 83-107.



Entre la novedad y la pandemia de actividades. Haciendo foco en la Enseñanza

Maura Ramos*

Cristina Prieto**

Elizabeth Martinchuk †

A modo de contexto del texto

El origen de este escrito fue una presentación para el IV Encuentro de la REDAFE en octubre de 2019. En abril de 2020, cuando nos volvemos a encontrar con el texto para su publicación, vemos que es necesaria una re-elaboración, ya que el contexto de la pandemia por el COVID 19 y el aislamiento social, preventivo y obligatorio ha hecho visibles problemáticas sobre el sentido de las prácticas de Enseñanza, especialmente en la tensión innovación y calidad.

Nada nos hacía suponer, en aquel momento, que nuestras vidas serían lo que son hoy, que lo cotidiano sería irrumpido e interrumpido; parece

* Profesora en enseñanza primaria y Licenciada en ciencias de la educación (UBA) Doctoranda en educación de UNTREF. Profesora de la UNTREF (Complementación de Grado, Diplomatura) Integrante del Equipo que Coordina la “Especialización en docencia Universitaria”.

ramos.maura@gmail.com

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

crisprietoglez@gmail.com

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

emartinchuk@untref.edu.ar



que todo se ha puesto “patas para arriba”. En cuestión de días, lo habitual se hizo peligroso. Lo que pensábamos en ese entonces – sólo unos meses atrás – teníamos que volverlo a pensar... pensar los lazos, pensar los vínculos, pensar la escuela, pensar la enseñanza... pero ese “pensar” hoy se ve interpelado en la búsqueda de alguna respuesta.

Virtualidad y enseñanza ¿un nuevo contexto para pensarla?

Entendemos que este uso del concepto “enseñar” no se ofrece al análisis profundo de los sentidos que gravitan su razón de ser para el ejercicio de la docencia. Pareciera que la enseñanza no nos ha dado qué pensar cuando de formación docente se trata, y hoy se la interpela para hallar una definición a la luz de la “pandemia”. Por eso, es necesario detenernos por un momento y volver a pensar...

Martin Heidegger se preguntó en el siglo XX “¿Qué significa pensar?”, señalando que “para ser capaces de pensar se requiere que aprendamos a pensar. ¿Qué es pensar? El hombre aprende en la medida que ajusta su obrar y no-obrar a lo que se le atribuye como esencial en cada caso” (Heidegger, 2012, p. 9). Es decir que lo que antes nos daba que pensar hoy se transformó y nos transformó. Este tiempo de aislamiento nos vuelve a interpelar sobre qué hacemos cuándo enseñamos, porque lo que hacíamos y cómo lo hacíamos ya no nos sirve y tenemos que pensarlo de nuevo. Estamos aprendiendo a pensar la enseñanza para este momento, pero ¿no será reiterar la misma pregunta, aunque el contexto sea diferente?

Heidegger señala: “un enunciado que habla de una época grave y hasta de lo que en la misma hay de gravísimo, tiene, según esto, de entrada, un matiz negativo. ¿No enfoca más en los rasgos adversos y sombríos de la época?” (Heidegger, 2012, p. 9). Entonces, ¿la gravedad de la época es lo negativo? ¿No debería ser la enseñanza? Enseñar es una actividad incierta, una actividad que nos preocupa y ocupa, una actividad que nos contraria, que nos paraliza.

Pero ¿qué sería “lo grave”? Siguiendo la propuesta de Heidegger, lo grave es lo que suscita preocupación, lo que es incierto, lo oscuro, lo amenazador, lo tenebroso, lo que nos contraría (Heidegger, 2012, p. 30). Hoy, han aparecido millones reflexiones sobre la escuela en tiempos de pandemia, sobre qué es enseñar en la pandemia, sobre qué es aprender en la pandemia, como si sólo la pandemia fuera “lo grave” y no la práctica

misma de enseñar; práctica que caracteriza el hacer de los docentes y los define como tales más allá de la pandemia.

Heidegger aporta otra categoría cuando sostiene “lo gravísimo de nuestra época es que aún no pensamos” (Heidegger, 2012, p. 10). Para nosotras, lo grave es cómo no se venía pensando en la enseñanza, cómo se había pasado por alto su sentido de práctica por la que un docente puede construir su oficio en presencia de un otro a través de la transmisión, de la donación. Acción que, siempre situada en un contexto social e histórico, tiene un sentido ético-político. Es la responsabilidad con la que se actúa enseñando, la que construye espacios comunes y sujetos libres.

Heidegger señala que “lo gravísimo es lo que no solamente da más que pensar en el sentido que da más trabajo a nuestro pensar” (Heidegger, 2012, p. 34) almacenando dentro de sí lo que es digno de ser pensado. Entonces, decimos que hoy nuestro trabajo es seguir pensando la enseñanza desde la perspectiva de la Filosofía de la Educación, ya que puede darnos respuesta a la delimitación del concepto que hace a la práctica docente.

Decimos, entonces, que esto es y era lo grave a la hora de conformar un sentido pedagógico asociado a la enseñanza. Por eso, el desconcierto en el tiempo de cuarentena alrededor de la enseñanza tiene que ver con haber pasado por alto su significado como aquella práctica social, discursiva (Cullen, 2004) que fundamenta el hacer docente y lo compromete con su oficio y con el aprendizaje de los otros, permitiendo al docente sostener su profesión y tarea; al niño/adolescente/adulto, ser estudiante; y, a la escuela tejer su significado en el espacio público.

Entendemos, entonces, que el acontecimiento de esta *pandemia* es un momento clave, una vez más, para poner “sobre la mesa” lo que entendemos por enseñanza.

¿Dónde el docente?

Este nuevo tiempo nos ha obligado a utilizar las tecnologías de la información y de la comunicación como la única posibilidad de encuentro con nuestros estudiantes. La enseñanza, pensada desde y para la presencialidad, se ha manifestado en toda su complejidad. Si antes era una actividad compleja (Graziano, 2015), ahora se expresa cuestionando lo que hacemos en mayor medida. El quehacer docente está siendo visibilizado y, podríamos decir que, desprovisto del edificio, está siendo “desnudado”, puesto

en cuestión. Es un hacer docente “a la intemperie” que, paradójicamente, es una intemperie en cuarentena, en la privacidad de nuestras casas, pero, además y como siempre, es una intemperie desigual, despereja e injusta. ¿Cómo las condiciones de una desigualdad interpelan nuestra responsabilidad de enseñar? Porque no es posible la enseñanza sin ese “otro” que está en condiciones de aprender, sin ese “otro” que no tiene conectividad o no tiene el dispositivo tecnológico que le permita acceder a la propuesta pedagógica.

Así las cosas, de poco valen las estrategias que podamos inventar para ponerla en marcha. El acontecimiento de la enseñanza en cuarentena es “lo grave” de esta época, y esa gravedad nos da que pensar. Sin embargo, esto no es nuevo ni provocado por este tiempo. En escritos anteriores nos hemos referido a que la formación docente gravita siempre en un suelo complejo para el cual se requieren definiciones de enseñanza superadoras de la mera mirada instrumental – aplicacionista que solamente recupera metodologías “novedosas y salvadoras” para hacer llegar a los hogares – algunos hogares – un sinfín de actividades que sobrecargan a los estudiantes, a las familias y a los dispositivos. ¿La enseñanza se reduce a la realización de actividades, de tareas? ¿Era diferente cuando esta se desarrollaba al interior de los edificios escolares? ¿En qué consiste el quehacer propio del maestro? Y, de nuevo la pregunta... ¿en qué consiste la enseñanza?

La enseñanza en pandemia se redefine a partir de un cambio de formato escolar. Este contexto desnaturalizó y mostró cuán naturalizadas estaban la escuela y sus prácticas, como así también el sentido más profundo de las acciones docentes.

Señala I. Dussel (Dusserl, 2016) que hay aprendizajes que se dan sólo en la escuela y otros que se aprenden en otros espacios – entre ellos los medios digitales y que estos saberes superan los saberes curriculares. Sin embargo, sostenemos que lo que lo que el docente enseña en ella se inscribe en un espacio de lo común, de lo igualitario, donde él y los estudiantes constituyen una comunidad de enseñanza y de aprendizajes. Y, en este sentido, hay una responsabilidad del enseñante por lo que les sucede a los que aprenden y por los procesos que allí se desarrollan. Estos saberes son de otra índole porque se inscriben en la constitución de un “espacio igualitario”, es decir en la construcción de un espacio público, un espacio común que hace de la práctica docente una “virtud ciudadana” (Cullen,

2004). En este contexto de aislamiento y virtualidad, lo que se tensiona es, justamente, la posibilidad del espacio igualitario y común.

¿Cambios en la enseñanza o seguimos haciendo lo mismo?

Hay situaciones que como formadoras de docentes en formación nos preocupan y nos ocupan, ya que tenemos responsabilidad frente al peligro de no saber qué hacer o no saber qué es lo que estamos haciendo. Escribimos estas palabras para estar más cerca de encontrar el sentido a lo que hacemos.

Asistimos a una mutación del suelo escolar: no vamos a la escuela... al edificio escuela. Muta el tiempo destinado para ir hacia ella, así como la organización de los espacios y tiempos escolares. Pero la escuela sigue estando, tanto en sus prácticas como en su organización y, por supuesto, en sus jerarquías y burocracia. Mantiene un imperativo de presencia, aunque esa presencia sea virtual.

¿Se le exige a la escuela o se exige a las prácticas que en ella se desarrollan? ¿Se le exige a la escuela o a los sujetos que actúan en ella? La pandemia y el aislamiento social, preventivo y obligatorio han dejado al desnudo lo que veníamos haciendo, lo que se hace y sobre todo cómo lo estamos haciendo. Sin embargo, como docentes lo que más interpela es la pregunta sobre lo que estamos haciendo. ¿Qué significa esto de estar enseñando? En este caso, el sentido del estar siendo enseñantes aparece como fundamento del oficio, es un estar haciendo nunca acabado y en permanente estado de reflexión y de pregunta, lo cual mostraría la incertidumbre del enseñar.

Pareciera ser que estamos enseñando si llenamos las pantallas de ejercicios (así como llenábamos los cuadernos y/o pizarras), si contestamos inmediatamente las preguntas, si ponemos una calificación a los trabajos que recibimos de nuestros estudiantes. De esta forma, nos mantenemos en “el negocio de lo educativo” aclarando que todo oficio, toda actividad humana, está siempre expuesta a este peligro. Daniel Berisso nos invita a pensar en ¿qué damos cuando damos clase?, recuperando la categoría de la donación, de algo que se entrega al enseñar, porque siempre la hay cuando estamos enseñando.

Si enseñar supone un otro que aprenda, supone una relación con un otro que está ahí para aprender. Es un obrar para el otro con el otro. Es una acción de búsqueda, de encuentro y de reencuentro. Hay, en definiti-

va, un imperativo ético en la enseñanza que trasciende cualquier modelización metodológica e instrumental, acciones que van en busca de un otro con el fin de lograr algo: que ese otro aprenda.

¿Dónde están los sujetos de la enseñanza?

Como lo señalamos anteriormente, otra de las cuestiones que se revela en este contexto de aislamiento para la enseñanza es la presencia del Otro, la necesidad de esta presencia para poder realizar el trabajo. Esta es la principal preocupación de los docentes y de la escuela como condición para seguir enseñando y que nuestros estudiantes sigan aprendiendo.

La enseñanza supone una relación intersubjetiva donde los sujetos que participan – docente y estudiante – están implicados de tal manera que no puede pensarse la situación pedagógica sin ellos, se suponen y se necesitan. Entendemos “implicación” en el sentido que J. Ardoino (1997) da a esta noción, es decir, *estar asidos, sujetados, agarrados a algo*. Esta relación involucra, además aspectos racionales, emociones, deseos, sentimientos, representaciones, que movilizan núcleos inconscientes que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. También existen aspectos contextuales – institucionales, sociales, históricos, culturales – que los condicionan, haciendo imposible pensar que la formación y transformación de los sujetos puede ser, de alguna manera, sólo consecuencia de nuestras prácticas como enseñantes.

Podríamos preguntarnos por las características de esta presencialidad en la virtualidad como notas diferenciales de lo que acontece en el edificio escuela. El contexto de aislamiento social condiciona el contexto en el que se desarrollan hoy nuestras prácticas y, por lo tanto, las características de las intervenciones docentes. Podríamos pensar que la virtualidad es otro contexto diferente.

Una de las cuestiones que podríamos mencionar es la necesidad de la mediación de un adulto que facilite el proceso de aprendizaje, convirtiéndose, podríamos decir, en un co-enseñante que genera (o no) las condiciones para que la enseñanza pueda acontecer. Y, por lo tanto, otro sujeto implicado en la situación. ¿Quiénes constituyen el sujeto pedagógico? ¿Qué sucede, entonces, con el vínculo docente-alumno esencial para aprender? ¿Quién enseña? ¿El “otro” alumno es para el maestro sólo un “otro supuesto”? Y la autoridad pedagógica, ¿quién la ejerce y cómo?

¿Cómo es la implicación de cada uno de los actores y qué registro se tiene de cada uno?

Hoy el proceso no sólo está mediado por otros, también lo está por la tecnología, los dispositivos y la conectividad que lo condicionan lo obstaculizan o lo impiden. En el ámbito de la presencialidad, la comunicación entre el maestro y los alumnos, y entre los alumnos es directa, cara a cara. La presencia es corporal, en tiempo y espacio. Sólo hace falta que los estudiantes y los docentes estén en la escuela.

Ni la virtualidad ni la presencia física en la escuela garantizan que la enseñanza y el aprendizaje tengan lugar. Pero hay algunas diferencias. En el contexto virtual se hacen más patentes las desigualdades en cuanto a posibilidades de acceso de los estudiantes a la enseñanza – ya sea por falta o escasez de dispositivos o conectividad, o por las condiciones de la vida familiar – y se facilita la des-responsabilización del docente por lo que suceda en la situación de enseñanza. En el aula de la escuela, su responsabilidad es ineludible.

Y entonces... ¿La enseñanza tiene sentido?

Enseñar, dice Heidegger, es aún más difícil que aprender y se pregunta “¿por qué es más difícil que aprender? No porque el maestro debe poseer un mayor caudal de conocimientos y tenerlos siempre a disposición. El enseñar es más difícil que aprender porque enseñar significa: dejar aprender [...] el verdadero maestro no deja aprender nada más que “el aprender” (2012). Por eso también su obrar produce a menudo la impresión de que propiamente no se aprende nada de él, si por “aprender” se entiende nada más que la obtención de conocimientos útiles.

Entiende a la tarea de la enseñanza como la forma que adquiere eso que hacen los docentes. Esa tarea que se manifiesta en el acto de educar, tarea que requiere un esfuerzo de acción y comprensión sostenido, principalmente a través del lenguaje promoviendo, la actitud filosófica de la interrogación.

Estamos situándonos ante un posible cambio de paradigma en el campo de la educación y, consecuentemente, de la enseñanza. Como lo vemos señalando en artículos anteriores, este cambio tiene su raíz en la crisis de la modernidad, suelo desde donde gravitan nuestras preguntas. Intentamos desde acá, recuperar y posicionar el enseñar como el funda-

mento de ser docente, como aquella existencia que es base de su práctica, que es su creación. Enseñar está en la expresión, en la manifestación de su juicio personal, permitiéndole decidir situadamente qué hacer, para quiénes, dónde hacer, cuándo, con qué medios y para qué.

En este sentido, entendemos la enseñanza como Acto¹, como acción responsable de un agente que tiene la intención de que otros aprendan. Por esta razón, la enseñanza no puede ser prefijada de antemano, es un acto consciente realizado por un agente que entendemos responsable de y por otros. Sólo se conoce el resultado de la acción una vez que esta ha sido producida, de ahí la incertidumbre en la enseñanza.

A modo de cierre provisorio

El tiempo de aislamiento a causa de la pandemia se ha traducido en una extensa cuarentena y se ha traducido en un estar aislados los unos de los otros. Este es el suelo desde donde se nos interpela pensar lo gravísimo de este tiempo en el ámbito educativo: ¿Cómo pensamos la enseñanza?

Como lo hemos señalado, ha cambiado el contexto donde se producen las prácticas, pero debemos reconocer que son los docentes quienes han buscado nuevas formas para sostener la enseñanza. Han rediseñado sus clases pensadas para la presencialidad, reflexionado sobre ellas y los posibles efectos que suscitan, siempre teniendo como foco y como fin que los estudiantes aprendan.

Esta situación ha puesto de manifiesto el valor de justicia que se dirige en el ámbito de la enseñanza, así como las injusticias en los distintos espacios escolares, personales, sociales. Tal vez, hoy sea esto de “enseñar en la cuarentena” una experiencia inédita que ha mostrado la desigualdad, las lejanías más crudas entre los unos y los otros.

Como lo hemos mencionado, seguimos sosteniendo que enseñar es una acción humana, consciente, situada, interpelada siempre por otros y responsable de transformación política de cada uno. Interpelar la enseñanza desde una perspectiva filosófica, permite constituir una actitud de permanente construcción y eso en definitiva es enseñar, un hacer con otros ya sea en momentos oscuros, caóticos y en otros asertivos que conforman certidumbres.

¹ Retomamos el sentido que le da H. Arendt cuando recupera la noción de acto como la acción que crea la historia.

Enseñar es estar en el “entre” en movimiento permanente, “entre” sujetos que se reúnen, que conversan, que dispersan saberes y que estos se resignifican. Además, este estar es azaroso.

Es importante remarcar que la enseñanza que realiza un maestro, un docente, no es cualquier enseñanza. El docente no es un entrenador, un mediador o un coaching; es un sujeto que se formó con el fin de disponerse frente a un otro “culturalmente denso” (Cullen, 2007), que lo interpela, donde sucede – o debería suceder – la “gratitud originaria” que supone siempre un deberse al otro (Heidegger, 2012, p. 126).

Por todo esto, es que la enseñanza debería siempre dar que pensar. Eso es lo gravísimo de ser docente. Desde esa doble gravedad, la de la práctica de enseñar y la de la pandemia, es que hoy ofrecemos estas palabras

Bibliografía

- Ardoino, J. (1997). *La implicación*. Ciudad de México, México: Centro de estudios sobre la universidad, UNAM.
- Berisso, D. (2018). A propósito de dar clase, devolución y pago: La enseñanza universitaria a 100 años de la Reforma: legados, transformaciones y compromisos. Vol. 4 Núm. 6. Disponible en: <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/5975>
- Cullen, C. (2004). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- Cullen, C. (2004) *Filosofía, cultura y racionalidad crítica*. Buenos Aires: Editorial Stella.
- Cullen, C. (2007). *Resistir e insistir con inteligencia. Reflexiones éticas de la educación*. Ciudad de México: Pueblo Nuevo.
- Dusserl, I. (2016). *la escuela como pharmakon en la toxicidad tecnológica contemporánea. Reflexiones sobre la crítica a la escuela en la cul-*

tura digital. In W. Kohan, *O ato de educar em uma lingua ainda por ser escrita*. (p. 309). Río de Janeiro: NEFL.

Graziano, N. (2015) *Voces de maestros: infancia, escuela y enseñanza*. Saenz Peña: EDUNTREF.

Kusch, R. (2007). *Obras completas*. Rosario: Fundación A. Ross.

Heidegger, M. (2012). *¿Qué significa pensar?* Buenos Aires: Agebe.



Hacia una sociedad (re)escolarizada

Javier Gustavo Río*

Cada capítulo de este volumen registra un esfuerzo de mi parte por poner en duda la naturaleza de una certidumbre particular. De ahí que cada uno de ellos encare una decepción —la decepción incorporada a una de nuestras instituciones—. Las instituciones crean certezas y, cuando se las toma en serio, las certezas amortecen el corazón y encadenan la imaginación. Confío en que cada una de mis afirmaciones —airada o apasionada, diestra o inocente— provoque también una sonrisa y, con ella, una nueva libertad, aunque sea una libertad que tuvo su precio.

Illich, I. (2006) Prefacio a “Alternativas”

Introducción

En la Historia Educativa de Nuestra América (tomamos la concepción de José Martí) han surgido pensadores que en determinados contextos socioculturales se atrevieron a interpretar al sujeto que se educa y las instituciones que lo acogen. Esta preocupación por la educabilidad del sujeto, por la integración social, por construir una sociedad más justa con actores formados, creativos y libres ha proporcionado un debate de ideas que a lo largo de la historia tuvo seguidores y detractores.

Desde las propuestas educativas emancipatorias de Simón Rodríguez o José Martí hasta los planteos decoloniales de Catherine Walsh, propuestas educativas de liberación acompañaron la resistencia inteligente y responsable de los pueblos latinoamericanos.

Los acontecimientos político-socio-culturales que se dieron a nivel mundial y en el contexto de Nuestra América en las décadas del '60 y '70,

* Profesor y Licenciado en Filosofía, Ciencias de la Educación. Bachiller en Teología. Doctorando en Educación. Es profesor en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) y en la Universidad Nacional de Hurlingham. Docente investigador en las áreas de Historia de la Educación Latinoamericana y Argentina y en Filosofía de la Educación. Miembro de la comisión directiva de la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación.

jrio@unsam.edu.ar; javier.rio@unahur.edu.ar



del siglo XX, provocaron una reflexión que tiene todavía hoy repercusiones que valen la pena profundizar.

Algunos exponentes de aquellos debates fueron Augusto Salazar Bondy, Iván Illich y Paulo Freire que compartían la preocupación epocal por una educación liberadora que los trasciende y son fuente de inspiración para seguir pensando las prácticas educativas de hoy.

Conceptos como *concientización*, *desescolarización*, *libertad y convivencialidad* formaban parte de los debates por aquellos años en los que el desarrollo y el progreso eran las grandes metas a alcanzar por la humanidad.

Con el advenimiento de la globalización las discusiones tomaron otros rumbos. Y en los tiempos que corren una pandemia que alcanzó a casi todo el planeta concentra la atención (también la angustia) de un pensamiento que debe buscar un nuevo sentido.

¿Qué significa releer a Illich hoy?

Releer hoy los textos Illich puede ser revelador para aquellos educadores que se sienten incómodos, que critican la escuela o la universidad y que a menudo se sienten frustrados. También puede ser desolador para aquellos que se angustian porque la institución constriñe la libertad de las personas al no respetar los diferentes intereses y necesidades, lo esencial en la niñez y juventud. Y puede ser provocador para aquellos que cultivando el pensamiento crítico quieran transformar la educación “creando el mundo de vuelta” (Kusch, 1978).

Entre los años 1960-1970, Iván Illich popularizó el término “convivencialidad”. Por ese tiempo, entre sus obras más leídas encontramos *Alternativas* (1968), *La convivencialidad* (1978), *La sociedad desescolarizada* (1971) y *Némesis médica* (1976).

Los ensayos que se encuentran en *Alternativas* (1968) son escritos para una ocasión particular. Iván Illich confiesa que “el paso del tiempo hace necesario precisar algunos detalles ocasionales: las estadísticas, la situación que se discutía —e incluso mi propia actitud— pudieron haber cambiado desde entonces en cuestión de matices o de grados” (2006, pág. 51).

Giorgio Agamben reflexiona que “tal vez sólo hoy la obra de Ivan Illich esté conociendo aquello que Walter Benjamin llamaba “la hora de la legibilidad”. Si, por un lado, su primera recepción en la década de 1970,

le había asegurado difusión y éxito, había, por el otro, marcado su malentendido” (Illich I., 2013).¹

Para Agamben, si tenemos en cuenta al ángel de la historia de Benjamin, que se dirige al presente teniendo los ojos fijos en el pasado, Illich se compara con un cangrejo que se dirige hacia el pasado fijando la mirada en el presente.

No hay un ámbito en el conocimiento de nuestro presente que la mirada de cangrejo de Illich no haya renovado en profundidad. Sin embargo, se trata en todos los casos de un análisis global, que embiste el mismo sistema a través del cual los hombres han buscado en todos los tiempos asegurar su subsistencia. Según Illich, este sistema combinaba dos modos diferentes de producción: uno autónomo, que producía valores de uso destinados a la esfera doméstica o -como Illich la prefiere llamar- vernacular y no al mercado, y uno heterónomo, destinado a la producción de mercancías para el mercado (Illich I., 2013).

Erich Fromm, que prologó uno de sus libros, lo vio como el representante de un radicalismo humanista enfrascado en la tarea de desmontar el confort intelectual de las ideas sólidamente establecidas en la sociedad.

Némesis médica originó célebres debates en Cuernavaca sobre la contraproductividad de las instituciones modernas productoras de servicios como son la escuela, los hospitales y los medios de transporte, que alejan a sus clientes de los fines para los que se concibieron. La intensidad de la dependencia de estas instituciones y su tamaño condicionan esa productividad. En estos debates se planteaba que la escuela paraliza el aprendizaje libre en la medida en que se alarga el tiempo de confinamiento obligatorio en sus recintos y se concebía a la medicina como amenaza a la integridad personal de los pacientes en la medida en que el diagnóstico de los médicos penetra más profundamente en el cuerpo y amplía la lista de las enfermedades reconocidas por las obras sociales (en el caso que cuentas con ella).

Hoy la situación de pandemia que nos atraviesa vino a poner todo en cuestión, nos “invita” a reflexionar acerca del papel de las instituciones de

¹ Illich non è solo il geniale iconoclasta che sottopone a una critica implacabile le istituzioni della modernità. Se la filosofia implica necessariamente una interrogazione dell'umanità e della non umanità dell'uomo, allora la sua ricerca, che investe le sorti del genere umano in un momento decisivo della sua storia, è genuinamente filosofica e il suo nome va iscritto accanto a quelli dei grandi pensatori del Novecento, da Heidegger a Foucault, da Hannah Arendt a Günther Anders.

nuestra sociedad, sobre el rol de los Estados, el estilo de vida que llevamos, como consumimos y la forma en que nos relacionamos entre nosotros y con la naturaleza. La escuela pareciera que ocupa un lugar central en esta revisión.

Illich pensaba que una sociedad que aspire a repartir equitativamente el acceso al saber entre sus miembros y a ofrecerles la posibilidad de encontrarse realmente, debería reconocer límites a la manipulación pedagógica y terapéutica que puede exigirse por el crecimiento industrial y que nos obliga a mantener este crecimiento más acá de ciertos umbrales críticos. Desde la perspectiva illichiana el sistema escolar parecía el ejemplo-tipo de un escenario que se repite en otros campos del complejo industrial: se trata de producir un servicio, llamado de utilidad pública, para satisfacer una necesidad llamada elemental. Posteriormente, trasladó su atención al sistema de la asistencia médica y al sistema de los transportes que, al rebasar cierto umbral de velocidad, también se convierten, a su manera, en obligatorios.

La “escenas” que observamos en nuestras escuelas hoy: maestros y profesores esforzándose más que nunca para estar cerca de sus estudiantes, aprendiendo en tiempo récord nuevas herramientas tecnológicas, desesperando cuando se dan cuenta que no alcanza, saliendo de sus casas para repartir alimentos para las familias de la comunidad educativa que las necesitan, chicas y chicos que no tienen acceso a las aulas virtuales y padres que muchas veces no saben cómo acompañar el desarrollo de sus hijos... Es entonces cuando el planteo de Illich cobra un sentido actual, el sistema educativo sólo no iguala. *“La desventaja educativa no puede curarse apoyándose en una educación dentro de la escuela”* y su sola existencia desanima al pobre y lo invalida para tomar el control de su propio aprendizaje.

Se necesitan odres nuevos...

El concepto moderno de “progreso”, que significa el principio del constante aumento de la producción, del consumo, del ahorro de tiempo, de la maximización de la eficiencia y ganancias, del cálculo de todas las actividades económicas sin tomar en cuenta sus efectos sobre la calidad de la vida y el desarrollo del hombre; el dogma de que el aumento del consumo conduce a la felicidad del hombre, de que el manejo de las empresas a gran escala debe ser por necesidad burocrático y alienado; el que el objeto

de la vida es tener (y usar), en lugar de ser (o meramente estar) ; el que la razón reside en el intelecto y está divorciada de la vida afectiva; el que el radicalismo es la negación de la tradición; el que lo contrario de “ley y orden” es la falta de estructuras. En pocas palabras, el que las ideas y categorías que han surgido durante el desarrollo de la ciencia moderna y la industrialización son superiores a todas aquellas de culturas anteriores, e indispensables para el progreso de la raza humana.

La vaca sagrada” fue publicado como artículo en Siempre!, en agosto de 1968. Es mi primer esfuerzo por identificar el sistema escolar como instrumento de colonización interna. “La desescolarización de la Iglesia” es el discurso de apertura que pronuncié en Lima en 1971 para la Asamblea del Consejo Mundial de Educación Cristiana. El Consejo se disolvió al finalizar este encuentro. “La alternativa a la escolarización” es el último de una serie de ensayos que escribí sobre educación. Con este texto traté de oponerme a la recuperación de mi tesis expuesta en el libro *La sociedad desescolarizada* (Barral, Barcelona, 1971). Varias organizaciones internacionales se veían obligadas a reconocer los fundamentos de mi crítica al sistema escolar tradicional, y quisieron utilizar mis argumentos en favor de la proliferación de nuevas agencias para la educación recurrente, permanente, interminable. Desde 1971 me opuse a este exorcismo del diablo por Belcebú (Illich I., 2006).

Cuando se pone el vino en odres viejos se corre el riesgo de perderlo, porque lo que está “fermentando” lleva la novedad del nuevo fruto.

La mayoría de los estudios sobre Illich y la educación se concentran en los primeros escritos polémicos de los 70. No se han revisado demasiado sus artículos publicados en los 80 y 90 que manifiestan cambios en su trayectoria intelectual. Al momento de la publicación de “La sociedad desescolarizada”, el mismo Illich marcó la distancia con el texto como parte de su reflexión histórica y de la memoria, y destacó su preocupación por la educación como discurso histórico (Illich, 2008).

En 1995 escribió:

Mientras mi crítica a la escolarización en ese libro puede haber ayudado a mucha gente a reflexionar sobre los efectos colaterales no deseados de esta institución – y quizás buscar alternativas significativas – ahora me doy cuenta que estaba ladrando al árbol equivocado (Illich I., 1995).

Releer a Illich en este momento de pandemia nos coloca en medio de una encrucijada, por diferentes razones la vida de docentes, padres, niños y jóvenes *no* es mejor sin escuela.

Sostener la escuela, más allá de la escuela: La sociedad (re)escolarizada

Es indispensable poder pensar los nuevos sentidos de educar. ¿De qué manera sostenemos a “la escuela” por fuera de la escuela? ¿Cuáles serán las prácticas necesarias para sostener esas cuatro paredes, que llamamos aula, desde la comodidad (¿comodidad?) de nuestros hogares? ¿De qué manera, la escuela, puede llegar a los barrios populares, donde los pibes y las pibas no tienen agua para lavarse las manos? ¿A qué costo, la escuela, se legitima a la distancia impartiendo cuadernillos con actividades secuenciadas (con suerte) que buscan una “valoración pedagógica” como resultado? ¿Cuál es la escucha a la demanda de aprender cosas realmente importantes?

Repensar los modos en los que decidimos hoy, hacer la escuela. Y entonces quizás la propuesta deba ser, a partir de un nuevo pacto pedagógico “la sociedad (re)escolarizada”.

En este tiempo de emergencia educativa, la docencia se (re)inventó. Se adecuaron contenidos, se aprendió a las apuradas a manejar plataformas, se hicieron cursos de diseño virtual, se buscaron tutoriales en la web y se usaron todas las redes sociales posibles. Se confeccionaron cuadernillos “ad hoc”, se propusieron clases por TV. Se trata de un gran esfuerzo, no siempre valorado socialmente. Ahora bien, ¿la escuela es un cuadernillo de actividades?, pareciera que para la concepción de quienes hacen escuela “desde afuera” muchas veces podrían responder que sí, que la escuela es un cuadernillo con actividades, ¿y qué hacemos con el “choque los cinco” de todas las mañanas? ¿Cómo le hago llegar mi palmadita de aprobación en la espalda para que vea que es capaz de leer? ¿Cómo lo miro mediante la pantalla para hacerle un gesto comprensivo, cuando en su casa no hay una computadora? ¿Cómo llega la escuela a casa cuando no hay una calle asfaltada que lo permita?

No alcanzan los cuadernillos y los programas televisivos, no alcanza la “valoración pedagógica” como evaluación, porque la situación desnudó las desigualdades.

Este tiempo, nos invita a continuar haciendo escuela. Pero, ¿Qué escuela? ¿Y qué sociedad?

Pensar con Illich (des)escolarizar la escuela para (re)escolarizar la sociedad. En palabras de Illich, *aprender se ve restringido por la obligación de asistir a la escuela*. Se entiende que, hoy, aprender se ve restringido a contar con pantallas y con una familia que acompañe. ¿Acaso hoy sí podrá ser válido (para los sectores que lo niegan) que la mayor parte de lo que nuestros estudiantes aprenden sucede fuera de la escuela? El desafío está en pensar una escuela con espacios y tiempos alternativos, y para lograrlo la sociedad debería escolarizarse.

Cada día se ensancha más el abismo que separa a la mayoría marginada de la minoría escolarizada...La escuela es la niñera encargada de que no se interrumpa el ensanchamiento de ese abismo. Resulta ilusorio, por ello, invocar la escolarización universal como medio para eliminar la discriminación. Yo sostengo que la razón fundamental de la alienación creciente de las mayorías marginadas es la aceptación *progresiva del "mito liberal"* (Illich, 2006).

Después de Illich, los mitos más arraigados se convierten en suelo blando, y cada vez que se pisan nos damos cuenta que no son tan universales como creíamos. No se trata de cambiar el mito sino simplemente afirmar que pueden cambiar desde una inteligente y responsable resistencia.

Agamben sostiene que luego del cierre del CIDOC, para Illich comenzó una larga errancia: se volvió un filósofo itinerante. Una de sus primeras incursiones fue *El género vernáculo* (1990). Se trata de un ensayo destinado a las clases que impartió para los estudiantes de la universidad californiana de Berkeley sobre el tema "constituir historias de género". Para ello, Illich leyó centenares de estudios económicos, sociológicos, antropológicos e históricos sobre la percepción distinta que hay entre las mujeres y los hombres, y viceversa, en diferentes sitios y períodos.

Quizás el desafío de la filosofía de la educación para los tiempos que se avecinan será pensar un nuevo itinerario para las propuestas pedagógicas de las instituciones educativas.

En "La sociedad desescolarizada" Illich denuncia una escuela tradicional, en la que abunda la pasividad del consumo frente a la creatividad de un pensamiento crítico. Cuestiona el axioma de que el aprendizaje es resultado de la enseñanza, cuando gran parte de los aprendizajes se reciben fuera de la escuela, valoriza el mundo cotidiano como espacio de convi-

vencialidad. Manifiesta la confusión que hay entre enseñanza con saber, promoción con educación y diploma con competencia.

Propone entonces que la sociedad se convierta en una gran red educativa que aumente la oportunidad para:

- Que cada uno transforme cada momento de su vida en un momento de aprendizaje.
- Compartir intereses con otros motivados por iguales cuestiones.
- Lograr un montaje autónomo de recursos bajo el control personal de cada aprendiz.
- Presentar al público un tema de debate y dar a conocer su argumento.

Habrá que imaginar entonces un nuevo sistema donde la escuela no ejerza el monopolio de las tareas de enseñar y de aprender sino que involucre otros espacios educativos que puedan ser accesibles para todos (habrá que pensar la acreditación de saberes). Una “sociedad educativa” en la que puedan multiplicarse las oportunidades y las formas de aprender.

Debemos recuperar, diría Illich, al hombre epimeico, ese que valora más la esperanza que las expectativas, que ama más a la gente que a los productos, que ama la tierra en la que podemos encontrarnos unos con otros y que se preocupa por acrecentar su capacidad de entender y cuidar al prójimo.

Somos la escuela

No estamos enseñando.

Enseñar es un proceso. En ese proceso vemos al otro, vemos qué le pasa al otro.

Hay risas, risas compartidas, hay bromas y burlas de unos a otros, hay caras de decepción o de asombro, hay caras asintiendo o negando, hay tanto alientos como enojos, hay críticas atrevidas.

Y hay conversaciones. Muchísimas conversaciones.

Así nos comunicamos.

Por eso a veces decidimos acortar un tema o extender otro.

Por eso en el día a día modificamos, sustituimos, redefinimos una herramienta de trabajo.

Por eso nos acercamos a ayudar a unos más que a otros.

Por eso constantemente pensamos nuevas estrategias para construir nuestro vínculo con ellos y ellas.

Por eso nos preocupamos e intervenimos en los vínculos del grupo.

Por eso nos interesamos por las historias personales.

Porque enseñar es otra cosa.

Porque cuando enseñamos hay un proceso que supera toda virtualidad.

¿Qué son entonces esas tareas, todas esas actividades y esas preguntas que invaden los hogares?

¿Qué son esos grupos de whatsapp, esos classroom y esos blogs?

¿Qué estamos haciendo entonces?

Pues, estamos acompañando.

Estamos construyendo nuestros lazos para que el reencuentro sea posible.

Estamos, qué no es poco.

En estos momentos de angustia, de incertidumbre y de miedos, la escuela está.

Está la escuela, la seño, la profe, está la directora.

Y están las actividades, la tarea, los conocimientos.

La escuela es hoy una certeza

Una de las pocas certezas de que el mundo de nuestros niños y niñas sigue ahí, existe.

Lo sé cómo docente y lo sé como mamá.

La escuela hoy es la certeza de que mi hijo está en el grado que está.

La escuela es la certeza de que hay una maestra que acompaña, aconseja, apoya.

Ejercitando lo aprendido, reordenando el pensamiento, reconstruyendo los conocimientos.



Eso hacemos.

Entre chistes por chat o emoticones en el whatsapp, entre preguntas sobre un ejercicio y explicaciones, entre entregas y correcciones.

Así.

Nos estamos encontrando.

Claudia Szelubsky

Profesora de Lengua y Literatura – San Martín-Bs.As.

Bibliografía

Illich, I. (1990). *El género vernáculo*. Ciudad de Mexico: Joaquin Mortiz/Planeta.

Illich, I. (1995). Foreword. En Hern, M. (ed.) *Deschooling Our Lives*, Gabriola Island, Canada: New Society Publishers

Illich, I. (2006). *Alternativas*. En *Obras Escogidas* Vol. I. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Illich, I. (2006). *La Sociedad Desescolarizada*. En *Obras Escogidas* Vol. I. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Illich, I. (2008). *La Historia del Homo Educandus*, en *En el Espejo del pasado*. *Obras Escogidas* Vol. II. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Illich, I. (2013). *Genere. Per una critica storica dell'uguaglianza*. Vicenza: Neri Pozza.

Kusch, R. (1978) *Esbozo de una antropología filosófica americana*. San Antonio de Padua, Buenos Aires. Ed. Castañeda.

Jofré, R; Zaldivar, J.(2016). La crítica tardía de Iván Illich a la sociedad desescolarizada: “estaba ladrando al árbol equivocado”. En *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, Año 3, No. 3, Febrero 2016 Pp. 65 – 81



En el año de la pandemia: un poco de filosofía en la educación

Carlos A. Casali*

*P*rimero. Les propongo pensar con Heráclito que “la *physis* gusta ocultarse (*kryptesthai philei*) (DK 123)”. Si esto es así, no nos debería resultar muy atinado intentar buscar o investigar, sin algunos recaudos o reparos, aquello que ella oculta. Estaríamos violentando sus gustos (*philei*) y no parece esa una actitud prudente para quienes pretenden tener gusto (*philei*) por una *sophia* cuyo saber no es otro que el de la *physis*. Dicho ahora sin jugar con las palabras: si pretendemos pensar las cosas al modo en que la filosofía lo hace, tal vez deberíamos aceptar con Heráclito que las cosas puedan ocultarse y que ese sea, además, su gusto; que las cosas (*physis*) tengan su “naturalidad” en ese movimiento del ocultarse. Tal vez, deberíamos aceptar que el gusto por el saber necesita corresponderse con el gusto de las cosas mismas por ocultarse. Que la “filosofía” sea “amor por el saber” es una frase hecha que necesitamos deshacer: no significa nada o, lo que viene a ser lo mismo, significa algo distinto de lo que pretende. Lo que pretende o aparenta significar es que “filosofía” y “sabiduría” vienen a ser lo mismo; que “el filósofo” y “el sabio” vienen a coincidir en el mismo personaje. Tenemos aquí la frase hecha: “el amor por el saber”. Sin embargo, lo que significa es otra cosa. Lo que significa es que el saber está en tensión, o en movimiento; que incluye dentro suyo un componente dinámico que, al tensionarlo, lo pone en movimiento. “Dinámico” es un término griego –*dynamis*– que, en la conceptualización aristotélica juega con el par complementario *energueia*: “acto”. Se trata de la conocida pareja conceptual de “potencia” (*dynamis*) y “acto” (*energueia*). Dejemos a Aristóteles fuera de esta conversación –no es mi intención la de referirme a estos temas sino la de usar estas referencias para tematizar otras cosas– y

* Licenciado (UBA) y doctor en filosofía (UNLa). Docente de Filosofía de la educación (grado y posgrado UNQ); Política, Estado y educación (UNLa); Historia de la educación argentina y latinoamericana (UNLa). Autor de Filosofía de la educación (en colaboración, UNQ, 2016), Cursos de la filosofía (UNQ, 2016), La filosofía biopolítica de Saúl Taborda (UNLa, 2012). UNLa – UNQ.

ccasali001@hotmail.com



deshagamos la frase hecha: “el amor por el saber”. Deshecha la frase, nos queda: un saber dinámico, potente o en potencia (*dynamis*) que gusta (*philei*) jugar con aquello que en las cosas (*physis*) gusta ocultarse.

Si se acepta esta propuesta hermenéutica, la filosofía no sería la búsqueda de ningún saber, el comienzo de un recorrido sapiencial o educativo –“formativo”¹– que marcharía desde la noche oscura de la ignorancia hacia el cielo luminoso del saber, como parecen sugerirlo los –excesivamente para mi gusto– escolarizados mitos platónicos (el de la caverna, principalmente) o aquellas resonantes estrofas que aluden a la sarmientina “razón en la noche de ignorancia”, sino un saber siempre a distancia de sí mismo, que se busca sin poder encontrarse o, por retomar lo dicho más arriba respecto de la *dynamis*, un saber que *puede* ir más allá de sí mismo. Ese “poder” es su *potencia*. Y en este punto nos detenemos: esa “potencia” es también su *potencialidad*². En el “más allá” comienzan todos los extravíos y (casi) todos recibieron su bautismo –es decir, su fe– junto con la imposición de su nombre más conocido: *metafísica*. No será difícil advertir allí –en el término y en lo que el término significa– la presencia de la *physis*. Sólo que ahora –en ese saber que busca “más allá”– a esa *physis* se la ha pri-

¹ Otra se vez se mete la vulgata aristotélica en la conversación: potencia y acto, materia y forma.

² No sería adecuado desarrollar este tema aquí pero..., las paradojas que plantea “el maestro ignorante” de Ranciére van, creo, en esta misma dirección: la de la búsqueda de un saber que no se sabe y que, por lo tanto, no se puede *transmitir* en una relación pedagógica basada en la desigualdad de los saberes (el sabio y el ignorante). Esa ignorancia (la del maestro de Ranciére) no es la de Sócrates que ignora (o aparenta ignorar) para establecer esa desigualdad. La ignorancia de Sócrates (o, para ser más justos, la del Sócrates platónico) es un saber que está en camino hacia otra cosa: la conquista luminosa de un saber definitivo (absoluto). Ranciére lo dice en estos términos: “Sócrates, a través de sus interrogaciones, conduce al esclavo de Menón a reconocer las verdades matemáticas que ya están en él. Hay ahí tal vez el camino de un saber [*savoir*], pero en ningún caso el de una emancipación [émancipation]. Por el contrario, Sócrates debe llevar de la mano al esclavo para que éste pueda encontrar lo que está en sí mismo. La demostración de su saber es al mismo tiempo la de su impotencia: no caminará nunca solo, y por otra parte nadie le pedirá que camine sino para ejemplificar la lección del maestro. Sócrates interroga a un esclavo que está destinado a serlo siempre”, RANCIÈRE, J., *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2007. p. 47. Será oportuno recordar aquí que “las verdades matemáticas” son algo más –y, sobre todo, son otra cosa– que un asunto de números. *Ta mathemata*, es un saber que se puede *transmitir*, es decir, que se puede *enseñar* y se puede *aprender*, que puede ir en una y otra dirección, porque es un saber ya sabido; el saber que se corresponde con la conocida teoría platónica de la reminiscencia. Sobre ese tema, véase HEIDEGGER, M., *La pregunta por la cosa*, Buenos Aires, Alfa, 1975, especialmente pp. 65-72. Se recordará también que el saber que Descartes buscaba –inaugurando así la modernidad– era una *mathesis universalis*: es decir, una “ciencia única y normativa”; cfr. pp. 90-96.

vado del *gusto* por ocultarse. Si se me permite decirlo así: entre el saber y la *physis* parece haber un *disgusto* (o un desencuentro), a la vez que ambos pierden su tensión constitutiva: la *physis* ya no oculta y el saber brilla a la luz del día, en él no hay nada que desocultar, no hay ningún movimiento del desocultar³.

Tal vez se pueda advertir en todo esto que vengo escribiendo algo del tono ácido de Nietzsche:

³ Estoy haciendo un uso un poco rápido y tal vez un poco libre de los argumentos que Heidegger presenta como comentario a la alegoría de la caverna platónica. Mi intención es rescatar de esa interpretación dos cosas. Una, la remisión al sentido originario –griego– de la “verdad” como “desocultación”: *a-letheia*. Creo que, sin forzar demasiado las cosas, se puede encontrar cierta afinidad entre el “ocultarse” (*kryptesthai*) de Heráclito y el “ocultarse” (*lanthano*) de Platón. Nótese, de paso, la relación entre “oculto” y “latente” a partir de este “ocultarse” (*lanthano*). Otra, es que, en la interpretación de Heidegger, la doctrina platónica acerca de la verdad implica una mutación, un cambio radical, y esa mutación acontece como pasaje de la “incultura” o “falta de formación” (Heidegger usa el término griego *apaideusia*) a la “formación” (*paideia*), entendida ésta, a partir de esa “mutación”, como acceso pleno al mundo de las ideas en las que el pasaje de lo oculto a lo desoculta está ya –y eternamente– cumplido. Heidegger acepta que, con algunas reservas, se puede equiparar el significado de *paideia* con el término *Bildung*: “acuñación [...] y acompañamiento mediante una imagen [*Bild*]”. Cfr. HEIDEGGER, M., “La doctrina platónica acerca de la verdad”, en *Cuadernos de filosofía*, V-VI, 10-11-12, 1953, pp. 35-57. Completamos estas referencias con el mito de Er narrado en la *República*: las almas nacen ignorantes porque al nacer atraviesan el río *lethe*, de modo que su ignorancia es un *olvido* –ocultamiento– de lo que saben desde la eternidad y el aprendizaje –la mayeutica– es un desolvidar; es decir, un recuperar aquello ya sabido. Agrego al margen de Platón: a cierto desolvidar que supone un olvido previo se refiere Arturo Jauretche cuando, recordando su infancia, argumenta que “La escuela no continuaba la vida sino que abría en ella un paréntesis diario. La empiria del niño, su conocimiento vital recogido en el hogar y en su contorno, todo eso era aporte despreciable. La escuela daba la imagen de lo científico; todo lo empírico no lo era y no podía ser aceptado por ella, aprender no era conocer más y mejor, sino seleccionar conocimientos, distinguiendo entre los que pertenecían a la ‘cultura’ que ella suministraba, y los que venían de un mundo primario que quedaba más allá de la puerta”, JAURETCHÉ, A., *Los profetas del odio y la yapa (la colonización pedagógica)*, Buenos Aires, Peña Lillo, 1982, “El colonialismo mental: su elaboración”, p. 170. El párrafo citado corresponde a una parte del texto que lleva el sugestivo subtítulo de “Desconexión entre la escuela y la vida”. La misma idea –o similar– está presente en un texto de Saúl Taborda donde analiza la mutación que Sarmiento opera sobre las prácticas educativas comunales –y provinciales– cuya matriz cultural es activamente relegada al olvido en nombre de una civilización que no quiere tener puntos de contacto con la barbarie. A esa tradición cultural y educativa Taborda la designa como educación facúndica. TABORDA, S.A. “Sarmiento y el ideal pedagógico”, *Facundo*, Córdoba (Argentina), 5, septiembre y octubre de 1938. Editado posteriormente en *Investigaciones Pedagógicas*, t. III, cap. XIII, pp. 215-230. Reproducido en CHÁVEZ, F., *La antigüedad preexistente*, Buenos Aires, Docencia, 1988, pp. 35-49. Sobre la producción teórica de Taborda, véase CASALI, C.A., *La filosofía biopolítica de Saúl Taborda*, Remedios de Escalada, UNLa, 2012 y CASALI, C.A., “Estudio preliminar y apéndice biográfico”, en TABORDA, S., *Escritos pedagógicos*, Remedios de Escalada (Prov. de Bs. As.), Universidad Nacional de Lanús, 2015.

Ya no creemos que la verdad siga siendo verdad cuando se le descorren los velos; hemos vivido [lo] suficiente como para creer en esto. Hoy consideramos como un asunto de decencia el no querer verlo todo desnudo, no querer estar presente en todas partes, no querer entenderlo [*verstehen*] ni “saberlo” [*wissen*] todo [...]. Se debería respetar más el *pudor* [*Scham*] con que la naturaleza se ha ocultado detrás de enigmas e inseguridades [*Un-gewissheiten*: incertidumbres] multicolores. ¿Es tal vez la verdad una mujer que tiene razones para no dejar ver sus razones? (Nietzsche, 2018, p. 55).

Una naturaleza que se oculta por pudor; una verdad que deja de serlo cuando se ofrece sin pudor a la mirada siempre indiscreta del observador implacable que no admite límites en la insaciable marcha del saber; una pretensión inquisitorial por descorrer todos los velos que ocultan el misterio o el secreto; todo esto parece ser lo contrario de lo que la *philia* (amistad o gusto) con la *sophia* (saber) pretende: un juego de seducciones del saber con sus posibilidades más potentes y menos pretensiosas –menos trascendentes o más inmanentes, según se lo quiere ver-.

Segundo. “Excesivo” podría ser el término que mejor se aplique a las situaciones en las que algo traspasa su “límite”. Excesivo es lo que sobra una vez alcanzado el límite; las conductas que transgreden las normas porque no se dejan contener dentro de los límites que ellas establecen; las políticas que desbordan los mecanismos formales o institucionales que administran la praxis social. Excesivos son los saberes cuya potencia semántica no se deja regular por la *doxa* o la *episteme*. Excesivos son los educandos en relación con las prácticas educativas, con todas las prácticas, tanto las domesticadores cuanto las emancipadoras, del mismo modo que son excesivas las prácticas educativas en relación con las instituciones que las regulan: las escuelas. Es por esos excesos que existen la filosofía y la educación: para reprimirlos o para impulsarse por medio de ellos. Excesivo es el modo capitalista de producirse y reproducirse la vida y sus condiciones a través de excesos administrados y apropiación del excedente. Excesiva es la vida que se niega a aceptar esos “modos”, modas o modales y se revela de tanto en tanto. Por último, excesivos son los *hechos* en relación con las *interpretaciones* que pretenden agotar su sentido y significación.

Tercero. Y más o menos así viene marchando el mundo...Hasta que esa marcha parece llegar a su límite “natural” gracias -¿habrá que agradecerlo? quién lo sabe- al COVID-19. Detrás de ese límite la *physis* gusta ocultarse.

Se plantea, entonces, una encrucijada. Por un lado, los hechos -la pandemia- marcan un claro límite: el de la muerte segura (es decir, no la “muerte” con la que juegan al existencialismo las filosofías de la finitud o escriben ficciones los poetas más o menos trágicos, sino la muerte inminente que acecha como un peligro con el que no querríamos jugar a la audacia irresponsable). Por el otro, las interpretaciones. Y sorprendentemente tenemos aquí una segunda pandemia: la de los interpretadores (Casali, 2020).

Una encrucijada es una bifurcación del camino en direcciones *diversas* y es también el punto en el que esa *diversidad* se reúne. “No hay hechos, sólo interpretaciones” decimos que dijo Nietzsche⁴. Y sucede con esto que, después del cruce, de la encrucijada en la que estamos, los caminos efectivamente van en direcciones diferentes. Por un lado, los hechos; por el otro las interpretaciones: ¿qué cosas tomamos como “hechos” y cuáles son nuestras “interpretaciones”? ¿Cuáles son los hechos que alimentan o motivan nuestras interpretaciones y de qué hechos son interpretaciones nuestras interpretaciones? Y en la encrucijada de los hechos y las interpretaciones, sin decidir por cuál de ambos caminos tomar, se instala -con mucha perplejidad- la filosofía. ¿No dijo Aristóteles -que se mete otra vez en la conversación- algo parecido cuando ubicó al “asombro” (*thaumazein*) como origen del filosofar (*Metafísica*, 982 b 12)? Sin embargo, en la encrucijada, la Esfinge que interpela el “asombro” aristotélico parece muy distinta de la Esfinge posmetafísica que interpela nuestra perplejidad, un par de miles de años después. Si la filosofía pudo emprender “el seguro camino de las ciencias” -camino que la filosofía tardó muchos años en recorrer- de la mano de Kant fue porque aquello que la interpelaba mediante el asombro era, sin entrar en mayores detalles, que las cosas (los entes)

⁴ “En mi criterio, contra el positivismo que se limita al fenómeno, ‘sólo hay hechos’. Y quizá, más que hechos, interpretaciones. No conocemos ningún hecho en sí, y parece absurdo pretenderlo. ‘Todo es subjetivo’, os digo; pero sólo al decirlo, nos encontramos con una interpretación. El sujeto no nos es dado, sino añadido, imaginado, algo que se esconde. Por consiguiente, ¿se hace necesario contar con una interpretación detrás de la interpretación? En realidad entramos en el campo de la poesía, de las hipótesis. El mundo es algo ‘cognoscible’, en cuanto la palabra ‘conocimiento’ tiene algún sentido: pero, al ser susceptible de diversas interpretaciones, no tiene un sentido fundamental, sino muchísimos sentidos. Perspectivismo”. NIETZSCHE, F., *La voluntad de poderío*, o 476

fueran y que fueran como son (*Metafísica*, 983 a 13). Sin entrar en mayores detalles, entonces, y disculpándome por la liviandad o ligereza con la que vuelvo sobre temas tan estudiados, diría que aquel asombro aristotélico ponía el acento en la primera parte de la cláusula: en los hechos (el que “las cosas sean”). Nuestra perplejidad, en cambio, se siente interpelada por lo que resta en esa formulación, por su residuo; aquello que es materia “opinable”, materia de una interpretación (que las cosas sean como son). Por este camino, la pandemia de intérpretes resulta inevitable... Pero ¿qué pasa con que “las cosas sean”?

De manera que el nuestro no puede ser ya un camino tan seguro como el de las ciencias. No querríamos ser tan ingenuos como para suponer que las formas o maneras de ser de las cosas permitan una única *interpretación*: aquella que coincide ajustadamente con los *hechos*. Pero, tampoco puede ser un camino liberado *de* todas las servidumbres; un camino liberado *a* los caprichos de la fantasía que hace del negocio de las interpretaciones su oficio cotidiano: si los hechos son interpretaciones, las interpretaciones son libres, arbitrariamente libres. Sin embargo..., las interpretaciones son interpretaciones *de* los hechos⁵.

Agrego un argumento más: si los hechos son excesivos respecto de las interpretaciones que pretenden agotar su sentido y significación no es porque las interpretaciones deban someterse a su supuesta majestad; la de ser el punto de referencia inamovible de toda interpretación: el secreto que la naturaleza oculta. Poner los hechos como tales –es decir como lo que “está puesto”– es la actitud del positivismo (de allí toma su nombre precisamente: del *ponere*) que Nietzsche cuestionaba. El positivismo sería algo así como una paradójica interpretación de los hechos, que renuncia

⁵ Intento jugar un poco aquí con el doble sentido del genitivo: objetivo y subjetivo, al modo en que lo hace Heidegger –si se me disculpa la pretensión– con la fórmula “pensar *del* ser”. Por otra parte, no quisiera estar volviendo hacia atrás –aunque tal vez, no lo esté pudiendo evitar– en esa “historia de un error” que narra Nietzsche cuando, al final de un breve recorrido observa que “nosotros hemos suprimido al verdadero mundo [*Die wahre Welt*]; ¿qué mundo ha quedado? ¿Acaso el aparente?... Pero no. ¡Con el verdadero mundo hemos suprimido también el mundo aparente! (Mediodía; instante de la sombra más corta; fin del larguísimo error; punto culminante de la humanidad; incipit Zarathustra”; Nietzsche, F., “De cómo el verdadero mundo terminó por volverse una fábula”, en *El ocaso de los ídolos. O como se filosofa con el martillo*, Buenos Aires, Siglo Veinte, 1976, p. 29. La disyunción entre hechos e interpretaciones que quiero –o intento– mantener –o recuperar– no es “premetafísica”, entre “esencia” y “apariencia”, sino “posmetafísica”, entre interpretaciones que tienen sentido (allí aparecerían los “hechos”) y las que no lo tienen (no habría allí “hechos” que le den sentido a las interpretaciones).

a ser interpretación, al *poner* los hechos fuera de su actividad interpretativa. Pero sería una especie de “positivismo invertido” el de suponer –o proponer, un paradójico, como decía *ponere*- que las interpretaciones no estén referidas a los hechos: positivismo invertido o idealismo –tal vez, ideología de la interpretación o la interpretación como ideología-. Aquí también, la interpretación *pone* los hechos y se agota en ellos. Sólo que, a diferencia del positivismo científico, no hay un estadio final para su desarrollo ni una vía única –o método- para enmarcar su actividad: las interpretaciones son fluidas y variables y van *poniendo* en el camino los hechos que mejor le convienen. Cualesquiera sean esa “conveniencias”: epistemológicas o profesionales (es decir, propias de los “intelectuales interpretadores”). Las interpretaciones se transforman en ideologías cuando pierden esa tensión constitutiva con los hechos, ocupando su lugar: las interpretaciones *son* los hechos, se ofrecen como tales.

Cuarto. Volvamos a la encrucijada: hechos e interpretaciones. Ubiquemos en esa encrucijada a nuestra *physis* que gusta ocultarse y nuestro gusto por la *sophia*. Si nuestra voluntad de verdad fuese imperiosa y no tuviese paciencia para demorarse en la perplejidad, seguramente nos empujaría a avanzar por el camino de los hechos con la intención de encontrar aquello que la *physis* oculta. Al tomar por este camino, estaría tomando también por el camino de las interpretaciones. En este caso, el camino de las interpretaciones “científicas” de los hechos. Si nuestra voluntad de verdad fuese un poco más tolerante con nuestras vacilaciones epistemológicas frente a todo aquello que nos suscita perplejidad, seguramente avanzaríamos por el camino de las interpretaciones, tomando en cuenta sólo lo que las cosas muestran y descuidando lo que ocultan, puesto que, en el mundo de la comunicación intensificada, no hay nada oculto-. Y en este punto surge un problema inesperado o imprevisto: esas interpretaciones no dejan de tener relación con los hechos; producen hechos. Dan por hecho demostrado su propia validez puesto que no hay hechos que las desmientan.

Quinto. Habrá llegado el momento, tal vez, de transformar el mundo, en lugar de interpretarlo (Marx-Engels, *dixit*); con el agregado, quizás, de que para transformarlo habrá primero que interpretarlo (Heidegger, *dixit*). Habrá llegado el momento, entonces, de dejarse interpelar por la

Esfinge, allí, en la encrucijada de los hechos y las interpretaciones. Y el rostro de la Esfinge es hoy el COVID-19.

Sexto. Un poco de filosofía en la educación: la pandemia lleva a la cuarentena y la cuarentena lleva a la educación (los procesos y las prácticas educativas) por fuera de las escuelas (las instituciones en las que esos procesos y esas prácticas se realizan). ¿Cómo interpretamos todo esto? Quienes hayan leído el catecismo foucaultiano podrían –deberían– sentirse liberados: el COVID-19 habría logrado desmontar los dispositivos disciplinarios y ahora la educación fluye libre por fuera de las instituciones normalizadoras. El catecismo foucaultiano termina allí. Sin embargo, el pensamiento de Foucault es algo más rico y complejo que esa versión de catequesis que, como todo dogma– transforma una *interpretación* en un *hecho* (un canon, una interpretación canónica). A esto se refiere Deleuze cuando pone en escena “las sociedades de control” como dispositivos que hacen el relevo de los disciplinarios. Retomo este punto por dos motivos. Uno, porque “las sociedades disciplinarias son nuestro pasado inmediato, lo que estamos dejando de ser”. Otro, porque frente a esos dispositivos disciplinarios o de encierro (las instituciones) los nuevos dispositivos que pone en acción la sociedad de control *parecen* más libres. Sin embargo, no dejan de ser dispositivos que someten las libertades aunque de maneras menos visibles. Entonces: “no hay lugar para el temor ni para la esperanza, sólo cabe buscar nuevas armas”. Las sociedades de control son aquello de lo que habló Foucault en sus últimos cursos y seminarios: el biopoder. Y también, lo que Bauman describe con la metáfora de “lo líquido” (en la *Modernidad líquida*, por ejemplo). Y llegando más a nuestros días, lo que de un modo excesivamente apresurado y liviano para mi gusto nombramos con la palabra “neoliberalismo” y Byung-Chul Han “sociedad del cansancio”. Dejemos todo esto para concentrar nuestra atención sobre un punto, los argumentos finales del texto de Deleuze:

¿No es extraño que tantos jóvenes reclamen una «motivación», que exijan cursillos y formación permanente? Son ellos quienes tienen que descubrir para qué les servirán tales cosas, como sus antepasados descubrieron, penosamente, la finalidad de las disciplinas. Los anillos de las serpientes son aún más complicados que los orificios de una topera (Deleuze, 1999).

Séptimo. Dejemos por ahora a los topos y las serpientes; retengamos, sin embargo, el planteo de la dificultad. Se trata de una dificultad paradójica: la de estar sometidos a dispositivos que se afirman *en* nuestras libertades. Podríamos decir que los dispositivos disciplinarios, las instituciones de encierro, los orificios de las toperas, están basados en el imperativo moral (si debes, puedes). Nos hemos liberado de esas coerciones disciplinarias y ahora “podemos” sin que el “deber” se nos imponga y nos imponga un límite. Pero es aquí en donde hace su aparición la paradójica dificultad: ¿queremos aquello que *podemos*?⁶. Según parece y así planteado, el remanido “querer es poder” habría servido para traspasar el límite impuesto por la sociedad disciplinaria y estamos ahora en una situación en la que se nos propone que “poder es querer”. ¿Será así?

Nuevamente aquí el COVID-19 viene en nuestra ayuda y lo hace de modo paradójico: podemos desafiar los límites que impone la cuarentena, ¿queremos hacerlo? Nuevamente aquí y detrás de ese límite, la *physis* gusta ocultarse y nos invita a pensar antes de salir al mercado de las interpretaciones con “frases hechas”; es decir, con pensamientos ya pensados sin que sepamos cómo ni por quién.

Bibliografía

Casali, c.a., (2020) “Coronavirus hasta en la sopa: una pandemia de filósofos azota el mundo”, en *Asociación de Filosofía Latinoamericana y Ciencias Sociales*, Marzo. [<https://asociacionfilosofialatinoamericana.files.wordpress.com/2020/04/casali-coronavirus-hasta-en-la-sopa.pdf>]

⁶ Nota de color: es llamativo ver –“ver” en sentido literal- en estos días cómo proliferan en las pantallas de los más diversos dispositivos, “intelectuales” que nos explican y “enseñan” que esos dispositivos destruyen las relaciones humanas y plantean vínculos pedagógicos falsos. Intelectuales que conversan por *zoom* para explicarnos que por *zoom* no se puede conversar. Pedagogos críticos que, con llamativa nostalgia, añoran volver a las aulas presenciales en donde trascurrían los procesos educativos en “los buenos tiempos” prepandémicos. Esas mismas aulas que antes eran analizadas como dispositivos institucionales disciplinarios y se presentan ahora como un paraíso perdido -que, como todos los paraísos, se alimenta de ilusiones y recuerdos mutilados-. Si usasen un tono más modesto o menos altisonante, tal vez podríamos tomarlos más en serio.

- Casali, C.A., (2019) "Pedagogías emancipadoras; tensiones biopolíticas: Saúl Taborda", *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 11(6), p. 11-28.
- Casali, C.A. (2019) "Filosofía de la educación y viceversa", en GUYOT, V. y FIEZZI, N. A. (comp.), *Cuestiones de Filosofía de la educación. Entre la enseñanza y la filosofía*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria-UNSL.
- Casali, C. A. (2016) *Cursos de la filosofía*. Bernal: UNQ.
- Casali, C.A. (2015) "Estudio preliminar y apéndice biográfico", en TABORDA, S., *Escritos pedagógicos*, Remedios de Escalada. Lanús: Universidad Nacional de Lanús.
- Casali, C.A. (2012) *La filosofía biopolítica de Saúl Taborda*, Remedios de Escalada: UNla.
- Deleuze, G. (1999) "Post-scriptum sobre las sociedades de control", en DELEUZE, G., *Conversaciones (1972-1990)*. Valencia: Pre-Textos.
- Geneyro, J.C., CASALI, C.A., PUIG, R. (2016) *Filosofía de la educación*, Bernal: UNQ.
- Heidegger, M. (1975) *La pregunta por la cosa*, Buenos Aires: Alfa.
- Heidegger, M. (1953) "La doctrina platónica acerca de la verdad", en *Cuadernos de filosofía*, V-VI, 10-11-12.
- Jauretche, A. (1982) *Los profetas del odio y la yapa (la colonización pedagógica)*. Buenos Aires: Peña Lillo.
- Nietzsche, F. (2018) *La ciencia jovial*, Valparaíso: Universidad de Valparaíso.
- Nietzsche, F. (1976) *El ocaso de los ídolos o cómo se filosofa con el martillo*. Buenos Aires: Siglo Veinte.

Ranciére, J. (2007) *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Taborda, S.A. (1938) “Sarmiento y el ideal pedagógico”, *Facundo*, Córdoba (Argentina), 5, septiembre - octubre.

redafe



Red Argentina de
Filosofía de la Educación

ISBN 978-950-33-1650-4



ciffyh

Centro de Investigaciones
María Salome de Burmickson
Facultad de Filosofía y Humanidades | UNC

..
Área de
Publicaciones

ffyh

Facultad de Filosofía
y Humanidades | UNC



Universidad
Nacional
de Córdoba