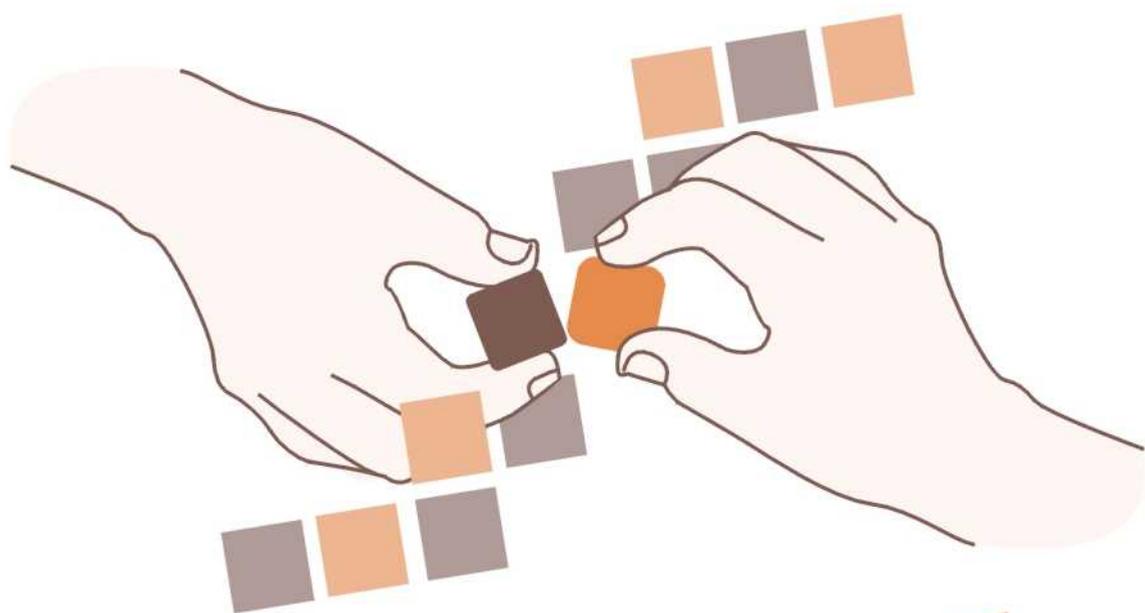


Mariana Alvarado - Adriana Arpini - Silvana Vignale
(Compiladoras)

Pensamiento y Experiencia

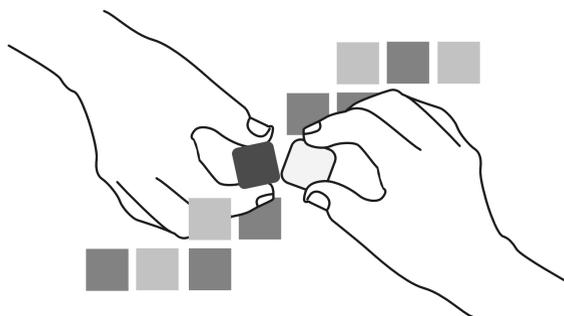
1^{as} jornadas regionales de
Filosofía con niños y jóvenes



Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de
Filosofía en la Escuela

Instituto de Filosofía Argentina y Americana
FFyL - UNCuyo

Pensamiento y Experiencia



Pensamiento y Experiencia

1^{as} jornadas regionales de
Filosofía con niños y jóvenes

Mariana Alvarado - Adriana Arpini - Silvana Vignale
Compiladoras

CIIFE Centro de Investigaciones Interdisciplinarias
de Filosofía en la Escuela

Instituto de Filosofía Argentina y Americana

FFyL - UNCuyo

© 2006 por CIIFE Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía y Escuela
Instituto de Filosofía Argentina y Americana. FFyL. UNCuyo.

ISBN-10: 987-9441-24-9

ISBN-13: 978-987-9441-24-4

Hecho el depósito que previene la ley 11.723

Todos los derechos reservados

Diseño gráfico: Gerardo Tovar

Diseño editorial: María Eugenia Sicilia

Libro de Edición Argentina

Índice

Presentación	9
Pensamientos	17
Posibilidades, condiciones y proyecciones del encuentro entre filosofía y educación	19
- Alejandra Gabriele Hacia una epistemología rizomática en la práctica de la filosofía con niños y jóvenes	21
- Miriam Dolly Arancibia de Camels. Pensamiento complejo y filosofía para niños: contribuciones mutuas para enseñar a pensar	27
- Nora Fiezzi Algunas reflexiones en torno al enseñar y aprender en Heidegger .. .	35
- Silvana Vignale Filosofía profana o hacia la posibilidad de una filosofía con otros . . .	41
- Adriana Arpini <i>Diversidad e integración</i> en la experiencia filosófica latinoamericana . . .	51
- Liliana Cornejo Reflexiones acerca de la construcción de un rol docente “mediador-crítico”, en el ámbito de comunidades discursivas	61
La práctica de la filosofía como experiencia de pensamiento	65
- Adriana Arpini Una ampliación del concepto de racionalidad: A propósito del pensamiento lógico, reflexivo y crítico	67
- Cristina Rochetti La experiencia de la infancia: su significado en la propuesta de “Filosofía para niños”. Una revisión crítica	75

- Mariana Alvarado	
Hacia una erótica de la educación	85
- Belén Ciancio	
Cine y pensamiento. Imágenes de la memoria y el cuerpo en Gilles Deleuze y Alain Badiou	95
- Liliana Judith Guzmán	
A rodar la palabra: el juego dialógico poetizar – pensar, para filosofar con “Estribillos del alma”	109
Experiencias _____	115
- Fabiana Olarieta y Silvana Vignale	
Pensando una experiencia	117
- Patricia Yori, Carolina Acerbis y Ana Luisa Dufour	
¿Cómo aprendemos y enseñamos los valores?	121
- Grupo <i>Corrientes de aire</i> (Claudia Evelyn González Jelvez, Paz Alejandra Irarrázabal Saavedra, David Alfonso Solís Nova)	
<i>Papelucho filosófico</i> : una experiencia de filosofía para niños	131
- Mariana Alvarado y Silvana Vignale	
La novedad de la infancia: su diferencia	155
Problemáticas de la formación ética y ciudadana _____	167
- Delia Albarracín y Alejandro Cobos	
Comportamientos y valores de los adultos que preocupan a los niños: una experiencia de formación ciudadana a través de la producción audiovisual con niños de séptimo año	169
- Alicia Neme	
La enseñanza de la ética en la escuela	181
- Leticia Molina	
Un aporte en la construcción del currículo de Formación ética y ciudadana	187
- VVAA	
La Formación ética y ciudadana en la Enseñanza General Básica y Polimodal	199
Noticia de los autores _____	209

Presentación

Los trabajos reunidos en este volumen fueron seleccionados entre los que se presentaron y discutieron en las Primeras Jornadas Regionales de Filosofía con Niños y Jóvenes “Pensamiento y experiencia”, que se realizaron en Mendoza los días 6 y 7 de junio de 2005. Para su realización se contó con la hospitalidad de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo que, haciéndose eco de la iniciativa brindó el espacio y el apoyo logístico necesarios para llevar adelante el encuentro. Estas jornadas fueron preparatorias de las Primeras Jornadas Internacionales de Filosofía “Infancia en la filosofía: experimentar el pensar, pensar la experiencia” que tuvieron lugar en Buenos Aires en el mes de julio del mismo año. Deseamos agradecer a todos los que apoyaron esta iniciativa y la hicieron posible con su trabajo silencioso, su presencia, su participación en las mesas de discusión y en los talleres, su disposición al diálogo y al reconocimiento de las diferencias, su sinceridad en el planteo de problemas y argumentos controvertidos.

Queremos mencionar a nuestra compañera Rosa Licata, cuyos esfuerzos por instalar, difundir y profundizar la problemática de la filosofía con niños y jóvenes en nuestra provincia forman parte del bagaje con que hoy contamos para continuar la tarea. Hacemos votos para su recuperación.

A modo de presentación abarcadora de los trabajos que componen el volumen transcribimos, con intención pro-vocadora un par de textos. El primero lo hemos tomado de un libro de Susana Dillon, *Educando en Derechos Humanos* (San Luis, Talleres Gráficos Payne S. A., 2001) donde la autora reproduce un dicho de Napoleón Bonaparte, dice así:

“¿Sabes, Fontanes, lo que más admiro? Es la impotencia de la fuerza para conservar algo. No hay sino dos poderes en el mundo: el sable y el espíritu. A la larga el sable es siempre vencido por el espíritu”.

El segundo es un texto de Nietzsche, del párrafo “De las tres transformaciones” de su obra *Así hablaba Zaratustra* (Buenos Aires, Alianza, 1995).

Allí se narran las transformaciones del espíritu primero en camello, luego en león y finalmente en niño. A propósito de esta última transformación Zaratustra dice:

“Pero decidme, hermanos, ¿qué puede hacer el niño que no haya podido hacer el león? ¿Para qué falta que el fiero león se trueque en niño?

“El niño es inocencia y olvido, un nuevo comenzar, un juego, una rueda que gira sobre sí, un primer movimiento, una santa afirmación.

“Sí: para el juego de la creación, hermanos míos, hace falta una santa afirmación: el espíritu quiere ahora *su* voluntad, el que ha perdido el mundo quiere ganarse *su* mundo.”

El primer texto nos permite afirmar una esperanza –y creemos que la esperanza es condición de posibilidad para el pensamiento y la acción–. La esperanza en que a la larga el espíritu vence al sable. Frente a quienes apuestan al sable y niegan la vida, maltratan el mundo, destruyen la casa; nosotros apostamos al espíritu, no para evadirnos del mundo, sino para repararlo, recrearlo, persistiendo en la tarea cotidiana de *ganar nuestro mundo*.

El que ha perdido el mundo quiere ganar *su* mundo –dice Nietzsche– y para eso hace falta el niño. Porque el niño es inocencia y olvido. Inocencia, es decir *i – nocere*, que no daña. Olvido, no como negación del pasado o falsa conciencia, conciencia culposa que busca en el olvido deshacerse de la responsabilidad por el pasado, sino como capacidad de saldar las cuentas con el pasado, como capacidad de asumirlo –conocedores de sus alturas, bajezas y contradicciones– sin resentimientos, y apoyarse en él para permitir la emergencia de lo nuevo, lo otro, la creación de valores que afirmen la existencia.

Los trabajos han sido agrupados en tres secciones: *Pensamientos*, *Experiencias* y *Problemáticas de la formación ética y ciudadana*. La primera sección es la más extensa, reúne un total de once trabajos, de los cuales los seis primeros están dedicados a reflexionar acerca del encuentro entre filosofía y educación, sus posibilidades, condiciones y proyecciones; los cinco restantes están referidos a la práctica de la filosofía como experiencia de pensamiento.

En lo que respecta a la relación entre filosofía y educación, Alejandra Gabriele (UNCuyo) propone pensar a la filosofía como una actividad transversal en todos los niveles educativos. Ello implica una tarea que consistiría en ir multiplicando la acción crítica y reflexiva, en vistas a generar espacios que posibiliten la producción creativa de saberes. Para explicar esta propuesta, reflexiona a partir de un ejemplo que toma prestado del ámbito de las ciencias biológicas y apela a la categoría de rizoma, rescatada del cuerpo teórico de las ciencias naturales por Gilles Deleuze y Felix Guattari. Apelando a otros marcos teóricos, Miriam Dolly Arancibia de Camels (Universidad Católica de Cuyo – San Juan) indaga acerca del desarrollo de un pensamiento complejo como aporte a una educación crítica. Encuentra puntos de conexión entre la epistemología de la complejidad de Edgar Morin y la propuesta pedagógica de Matthew Lippman, que le permiten proponer la aplicación de la filosofía para niños en las escuelas como un modo de ejercitar el pensamiento crítico, creativo y complejo desde las edades más tempranas. Por su parte, Nora Fiezzi (Universidad Nacional de San Luis), toma como punto de partida un fragmento del texto de Heidegger “¿Qué significa pensar?”, con el propósito de reflexionar acerca de la posibilidad de enseñar y aprender a pensar. Silvana Vignale (Colegio Universitario Central, Departamento de Aplicación Docente y Café Filosófico “El Oráculo”) afirma que pensar acerca de las posibilidades de filosofar con otros es también pensar sobre las posibilidades propias de la filosofía. Intenta reflexionar sobre la enseñanza de la filosofía, cuestionando las categorías de “producción-reproducción”, proponiendo, en cambio, una “experiencia” de pensamiento, ello implica considerar a la filosofía como acto de creación y acto de voluntad, es decir, como un *querer*. Adriana Arpini (UNCuyo) presenta los avances de una investigación que persigue dos propósitos fundamentales: el primero, en el plano de la producción de conocimientos, consiste en analizar críticamente algunos conceptos que se plantean en el ámbito de la Filosofía Política y las Teorías Éticas contemporáneas, tales como diversidad e integración, a fin de buscar respuesta a cuestionamientos que afectan la convivencia entre los individuos y los grupos a nivel local y global. Interesa de manera especial rastrear esos conceptos en la tradición de pensamiento latinoamericano, argentino y mendocino, a fin de actualizarlos y/o reformularlos en función de las necesidades actuales. El segundo objetivo, en el plano de la transferencia de resultados, consiste en la producción de materiales mediados pedagógicamente a fin de aportar al mejoramiento de la calidad educativa en las áreas de las ciencias humanas y sociales, y en la formación de docentes. Por su parte,

Liliana Cornejo (Escuela N° 1-220 “Misiones”) considera que uno de los principales debates relacionados con la formación de docentes posibilitadores de diálogos filosóficos consiste en la construcción de un rol docente «mediador-crítico» en el ámbito de comunidades discursivas. Se pregunta si el currículum centrado en el desarrollo de habilidades intelectuales y sociales ¿ayuda a la construcción de un rol crítico – mediador? o ¿constituye un dispositivo de control social? ¿Puede pensarse que la investigación posibilite la construcción del rol docente deseado? A fin de responder estos interrogantes apela a los aportes de Walter Kohan y Jorge Larrosa y reflexiona acerca de la enseñanza de la filosofía, revisando críticamente las bases teóricas y metodológicas de la filosofía con niños y con jóvenes.

A propósito de la práctica de la filosofía como experiencia de pensamiento, Adriana Arpini (UNCuyo), propone una ampliación del concepto de racionalidad e intenta desmontar los supuestos que se adocenan detrás de la costumbre de identificar el comportamiento razonable de las personas con una forma de pensar y actuar regido por los criterios de la verdad lógica y la eficacia. Afirma que si bien la verdad y la eficacia son criterios indispensables en el marco de la racionalidad científico instrumental, no agotan las posibilidades del comportamiento razonable. Procura mostrar que en las actuaciones cotidianas las personas se manejan con un registro más amplio de razonabilidad, que, además de la dimensión lógica, involucra las dimensiones práctica y expresiva, haciendo lugar a experiencias tales como el asombro, la sospecha, la crítica, el goce de lo bello, etc. A su vez, Cristina Rochetti (FFyL, UNCuyo) se ocupa de revisar críticamente “La experiencia de la infancia: su significado en la propuesta de «Filosofía para niños»”. Considera que preguntar por la infancia es un paso ineludible para acceder a la comprensión del lugar que se otorga a los niños en la sociedad, en la cultura y en las prácticas educativas. Con ello pretende contribuir a desinstalar los sentidos establecidos, para abrir paso a la posibilidad de resignificar el propio sentido, y de este modo, permitir que los niños nacidos y criados en un proyecto de infancia, puedan pensar y ser protagonistas de su propio proyecto. Se trata, por tanto, de abrir un ámbito para pensar la posibilidad de la experiencia de la infancia como evocación. En un sentido convergente con lo anterior, Mariana Alvarado (UNCuyo) dirige la reflexión “Hacia una erótica de la educación”, aclarando que la propuesta es el eco del un pensamiento provisional respecto de las categorías de diferencia, diversidad y pluralidad en el marco de las interpretaciones que las preceden, la *lógica de la totali-*

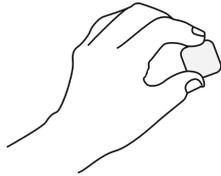
dad y la *lógica de la diferencia*, y desde las que no sólo es posible insertar prácticas en el sistema educativo sino además emitir un juicio respecto de ellas. La propuesta de Belén Ciancio (UNCuyo) conjuga cine y pensamiento. Se pregunta si es imposible pensar una experiencia filosófica del cine, y si así fuera, ¿cuáles serían sus condiciones de posibilidad, cuáles sus modos y cuáles los signos de este pensamiento? ¿Es posible una filosofía ya no sólo construida a partir de conceptos sino a partir de imágenes?, en ese caso ¿las imágenes deberían analizarse como un lenguaje articulado? Si el cine es pensamiento y filosofía que se producen a partir de las *imágenes-movimiento* y las *imágenes-tiempo* en lugar de a partir de conceptos, ¿es posible articular una lógica de lo que vemos?, ¿y una deconstrucción?, en todo caso ¿cuál es la crisis que produce esa transformación de las imágenes de movimiento a tiempo? Gilles Deleuze y Alain Badiou son los autores que orientan el desarrollo de su reflexión. Liliana Guzmán (Universidad Nacional de San Luis) apela a poemas de Celan y Hölderlin para sugerir el pensamiento como otra mirada de la infancia, y de un porvenir poético-filosófico nacido de un encuentro entre *tú* y *yo*, de ese *diálogo* que se oye en y desde el alma. En su trabajo evoca alguna palabra filosofante puesta en enunciado por Gadamer bajo un signo de relación entre el verbo *pensar* y cierto acontecer *poetizante*. En tal sentido, toma la hipótesis del *diálogo* (y de la relación entre *poema* y *diálogo*) como recurso hermenéutico, y el *acontecimiento del pensar* como la puesta en obra en el devenir de un pensamiento que señala hacia lugares clarososcuros habitados por el “viento del poema”.

En el apartado sobre *Experiencias* se han incluido los relatos de cuatro talleres desarrollados durante las Jornadas. El primero de ellos titulado “Pensando una experiencia”, estuvo coordinado por Fabiana Olarieta y Silvana Vignale (UNCuyo), con el objetivo de dar lugar a la reflexión en torno a la posibilidad de que una experiencia sea traducida en diferentes lenguajes, a partir de la escucha de piezas musicales en vivo y la representación de lo experimentado. Patricia Yori, Carolina Acerbis y Ana Luisa Dufour (Instituto de Formación Docente y Técnica N° 9-001 Gral. José de San Martín, Especialización Superior en Formación Ética y Ciudadana) propusieron un taller para reflexionar acerca de “¿Cómo aprendemos y enseñamos valores?”. El desarrollo de la experiencia permitió alcanzar los siguientes objetivos: por una parte, reflexionar sobre las propias matrices de aprendizaje de los valores, y por otra parte, identificar y evaluar los distintos enfoques en la enseñanza de los valores. Para ello se desarrollaron actividades que favorecieron la autorre-

flexión y la discusión en grupos. Por otra parte, el Grupo de Filosofía para niñ@s *Corrientes de Aire*, formado por Claudia Evelyn González Jelvez, Paz Alejandra Irrarázabal Saavedra y David Alfonso Solís Nova (Universidad de Chile) narraron la “Experiencia *Papelucho Filósofo*”, que fue realizada en el marco de una investigación e implementación del «Manual de Filosofía para Niños y Niñas basado en la obra *Papelucho* de Marcela Paz», en el colegio Juan Victorino Tangol, en la localidad de Tenaún, ubicada en la isla de Chiloé a 35 km. de Dalcahue, X Región de Chile. La experiencia se realizó durante el mes de febrero de 2003, con la intención de que, a través de este trabajo, se pudiera observar la respuesta al Programa de Filosofía para niñ@s, como también saber más de los intereses y posibilidades que el mundo infantil ofrece desde sus realidades y culturas en un lugar diferente de la Región Metropolitana. La Investigación fue realizada con el apoyo de la profesora Olga Grau y de la Universidad de Chile. La actividad apuntó al reconocimiento del imaginario infantil de la zona a través del texto de *Papelucho* y el trabajo con niñas y niños cuyas edades fluctuaban entre 5 y 14 años. En una dirección diferente, Mariana Alvarado y Silvana Vignale (UNCuyo – Café filosófico «El Oráculo») propusieron la experiencia “La novedad de la infancia: su diferencia” con el objeto de recrear un ámbito de discusión semejante al de un café filosófico, buscando establecer un puente que permitiera saber cómo y hasta dónde es posible pensar de otro modo, considerando a la infancia como condición de posibilidad de ese saber. La experiencia tuvo su punto de partida con la pregunta ¿qué es la infancia?

El último apartado está referido a la problemática de la formación ética y ciudadana, tema que fue motivo de importantes debates durante el año 2005 con motivo de una disposición de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza por la que se disminuyeron sensiblemente las horas dedicadas a ese espacio curricular en la Enseñanza General Básica y en Polimodal. Alicia Neme (Universidad Nacional de San Luis) en su trabajo sobre “La enseñanza de la ética en la escuela” procura repensar la enseñanza de la ética en la escuela desde los aportes de Edgar Morin a la educación. La enseñanza de la ética ha sido vinculada, por momentos, a la enseñanza moral y la consideración de un sujeto a-histórico, deslindando la reflexión crítica del accionar de los sujetos, de la vinculación a una circunstancia histórica concreta y de la procedencia de los sujetos mismos. Se intenta responder a preguntas inquietantes para los profesores que interactúan con los adolescentes de hoy: ¿cómo enseñar ética?, ¿qué importancia tiene su ense-

ñanza para la constitución de la subjetividad?, ¿qué fin se busca con la enseñanza de la ética a los adolescentes? Por otra parte, Leticia Molina (Instituto Superior de Formación Docente N° 9-004 – Gral. Toribio de Luzuriaga) realiza “Un aporte en la construcción del diseño curricular del área de formación ética y ciudadana”. Su trabajo se centra en la consideración de las normas y los valores. El tratamiento de la problemática tiene su punto de partida en un trabajo en terreno realizado durante los años 2002, 2003 Y 2004. El problema es tratado desde dos vertientes, por un lado, se atiende a la dimensión corporal del ser humano en la reflexión sobre los valores morales, por otro lado, se tienen en cuenta los efectos del poder, históricamente ejercido sobre el cuerpo de los sujetos, en la organización y administración del trabajo en la institución escolar. Procura mostrar lo que podrían ser los primeros esbozos de una ampliación del horizonte de comprensión y tratamiento de los valores morales. Por último, los profesores que integran el cuerpo docente de la Especialización Superior en Formación Ética y Ciudadana del Instituto Superior de Formación Docente y Técnica 9-001 “Gral. José de San Martín” presentaron un documento elaborado a propósito de “La Formación Ética y Ciudadana en la Enseñanza General Básica y Polimodal” en el que reflexionan acerca ese espacio curricular con carácter multidisciplinario que satisface objetivos específicos relacionados con la formación de la personalidad moral, el conocimiento y la práctica de valores fundamentales para la vida personal y de la comunidad. Señalan que contribuye de manera eminente al desarrollo del pensamiento lógico, reflexivo y crítico; como así también al reconocimiento y resolución de situaciones dilemáticas, contradictorias y conflictivas. Todo ello puede ser interpretado como condiciones de posibilidad para el ejercicio de la ciudadanía responsable. Sin embargo, se presenta una situación paradójica, por una parte se insiste en la importancia de la FEC para la transformación educativa, pero en realidad sus contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales han quedado históricamente relegados en la explicitación e implementación de los diseños curriculares. Una consideración especial merece el status de contenido transversal para la FEC en EGB.



Pensamientos

Posibilidades, condiciones y proyecciones
del encuentro entre filosofía y
educación ■■■



Hacia una epistemología rizomática en la práctica de la filosofía con niños y jóvenes

□ Alejandra Gabriele

“¿Me podrías indicar, por favor, hacia dónde tengo que ir desde aquí?”

“Eso depende de a dónde quieras llegar”, contestó el Gato.

“A mí no me importa demasiado a dónde ...”, empezó a explicar Alicia.

“En ese caso, da igual hacia dónde vayas”, interrumpió el Gato.

“... siempre que *llegue* a alguna parte”, terminó Alicia a modo de explicación.

“¡Oh! Siempre llegarás a alguna parte”, dijo el Gato, “si caminas lo bastante”.

Lewis Carroll, *Alicia en el país de las maravillas*.



Pensar en la práctica de la filosofía como una actividad transversal en todos los niveles educativos, o por lo menos pensarla no sólo como exclusiva de un nivel determinado y, por lo tanto, de una edad determinada, implica una tarea que consistiría en ir multiplicando la acción crítica y reflexiva, en vistas a generar espacios que posibiliten la producción creativa de saberes.

Para explicar en qué consiste esta propuesta vamos a reflexionar tomando prestado del ámbito de las ciencias biológicas un ejemplo que nos sirva de analogía. Tratando de distanciarnos de la recurrente metáfora del docente como “sembrador de semillas”, preferimos apelar a la categoría de rizoma, rescatada del cuerpo teórico de las ciencias naturales por Gilles Deleuze y Felix Guattari, que nos puede ayudar a pensar en dirección a una concepción dinámica de las experiencias pedagógicas que abra otras perspectivas desde las cuales podamos resignificar las prácticas vinculadas al fenómeno conocido como educativo.

Esta reflexión la emprendemos desde una dimensión epistemológica. En sentido etimológico, *epistemología* es una palabra de origen griego: *episteme* puede ser traducida como conocimiento o ciencia, y *logos* como teoría o estudio. En este sentido podemos decir que la epistemología es el “estudio del conocimiento” o el “estudio de la ciencia”.

Cuando se le atribuye un significado tradicional y clásico, se refiere al estudio crítico de las *condiciones de posibilidad* del conocimiento en general, ocupándose de responder a preguntas como: ¿Qué podemos conocer? o ¿Cómo sabemos que lo que creemos acerca del mundo es verdadero? En este caso su objeto de estudio coincide con el de la teoría del conocimiento.

Recientemente se le atribuye la función de ocuparse de la *ciencia* y del *conocimiento científico*, como objeto propio de estudio, por lo que se identifica con lo que, sobre todo en países de influencia anglosajona, se llama más adecuadamente “filosofía de la ciencia” (inicialmente estudiada como “metodología de la ciencia” o “lógica de la ciencia”. Se trata de una epistemología formalista y pretendidamente ahistórica, preocupada fundamentalmente por la reconstrucción racional de las teorías científicas).

A esta corriente epistemológica que predominó fundamentalmente hasta la década del sesenta, se la conoce como “concepción heredada”¹, y consiste básicamente en reducir la ciencia a conocimiento científico sin considerar las prácticas sociales que, entrelazadas con los enunciados, constituyen la empresa científica. Defiende la neutralidad moral de la ciencia, aceptando la reflexión ética sólo como una instancia para pensar sobre las consecuencias de la tecnología. Entre sus representantes más destacados encontramos desde Rudolf Carnap hasta Karl Hempel, incluyendo a Hans Reichenbach, Karl Popper, Ernest Nagel y otros epistemólogos justificacionistas.

La tradición francesa tiende a diferenciar entre una reflexión genérica sobre la ciencia (filosofía de la ciencia) y el estudio histórico y crítico de las ciencias, sus principios, sus métodos y sus resultados (epistemología). Aquí se abren otras posibilidades de reflexión de la filosofía de la ciencia que podríamos denominar “epistemología ampliada a lo histórico social” (Cfr. Díaz, E. 2004), es decir, que además de considerar las estructuras formales de las teorías científicas, se consideran las prácticas concretas y su inserción histórica, así como la necesidad de introducir la reflexión ética desde el mismo inicio del proceso científico.

La epistemología como rama específica de la filosofía, surge en los albores del siglo XX. La filosofía comienza a reflexionar sobre los acontecimientos científicos acaecidos y crea un espacio teórico para pensar sobre aquello que comienza a perder su verdor. No es casual que justamente para la mis-

1 Denominación acuñada por Hilary Putnam en “Lo que las teorías no son”, (Putnam, H., en: Olivé L. y Pérez Ransanz, 1989:312).

ma época en que comienza la crisis de la ciencia moderna, comience también la reflexión sobre ella.

A partir de la distinción entre una epistemología en sentido tradicional tal como la entendió la “concepción heredada” y la emergencia de una preocupación por lo histórico-social y la dimensión ética de la producción de conocimiento, propia de una epistemología ampliada, nos situamos en esta última alternativa.

Una vez aclarada la distinción entre estas dos tradiciones en cuanto a la interpretación de la epistemología y el papel que juega en la configuración de saberes, nos detendremos en la distinción entre los contextos de descubrimiento y contexto de justificación para ir abriendo líneas que nos conecten con las categorías de rizoma e invención.

El llamado contexto de justificación corresponde a todos aquellos elementos que están involucrados con la validación de las teorías científicas. Aquí interesa lo concerniente a la “verdad”, a la corrección de la hipótesis o idea de que se trate, quedando excluido todo elemento “externo” a la ciencia, principalmente lo histórico y lo axiológico. Se trata de un procedimiento para *validar* o *justificar* un conocimiento que ya se tiene.

En el contexto de descubrimiento, en cambio, importa el hallazgo, la producción, por lo tanto importa la génesis histórica de las teorías científicas. Consiste en procedimientos para obtener un conocimiento que aún no se tiene. Se trata de atender a las condiciones que posibilitan el acontecer de la novedad, que da lugar a la creación, o mejor, en términos nietzscheanos, a la “invención”.

Así, el contexto, marco o escenario y condiciones en el que se dan las prácticas educativas pueden ser entendidos como un contexto de descubrimiento en el que se producen saberes. Es decir, que cada uno de los sujetos intervinientes participa de una peculiar producción de prácticas, conocimientos y sujetos de conocimiento.

Consideramos que una lógica del descubrimiento o de la creatividad podría partir del pensar otros órdenes posibles, y es desde esta pretensión que intentamos vincular este contexto epistemológico y metodológico con las categoría de rizoma.

Rizoma es un concepto tomado de la botánica. Se trata de un tallo subterráneo semejante a una raíz que puede ser cortado en cualquier lugar y sobrevive. Se extiende bajo la tierra adquiriendo formas imprevisibles como bulbos o tubérculos. También se proyecta hacia arriba, hacia abajo. Tiene formas diversas, desde su extensión superficial ramifica en todos los sentidos

hasta sus concreciones exteriores e interiores. Sobre la superficie se manifiesta en diversas plantas que pueden encontrarse considerablemente alejadas unas de otras. Se trata de una formación caótica que al mismo tiempo establece otros órdenes. Órdenes múltiples que permiten que cualquier punto del rizoma pueda ser conectado con cualquier otro punto diferente.

A esta dinámica de transformaciones caóticas y múltiples, Deleuze y Guattari la llaman desterritorialización. Todo rizoma ocupa un territorio y se desterritorializa constantemente, es un fluir incesante como el río de Heráclito, aquel en el que no nos podríamos bañar dos veces porque ya no es el mismo río, es otro que él mismo.

Ahora bien, frente a las experiencias educativas podemos conectarnos con algunas líneas del rizoma que posibiliten desterritorializar los binomios enseñanza-aprendizaje, maestro-alumno, entre otros, y reterritorializar experiencias dialógicas productoras y posibilitadoras de otros conocimientos, otras percepciones y por lo tanto otros sujetos. O bien, seguir convencidos de que cada vez que nos bañamos en el río, es el mismo río.

A la vez el rizoma es un mapa en la medida en que supone construcción que posibilita la conexión de diversos campos en diversas direcciones y es interpretación de los territorios. A un mapa se puede entrar por cualquier lado, tiene múltiples entradas. Lo podemos observar en el caso de Nietzsche, quien interpreta el mapa del conocimiento humano desde presupuestos contingentes y azarosos. Comienza su texto *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral* diciendo que: “En un apartado rincón del universo, donde titilan innumerables sistemas solares, hubo una vez una estrella en la que inteligentes animales inventaron el conocimiento. Fue ése el más orgulloso y mentiroso minuto de la ‘historia universal’, pero sólo un minuto. Tras pocos resuellos de la naturaleza, la estrella se congeló, y los inteligentes animales hubieron de morir” (Nietzsche, E. 1987).

Si bien esta cita es la posibilidad para una serie de análisis y debates interesantes, la intención aquí es prestar atención a la categoría de “invención” por su carácter rizomático. Foucault señala que la intención de Nietzsche es hacer uso de la palabra “invención” para oponerla a “origen” (Foucault, M: 1980). El origen remite a una estructura arborescente, que tiene raíces que hunde en la tradición del conocimiento de nuestra cultura; en cambio la invención aparece como la manifestación de un flujo subterráneo que se conectó, o hizo rizoma con ciertos animales inteligentes en algún momento y tiempos determinados de la inmensidad del universo.

Entonces, consideramos que las categorías de rizoma, desterritorialidad, líneas de fuga ..., no sólo permiten “tomar conciencia” o percibir la dinámica de lo que acontece, (dinámica que se manifiesta en un complejo maquínico), sino que pueden ser pensadas en un sentido epistemológico a partir de la apertura que se viene produciendo en el campo disciplinar de la epistemología en los últimos años, tras la crítica a la racionalidad cientificista que fue responsable, entre otras cosas, de una interpretación reduccionista de las ciencias sociales y de una pretendida neutralidad axiológica en materia de investigación científica.

La ampliación o apertura epistemológica a la que nos referimos creó las condiciones para atender a lo que se conoce como contexto de descubrimiento, olvidado por la tradición epistemológica anglosajona o tradicional, también conocida como concepción heredada, que sólo se ocupó del contexto de justificación o validación de las teorías científicas.

Consideramos entonces que, tanto las categorías de Deleuze y Guattari, como la noción de “invención” en Nietzsche son solidarias con el esfuerzo o la tarea epistemológica de problematizar las condiciones que hacen posible la producción de un cierto saber en el que acontezca la novedad.

Retomando el epígrafe de esta ponencia, el suponer que siempre llegaremos a alguna parte si caminamos lo bastante implica abrir caminos posibles, quitando “velos” (a propósito de Alicia²), desenmascarando posibilidades, en una especie de cartografía de las posibilidades futuras, lejos ya de la pretensión docente de guiar por la senda segura.

“¡Haced rizoma y no raíz, no plantéis nunca! ¡No sembréis, horadad! ¡No seáis ni uno ni múltiple, sed multiplicidades! ¡Haced la línea, no el punto!”. (Deleuze – Guattari, 2002: 28).

Bibliografía

- Deleuze, Gilles y F. Guattari, “Rizoma”; en: *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, México, Pre-textos, 1994.
- Díaz, Esther, *La posciencia. El conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad*, Buenos Aires, Biblos, 2004.

2 El nombre Alicia viene de la palabra griega *aletheia*, que significa lo que se muestra, lo que se devela, lo que va apareciendo cuando caen los velos que “tapan” o “esconden” algo. Lo contrario de *aletheia* es lo oculto, lo que se esconde detrás de una presencia.

- Foucault, Michel, “Primera conferencia”, en: *La verdad y las formas jurídicas*, Barcelona, Gedisa, 1980.
- Nietzsche, F., “Sobre verdad y mentira en sentido extramoral”; en: *Discurso y Realidad*, Vol. II, San Miguel de Tucumán, 1987.
- Olivé, L. y Pérez Ransanz, *Filosofía de la ciencia: teoría y observación*, México, Siglo XXI, 1989.





Pensamiento complejo y filosofía para niños: contribuciones mutuas para enseñar a pensar

Miriam Dolly Arancibia de Camels



Nos encontramos inmersos en una época compleja signada además por el imperio de la imagen. En una cultura globalizada y posmoderna los cambios se producen a un ritmo tan vertiginoso que no alcanzamos a “decantar” ni siquiera las informaciones sobre los datos más elementales de nuestro diario vivir. Quizás la rapidez de estos cambios, sumada a otros tantos factores culturales, sean los responsables de un pensamiento predominantemente superficial. Nos habituamos a “mirar por arriba” en lugar de detenernos a reflexionar y cuestionar. Quizás también ésta sea la causa de la dificultad de enseñar filosofía a adolescentes, porque parece que nuestros códigos no son los mismos: les pedimos lecturas profundas y críticas, en un mundo regido por imágenes tecnotrónicas y la inmediatez; les pedimos diálogo, en un mundo regido por el individualismo egoísta y por la sordera comunicativa; les pedimos, en fin, que sepan discernir, en un mundo impregnado de relativismo axiológico.

Sin embargo, este entorno no es excusa suficiente. Desde la escuela, desde la universidad, no podemos asumir una actitud indiferente, todo lo contrario, es hoy cuando la filosofía tiene mucho para enseñar, para estimular el pensamiento crítico, para promover una actitud crítica y reflexiva frente a nuestra realidad social, política, en definitiva, frente a nuestra realidad vital.

Por ello, las propuestas que surgieron desde los pioneros de la Filosofía para Niños como Matthew Lipman, nos presentan no sólo un interesante desafío sino también un aporte muy valioso para una verdadera formación.

La necesidad de cambio se advierte en diversos ámbitos. En el campo de la investigación en ciencias sociales, por ejemplo, se produce un cambio significativo cuando se da el intento de superación de los límites de métodos positivistas; tarea que realizan principalmente los promotores de una investigación cualitativa.

En la investigación educativa Eisner (Eisner, Elliot, *La escuela que necesitamos*. Amorrortu, Buenos Aires, 2002)., afirmaba que los últimos veinticinco años del siglo XX serían decisivos. Desde fines del siglo anterior los supuestos conductistas y positivistas sobre la naturaleza del conocimiento

dieron forma a la orientación metodológica predominante en las investigaciones educativas, predominaban las mediciones, verificaciones, el análisis cuantitativo de la realidad, es decir, la investigación educativa se veía como un eco de la física. Hoy los investigadores buscan otros enfoques, la concepción de lo que significa saber y entender también ha sufrido modificaciones, la aparición de nuevos paradigmas para la investigación educativa ha llevado a desarrollar métodos de investigación que no existían hace veinticinco años. Los métodos cualitativos no se limitan a etnografía, los docentes emprenden hoy una investigación para la acción. Afirma Eisner: “ los paradigmas de investigación emergentes proporcionan una rica gama de métodos para una comprensión más equilibrada de lo que es y puede ser la escuela” (Eisner, E., 2002, p. 152).

Según Morin, vivimos un momento en el que cada vez más entendemos que el estudio de cualquier aspecto de la experiencia humana ha de ser, por necesidad, multifacético; en que vemos cada vez más que la mente humana, si bien no existe sin cerebro, tampoco existe sin tradiciones familiares, sociales, genéricas, étnicas, raciales; que sólo hay mentes encarnadas en cuerpos y culturas; y que el mundo físico es siempre el mundo entendido por seres biológicos y culturales. Al mismo tiempo, cuanto más entendemos todo ello, más se nos propone reducir nuestra experiencia a sectores limitados del saber y más sucumbimos a la tentación del pensamiento reduccionista, cuando no a una pseudo-complejidad de los discursos entendida como neutralidad ética. El pensamiento complejo es una aventura, pero también un desafío (Morin, E., 2003:17-18).

En este contexto podemos valorar el aporte de la filosofía para los niños, que para Matthew Lipman es múltiple pues es una herramienta que les permite acceder a un pensar de alto orden, que se proyecta en una mejor capacidad de juzgar.

Matthew Lipman propone como supuestos educacionales de una filosofía para niños los siguientes (Kohan, W. y V. Waksman, 2000:27-28):

- 1.- La mayor pedagogía para presentar filosofía para niños se da dentro del marco de la comunidad de investigación.
- 2.- La investigación desarrolla la inclinación natural del niño a preguntar, a ser curioso, a discutir.
- 3.- Así como los individuos deliberan con el propósito de hacer sus juicios, los grupos de niños deliberan juntos en un proceso de pensamiento distributivo (grupal) que lleva también al juicio.
- 4.- El desarrollo del yo del niño puede ser asistido por medio de la

exposición del mismo al desarrollo de la novela filosófica.

5.- Los personajes de ficción en la novela filosófica pueden servir como modelos de diferentes formas de conducta razonable para los niños reales que están en clase.

6.- Los diversos tipos de planes de discusión en los manuales de apoyo para el docente proveen una variedad de formas de estructurar discusiones filosóficas.

7.- El juicio de los niños puede fortalecerse cuando se les ofrece una práctica frecuente en el juzgar, por medio de los ejercicios que brindan los manuales y dándoles la oportunidad de apoyar sus juicios en razones fuertes y relevantes.

8.- El razonamiento de los niños puede ser fortalecido si se les enseñan las reglas elementales de la inferencia y se los lleva a ser sensibles a las violaciones de tales reglas.

9.- El aprendizaje de conceptos por parte de los niños puede ser mejorado si se les ofrecen oportunidades frecuentes de definir los términos que usan durante sus discusiones y se les llama la atención acerca de las discusiones que ellos mismos proponen.

10.- La comprensión de la clasificación por parte de los niños puede ser fortalecida si se les brinda la práctica de distinguir entre lo genérico y lo específico, por ejemplo, entre los nombres propios y los nombres comunes, así como si practican la ejemplificación y la generalización.

11.- El rol del docente en filosofía para niños no es responder preguntas sino facilitar el surgimiento de preguntas por parte de los alumnos, así como la búsqueda de respuestas.

12.- El maestro de filosofía para niños debe insistir en que los alumnos consideren las ideas que emergen de la discusión en la clase, en cuanto a su marco de referencia o contexto.

13.- En una comunidad deliberativa de investigación filosófica, el pensamiento comienza con una división intelectual del trabajo y se mueve en vistas a que cada uno de los alumnos individuales piense por sí mismo. El aprendizaje, a través del diálogo, acerca de cómo las habilidades de pensamiento pueden estar interconectadas prepara el camino para la eventual expresión del pensamiento internalizado (Vigotsky).

14.- Mientras los niños descubren que la verdad tiene una función especial en la investigación como un ideal regulativo hacia el que tratan de avanzar, también encuentran que cada cosa y actividad o proceso es un complejo de relaciones que representa un sentido particular.

A través de la investigación filosófica, los niños aprenden que la verdad es o bien la certeza de las tautologías o la convergencia de todas las líneas de investigación en el infinito. Por otra parte, los sentidos están inmediatamente a su disposición, cada vez que encuentran una relación.

15.- Todos deseamos, pero sólo la persona (o la sociedad) razonable desea lo que es deseable. ¿Cómo distinguimos entre lo deseado y lo deseable?. Cuando reflexionamos acerca de ello o investigamos lo deseado, descubrimos aquello que vale la pena desear (Dewey). Para usar un término más tradicional, lo deseable es lo bueno.

Otra autora que brindó importantes aportes a la Filosofía para niños fue Ann Margaret Sharp (Kohan, W. y V. Waksman, 2000: 51), quien propone esta enseñanza como una comunidad de investigación ética.

Según Sharp, la experiencia parecería estar compuesta por los mundos externo e interno en los que vivimos simultáneamente. Estos son interdependientes en todo momento y debemos aprender a tener ambos en cuenta cuando hacemos juicios importantes.

Los niños necesitan precisión, claridad y amplitud de percepción y juicio al tratar con el mundo exterior. Frecuentemente, esto es denominado “objetividad”. Si los niños fueran máquinas, la objetividad sería suficiente. Pero los niños son personas que tienen otro mundo, el de sus cuerpos, y todo lo que a él se refiere. Este mundo es más cercano a ellos que el mundo exterior, más decisivo y completamente diferente.

El mundo interior del niño no es tan fácilmente compartido y tematizado en la escuela, porque nunca hemos llegado a comprenderlo por completo (Ibídem: 52). Aunque es lo más cercano a nosotros, vivimos en él como en un planeta aún inexplorado. No es tanto un lugar como una región de acontecimientos. Lo primero que tenemos que confesar es que, aunque no puede ser visto con objetividad, es allí donde nuestros pensamientos, nuestros sueños, nuestros sentimientos y nuestras imaginaciones residen.

Sin embargo, con el advenimiento de las computadoras y de internet, las escuelas tienden a no estimular en los niños la atención por este aspecto subjetivo de la experiencia. En el pasado, la religión tendía a ayudar a los niños a realizar una introspección y reflexionar sobre sus pensamientos, sentimiento y sueños. Pero a raíz del surgimiento de la sociedad secularizada, este atender al mundo interior empezó a desaparecer. Cada vez más, los niños en la escuela son estimulados a atender únicamente el mundo objetivo.

Ahora nos damos cuenta de que la atención de estos niños ha sido tan limitada al mundo exterior que muchos de ellos llegan a considerar su cuer-

po como nada más que un simple vehículo que debería ser formado de acuerdo con los ideales proyectados por los medios de comunicación masiva.

Todos los mensajes importantes provenientes del mundo interior, o bien suenan como un poco de interferencia o, en el mejor de los casos, como ocasionales quejidos. Muchos niños no están equipados para recibir los mensajes de su mundo interior o para decodificarlos. El cuerpo, con sus estados de ánimo, es la antena de todas las percepciones, el receptor de todas las longitudes de onda. El niño moderno está frecuentemente desconectado. El foco exclusivo de la educación en el mundo exterior, con su tecnología y sus omnipresentes medios, el brillo y la fuerza de la inteligencia objetiva (mecánica, matemática y científica), de pronto pueden hacer que el niño se embarque en actividades tontas, del tipo más bien destructivo o suicida (Ibídem: 53).

Pero con una visión muy optimista, Sharp considera que todo niño es la oportunidad que la naturaleza tiene para corregir el error de la cultura. Los niños pequeños son atraídos hacia este mundo interior porque son los menos condicionados por la objetividad científica.

Lo que se necesita es una educación inspirada en un método de investigación comunitaria que ayude a desarrollar la capacidad de los niños de abarcar tanto el mundo interno como el mundo externo de su experiencia mientras, al mismo tiempo, invite a los niños a desentrañar la naturaleza del mundo en el que se encuentran y cómo pueden relacionarse con él de manera significativa y con sentido.

Proponer diversas actividades para el cultivo de la imaginación creativa es el objetivo de toda buena educación. Las historias, los mitos, las fábulas son instrumentos para motivar a los niños a reconciliar los dos aspectos de su experiencia al tiempo que tratan comunitariamente de dar sentido a su mundo en continua expansión.

Existe una larga tradición del uso de historias como herramientas educativas para cultivar la imaginación: Platón, Agustín, Santo Tomás, Rousseau, Froebel, Steiner, Collingwood, Whitehead, Dewey, Lipman.

Como Dewey, Lipman conecta la educación del pensamiento con el cultivo de la inteligencia social y la educación de la imaginación. Dewey define la inteligencia como el total de la suma de impulsos, hábitos, emociones, recuerdos y descubrimientos que pronostican qué es deseable e indeseable en posibilidades futuras, y cuáles planifican imaginativamente como representantes del bien imaginado.

En conclusión, la investigación ética comienza por el hecho de la interrelación humana, dando igual peso a la subjetividad y a las relaciones sociales objetivas. Los niños comienzan a investigar mediante la construcción mental de alguna escena real de interacción humana. Tal construcción comunitaria es el primer paso en la formación de la imaginación empática para las relaciones humanas en acción. Éste es el ideal educativo que Filosofía para niños propone.

La visión de la filosofía sostenida por Lipman requiere de una postura pedagógica particular. En este sentido, en la concepción misma del programa y de sus materiales, filosofía y educación están estrechamente vinculadas. Por otro lado, en su puesta en práctica en las aulas, la pretensión es que lo producido en filosofía trascienda la hora específica de trabajo y se proyecte transversalmente hacia las otras áreas. De modo que, en este planteo, no sólo la filosofía es atravesada por una determinada perspectiva educativa sino que la educación es atravesada por una determinada perspectiva filosófica (Santiago, E., 2003:14).

La práctica de la filosofía requiere de la argumentación, pero no hay argumentación sin diálogo. Según Gustavo Santiago, la filosofía y el pensamiento en general son una actividad. Un componente esencial de esta actividad, que la diferencia de otras, es su carácter dialógico. Porque la práctica de la filosofía requiere de la argumentación y no hay argumentación sin diálogo. Aun cuando se tratara de una reflexión solitaria, para que fuera una reflexión filosófica haría falta “dialogar” con uno mismo.

Dadas estas características, podríamos pensar que la noción de complejidad en Lipman difiere totalmente de la de Morin; sin embargo, cuando avanzamos en su lectura, y descubrimos su concepción de pensamiento crítico, advertimos que las diferencias llegan a confluir en el modo de entender el abordaje de la complejidad del pensamiento humano.

El punto de encuentro entre Morin y Lipman puede radicar en el desarrollo del juicio.

Desde el momento en que somos conscientes de que nuestras observaciones inevitablemente vienen afectadas por nuestras teorizaciones, reconocemos hasta qué punto nuestras experiencias más directas, que consisten en numerosas percepciones, se construyen también desde juicios perceptivos, que a su vez vienen modificados por nuestros supuestos, valores o propósitos y por los contextos en los que se formulan dichos juicios.

Para Lipman el buen juicio es el descendiente de la antigua noción de sabiduría y, además, la característica fundamental del pensamiento crítico; la

escuela debería favorecer el desarrollo de dicho pensamiento creativo. Esto se enlaza con el pensamiento complejo del cual nos habla Morin.

La palabra complejidad no sería algo definible de manera simple para tomar el lugar de la simplicidad. La complejidad es una palabra problema y no una palabra solución. El pensamiento complejo está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento.

En la primera parte de su obra, Morin intenta demostrar la necesidad del pensamiento complejo. A la pregunta ¿qué es la complejidad?, responde que, a primera vista, la complejidad es un tejido (complexus: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, de la ambigüedad, la incertidumbre... De allí la necesidad, para el conocimiento, de poner orden en los fenómenos rechazando el desorden, de descartar lo incierto, de seleccionar los elementos de orden y de certidumbre, de quitar ambigüedad, clarificar, distinguir, jerarquizar... Pero tales operaciones, necesarias para la inteligibilidad, corren el riesgo de producir ceguera si eliminan a los otros caracteres de lo complejo.

En conclusión, se hace necesaria una Epistemología abierta; en estos tiempos de Epistemología armada, la Epistemología no es un punto estratégico a ocupar para controlar soberanamente todo conocimiento, rechazar toda teoría adversa, y atribuirse el monopolio de la verificación y, por tanto, de la verdad. La Epistemología es el lugar tanto de la incertidumbre como de la dialógica. Todas las incertidumbres deben confrontarse, corregirse las unas a las otras, inter - dialogar sin que se pueda esperar siempre taponar con el esparadrapo ideológico la brecha última (Santiago, 2003:73).

El mismo Morin advierte que el discurso que emprende está ya esbozado por todas partes, la mayor parte de esos esbozos son antiguos, algunos de más de veinte años. Procediendo por ruptura, integración y reflexión, intenta dar forma a tal discurso, situándose en un lugar en movimiento, en un pensamiento complejo que conecte la teoría a la metodología, a la Epistemología, y aun a la Ontología.

La teoría no se rompe en el pasaje de lo físico a lo biológico, de lo biológico a lo antropológico, sino que establece, en cada uno de esos niveles, un

lazo meta- sistémico, de la entropía a la neguentropía, de la neguentropía a la Antropología (hipercomplejidad). Llama a una metodología a la vez abierta (que integra a lo antiguo) y específica (la descripción de unidades complejas).

Esta teoría supone y explicita una Ontología que no solamente pone el acento sobre la relación en detrimento de la sustancia, sino que también pone el acento sobre las emergencias, las interferencias, como fenómenos constitutivos del objeto. No hay más que una red formal de relaciones, hay realidades, pero que no son esencias, que no son de una sola sustancia, que son compuestas, producidas por los juegos sistémicos, pero dotadas de cierta autonomía.

Finalmente, se propone el punto articular para las investigaciones fundamentales, un conjunto teórico/metodológico/epistemológico, a la vez coherente y abierto. Morin intenta un discurso multidimensional no totalitario, teórico pero no doctrinario, considera la teoría cerrada, autosuficiente, por lo tanto, insuficiente; abierto a la incertidumbre y a la trascendencia; no ideal / idealista, sabiendo que la cosa no será nunca totalmente encerrada en el concepto, el mundo jamás aprisionado en el discurso. Esto es lo que Morin entiende por *scienza nuova*.

De este modo, el pensamiento crítico resulta un compromiso intelectual y ético que insiste sobre los estándares y los criterios mediante los cuales se diferencia de lo que sería un pensamiento acrítico; la filosofía puede aportar los criterios lógicos y epistemológicos que actualmente están ausentes en el currículo.

Bibliografía

- Camilloni, Alicia W. de y otros, *Corrientes Didácticas Contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós, 1997.
- Eisner, Elliot, *La escuela que necesitamos*, Amorrortu editores, Buenos Aires, 2002.
- Kohan, Walter – Waskman, Vera, *Filosofía para Niños. Discusiones y propuestas*, Buenos Aires, Ediciones Novedades educativas, 2000.
- Lipman, Matthew, *Pensamiento Complejo y educación*, Editorial de la Torre, Madrid, 1997.
- Morin, Edgar, *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa editorial, 2003.

Algunas reflexiones en torno al enseñar y al aprender en Heidegger

Nora Fiezzi

Sobre la enseñanza y el aprendizaje se ha escrito mucho hasta nuestros días, sin embargo podríamos decir con Jorge Larrosa que:

(...) el gesto inaugural de la filosofía es aquel en el que el pensamiento no se reconoce en el regazo de un saber que ya se tiene; sino en el juego de un aprender que no termina; no en la seguridad de las respuestas, sino en la inquietud de las preguntas... (Larrosa, J., en: Houssay, J., 2003).

En este sentido nos parece interesante hacer un análisis de lo que es el enseñar y el aprender con el instrumento crítico que nos aporta la filosofía ya que como dice Violeta Guyot:

La iniciación en la enseñanza está comprometida con el develamiento de un enigma vinculado a los sujetos que se lanzan a ella, como los dados sobre una mesa de juego. Pero también con el conocimiento que, problematizado desde diversos abordajes epistemológicos, nos replantea las condiciones históricas y políticas de sus prácticas de producción, circulación y control, así como su papel estratégico en la creación de efectos de verdad y de formas de representación del mundo, la sociedad y de los mismos sujetos que las soportan (Guyot, V., 2000).

Los desarrollos de las “Ciencias de la Educación” se inscriben dentro de la tradición que ha representado el aprendizaje desde una visión estereotipada. Hoy Heidegger nos invita a pensarlo desde la dimensión ontológica.

El texto “Qué significa pensar?” (Heidegger, M., 1964:19-20) sirvió como punto de partida para poder reflexionar sobre esta preocupación. Dice allí el autor:

Un aprendiz de carpintería, por ejemplo, uno que aprende a fabricar armarios y objetos similares, ejercita aprendiendo no solamente la habilidad en el uso de las herramientas. Tampoco se limita a familiarizarse con las formas usuales de los objetos que ha de confeccionar. Si es que llega a ser un auténtico carpintero sabrá, sobre todo, corresponder a las diversas clases de madera y a las formas

posibles que encierra todavía latentes; se ajustará pues, a la madera tal como ésta con la oculta plenitud de su esencia integra el habitar del hombre (Ibídem: 20).

A partir de estas palabras me gustaría detenerme a reflexionar sobre el aprendiz, el principiante de un oficio o actividad, es decir aquella persona que se somete a la enseñanza de otro y también a su propio aprendizaje.

Advertimos en este fragmento entonces que ya no trataría de adquirir la habilidad para hacer o para manejar determinado instrumento o herramienta. No es el hábito lo que le dará la posibilidad de aprender. En este caso el aprendiz tiene que recorrer un largo camino para llegar a ser un auténtico carpintero. Ello significa que para llegar a la esencia de la cuestión no basta con la habilidad, con el hábito. Significa por el contrario que para *ser un auténtico carpintero* hay que corresponder a las diversas *clases de madera*. Llegará a conocer cada tipo de madera: la dureza, la textura, la porosidad, las vetas, llegará incluso a saber en qué, cada una de ellas, logrará su máxima plenitud y belleza.

Esta relación con la madera imprime su sello en todo su oficio. Sin esta relación se queda estancado en un activismo inane. Su ocupación se determinará entonces únicamente por el negocio. Todo oficio, toda actividad humana está siempre expuesta a este peligro. La poesía se exceptúa tan poco de ella como el pensar (Ibídem: 20).

Nos advierte Heidegger en este fragmento el peso que adquiere la relación del auténtico carpintero con la madera ya que ella se convierte en la impronta de su oficio.

Si a este ejemplo lo lleváramos al campo de la relación del maestro con su oficio, podríamos decir que para llegar a ser un *Auténtico Docente* debe también conocer los diferentes modos de la subjetividad humana para lograr de ellas –al igual que el auténtico carpintero– su máxima plenitud y belleza, a la vez que deberá entregarse como aprendiz a lo que ha de pensarse, para poder desde allí, enseñar a pensar (dejar pensar, ya que el pensar, como veremos más adelante, *es desconcertante* en el sentido de que para ello se requiere una especial disposición a escuchar, lo cual implica ir despojándose de la mera opinión –ropaje frecuente en el ser humano– para llegar a un campo libre).

Mas, el que un aprendiz de carpintero llegue, o no, durante su aprendizaje a corresponder a la madera y los objetos de madera, esto depende evidentemente de si hay quien se lo enseñe al aprendiz (Ibídem: 20).

Podríamos pensar que al hablar de aprendiz, necesariamente tiene que haber alguien que enseñe; mas si pensáramos de esta manera, estaríamos otra vez cayendo en el error de suponer que, en una relación o situación de aprendizaje, mientras haya uno que sepa y otro que quiera saber, tendríamos asegurado el aprendizaje. Sin embargo, Heidegger imprime en el texto belleza y poesía a una relación por demás viciada de estereotipos y teorías vacías de contenido, que han hecho que esta tríada dialéctica: docente – alumno – conocimiento, se subsuma en el esquema Estímulo – Respuesta, negándole en ocasiones la posibilidad de desplegar al máximo sus posibilidades.

En efecto: enseñar es aún más difícil que aprender. Se sabe esto muy bien, mas pocas veces se lo tiene en cuenta. Por qué es más difícil enseñar que aprender? No porque el maestro debe tener mayor caudal de conocimientos y tenerlos siempre a disposición. El enseñar es más difícil que el aprender porque enseñar significa: dejar aprender (Ibídem: 20).

El sujeto que posee el don de *enseñar* se instala en la relación con el aprendiz desde otro lugar y esto es así porque sabe que tiene que domar los impulsos egoístas, aquellos que lo llevarían a no respetar el proceso intransferible del conocimiento, en favor *del dejar aprender*. Es por ello que la tarea de enseñar no la puede llevar adelante cualquier persona. Sólo algunos poseen el don de enseñar, de mostrar el camino pero sin embargo dejar que cada uno transite por el que cree más conveniente.

Más aún: el verdadero maestro no deja aprender nada más que “el aprender”. 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. El maestro posee respecto de los aprendices como único privilegio el que tiene que aprender todavía mucho más que ellos, a saber: el dejar- aprender. El maestro está mucho menos seguro de lo que lleva entre manos que los aprendices (Ibídem, 1964).

A lo largo de todo este análisis venimos hablando del verdadero maestro, del auténtico aprendiz, pero poco hemos dicho del lugar que ocupa el conocimiento, y creo que no es un hecho menor ya que en una relación auténtica, el conocimiento no podrá ser *utilitario* o *práctico*, sin querer hacer, a partir de esto, un juicio de valor en torno a los tipos de conocimiento a los que puede acceder el sujeto.

El contenido, el mediador en esta relación, será aquello que apunte a la esencia del hombre, que se dirija allá *donde todo es diferente de suerte que nos extraña*. Si ello es así, el hombre dejará de preocuparse por las cosas superficiales para ocuparse de lo que verdaderamente se constituye en lo gravísimo de nuestra época grave.

De ahí que, donde la relación entre maestro y aprendices sea la verdadera, nunca entra en juego la autoridad del sabihondo ni la influencia autoritaria de quien cumple la misión. De ahí que siga siendo algo sublime el llegar a ser maestro, cosa enteramente distinta de ser un docente afamado. Es de creer que se debe a este objetivo sublime y su altura el que hoy en día, cuando todas las cosas se valorizan solamente hacia abajo y desde abajo, por ejemplo desde el punto de vista comercial, ya nadie quiere ser maestro. Probablemente esta aversión se relacione con aquello gravísimo que da que pensar. Debemos tener muy presente la auténtica relación entre maestros y aprendices, por si en el transcurso de estas clases llegara a nacer una especie de aprendizaje (Ibídem,1964).

Leo y re-leo este fragmento que me sirve de excusa para pensar esta inquietud mía. En cada ocasión siento que este ser *maestro* tan vapuleado actualmente, tan preocupado por defender sus derechos salariales, por adaptarse a las caprichos políticos de reforma de la educación, y por qué no, tan castigado, preocupado por lo interesante mas no por lo gravísimo de nuestra época grave, no haya podido advertir que tiene entre sus manos una de las más nobles misiones que puede tener el ser humano, como es la de enseñar a pensar.

Pensar es para Heidegger, corresponder a la palabra del ser, tal como ésta habla desde nuestra singular apertura histórica. Ser maestro entonces, significaría dejar aprender – aprender a pensar, siendo este pensar el corresponder a una palabra, ser capaz de oír en el silencio. Esto significaría que:

Dilucidar el habla quiere decir no tanto llevarla a ella, sino a nosotros mismos al lugar de su esencia; a saber: al recogimiento en el advenimiento apropiador (Heiddegger, 1987).

Entonces, si el maestro es capaz de estar especialmente atento al cuidado de la palabra, es decir, si puede entender que ella, la palabra, no es sólo lo que nos diferencia del resto de los animales, sino que ella se convierta en

morada del ser, entonces sí podremos decir que el maestro se ocupa de lo esencial para el hombre.

En lo hablado reúne el hablar la manera de cómo perdurar él y aquello que a partir de él perdura – su perduración, su esencia (Ibídem, 1987:15).

En la actualidad los maestros sólo desarrollan un razonamiento calculador, de manera que se convierten en meros transmisores de información útil para manejarse con las nuevas tendencias del mercado, la globalización, y todo aquello que desde los centros de poder se dice que se debe hacer.

Sin embargo, este maestro, sobre el que estamos tratando de delinear a la manera como Heidegger nos invita a pensarlo, tiene más que ver con un maestro que piensa y promueve un pensamiento meditativo. Aquél que se atreve a cruzar el umbral de lo que conviene a lo que corresponde. Ello tiene que ver con establecer ese diálogo en el interior del hombre, establecer la escucha como única posibilidad de oír el silencio, ya que como dice el autor: “*Toda verdadera escucha retiene su propio decir*”.

El juego del saber prometió al hombre ser el amo de todas las cosas, incluso de sí mismo; sin embargo sólo logró quedar atrapado en su propio juego; el presente es complejo, no hay recetas, tampoco hay cancelación en la pregunta. Es menester interrogar, cuestionar, criticar los saberes establecidos, volver a pensar qué es enseñar, qué es aprender.

Bibliografía

- Heidegger, Martín, *De camino al habla*, Editorial Odós, 1ª Edición, 1987.
- —————: *Qué significa Pensar*, Editorial Nova, 2ª edición, 1964.
- —————: *¿Qué es eso de Filosofía?*, Editorial Memphis, 1992.
- —————: *El Ser y el Tiempo*, Editorial Planeta Agostini, 1993.
- —————: *Carta sobre el humanismo*, Ediciones del 80, 1985.
- Larrosa, Jorge, “Saber y Educación”; en Houssaye, Jean, *Filosofía y Educación. Enfoques Contemporáneos*, Eudeba. Buenos Aires, 2003.
- Guyot, Violeta, “Territorio de enseñanza. La Escuela”; en: *Otras miradas, otras voces. Repensando la educación en nuestros tiempo*, Téllez, Magaldy comp., Ediciones Novedades Educativas, Bs. As., 2000.

Filosofía profana o hacia la posibilidad de una filosofía con otros¹

□ Silvana Vignale

Pensar acerca de las posibilidades de filosofar con otros es también pensar sobre las posibilidades propias de la filosofía. ¿Qué entendemos por filosofar con otros? Intentaremos reflexionar sobre la enseñanza de la filosofía desde un lugar que cuestione las categorías “producción-reproducción”, e intente una experiencia de pensamiento. En las escuelas y en cafés filosóficos, la práctica de la filosofía nos llama a preguntarnos acerca de las condiciones de posibilidad para un filosofar con otros: ¿qué rigurosidad teórica se requiere? ¿Cuáles son las condiciones prácticas para que la experiencia con otros sea posible? Abordaremos el tema pensando a la filosofía como acto de creación y acto de voluntad, como un *querer*.²

La ¿enseñanza? de la filosofía

¿Y cuál es la mejor manera de seguir a los filósofos, repetir lo que dijeron, o bien hacer lo que hicieron, es decir crear conceptos para unos problemas que necesariamente cambian? (Deleuze, G. y F. Guattari, 1993:33).

El punto de vista clásico de la pedagogía respecto de la enseñanza-aprendizaje es aquél según el cual la producción de los saberes está en manos de los profesionales en la materia, y el profesor “reproduce” estos saberes en sus clases. En el caso de la filosofía, se pretende una apropiación de conceptos, corrientes y sistemas filosóficos que se desarrollaron a lo largo de la historia, mediante el trabajo solitario del alumno para “aprender” y luego “reproducir”, una vez más, lo que su profesor le enseña y garantizar, de esta forma, su aprendizaje. No se tratará de desconocer el valor del aprendizaje de la historia de la filosofía ni la importancia de filósofos y corrientes a la

1 Este título hace referencia por analogía al del libro de Jorge Larrosa, *Pedagogía Profana*.

2 Expondré algunas reflexiones propias a partir de una mirada que se construye desde la práctica de la filosofía: la experiencia llevada a cabo en las aulas, en la “enseñanza” de la filosofía y en el Café Filosófico El Oráculo, proyecto que coordiné en Mendoza desde junio de 2003.

hora de planificar nuestras clases, sino de conjugar y enriquecer los contenidos del trabajo teórico con una *práctica*, con un *filosofar*.

De aquí que “enseñar filosofía” sea una tarea difícil para el profesor, ya que se plantea ante sí la pregunta acerca de qué es lo “filosófico” que pueda ser enseñado. Jaspers menciona como orígenes de la filosofía el *asombro*, la *duda* y las *situaciones límites* (Jaspers, K., 1978:15). Pensando en estos orígenes, la filosofía distaría de ser “enseñada y aprendida”. En un encuentro de filosofía con niños, José (10 años) formuló la siguiente afirmación al resto del grupo: “*una pregunta es sólo mía, no puede ser de otro, por más que se la diga a otro, es mi pregunta y no la pueden entender*”. Existe una intranferibilidad del asombro, de la duda o de las situaciones límites, se trata de aquello que acontece, de un impulso que mueve a filosofar, que surge cada vez nuevo.

Esto nos lleva a preguntarnos cuáles son los posibles sentidos para “filosofía” y su vinculación con una *práctica del filosofar*, con una *experiencia*.

Pensamiento y experiencia

¿Qué relación encontramos entre pensamiento y experiencia? Parecen ir por lugares diferentes, por carriles disímiles. La experiencia es algo que nos ocurre, que acontece sin más, algo que no podemos programar ni repetir. Tener una experiencia de algo implica una novedad, una irrupción de lo inesperado, de lo imprevisto. La palabra experiencia, en su etimología latina (*experientia*), contiene la preposición “ex” que indica origen, procedencia. El tema verbal, “perí”, señala un movimiento que atraviesa, un curso con destino incierto. Por tanto, en la propia etimología, encontramos este carácter de imprevisibilidad y la imposibilidad de dominar las consecuencias de una experiencia.

La enseñanza “clásica” de la filosofía, cuyo eje es un conjunto de saberes sistematizados, agrupados por corrientes, temas y épocas, es uno de los modos de entender la filosofía. Pero puede concebirse con diversos significados, que se vinculan y desvinculan en las prácticas educativas. Así, llamamos filosofía a: a) un conjunto de saberes sistematizados; b) una cosmovisión, como “formas de ver el mundo”; c) una actividad profesional, institucionalizada en universidades. Podemos aún destacar otro sentido: la *filosofía como experiencia del pensar* (Kohan, W., 2000:70). El pensamiento comporta un movimiento, que se da origen a partir de algo que lo interpela, que lo llama a pensar, y del cual no podemos anticipar a dónde nos llevará.

¿Cuándo pensamos? ¿Cuándo el pensar se da movimiento, se da origen? Cuando aparece ante nosotros lo no previsto, lo desconocido que nos llama a pensarlo, a comprenderlo, cuando produce una discontinuidad en nuestro modo de ver, que interrumpe nuestra actitud natural frente al mundo, allí, surge un pensamiento que intenta otorgar sentido a aquello desconocido.

De esta manera, podemos decir que un pensamiento que surge es siempre un pensamiento nuevo, irrepetible e intransferible, una experiencia que nos modifica en tanto ya no podemos seguir pensando las cosas como las pensábamos. Implica así una transformación de nuestra propia subjetividad. El preguntar filosófico trae consigo ese riesgo o peligro: cuestionar lo establecido, lo dado por hecho, la obviedad, y librarse a una transformación.

Si consideramos la filosofía como una experiencia de pensamiento, es evidente que no es susceptible de ser enseñada. Una experiencia es única. Deleuze hace referencia al proceso de enseñanza-aprendizaje diciendo: “*No aprendemos nada con aquél que nos dice ‘haz como yo’. Nuestros únicos maestros son aquellos que nos dicen ‘haz junto conmigo’, y que, en lugar de proponernos gestos a reproducir, supieron emitir signos susceptibles de desarrollarse en lo heterogéneo*” (Deleuze, G., 2002:52).

Pero precisamente en este punto es en el que, como profesores, se nos presenta un dilema práctico. Si la filosofía no puede ser enseñada, solamente podemos limitarnos a intentar *provocar* una experiencia filosófica; en el contexto de los temas o contenidos filosóficos habituales, como en la discusión de cualquier problema, poder emitir estos “signos” que menciona Deleuze, para que puedan dar lugar a la diferencia. Pero esto es nada más que un intento, y para que una experiencia filosófica se produzca, hace falta algo más que nuestra provocación.

Tanto el dictado de clases en la escuela, como la práctica llevada a cabo en el café filosófico, nos han llevado a pensar algunos problemas relacionados a un *filosofar* como experiencia. Esta experiencia es suscitada por nosotros en tanto formamos una comunidad de indagación, en la cual se parte de un texto, se formulan preguntas y se comienza el diálogo filosófico. La *provocación* de la experiencia (cuando digo provocar me refiero a instar, invitar, interpelar) consiste solamente en *abrir* el espacio para que algo acontezca. Pero esto no garantiza que realmente haya una experiencia filosófica. Nos preguntamos acerca de la rigurosidad teórica, de la importación de opiniones de diversas disciplinas, si la filosofía por fin está de la mano con el preguntar, con una actitud filosófica. Nos preguntamos en definitiva, acerca de qué es propiamente la filosofía o qué nos pone en condiciones de filoso-

far. Creo tener al menos dos cosas para insinuar y pensar con ustedes: la filosofía como un acto de creación y como un *querer*.

El pensamiento como acto de creación

Deleuze y Guattari se preocuparon por perfilar cuál es la tarea propia de la filosofía, y proponen diferenciarla de un prejuicio (y hasta quizás un vicio, si pensamos en lo propensos que estamos a responder cuando se nos pregunta, desprevénidamente, qué es la filosofía); filosofía no es reflexión, filosofía no es contemplación. El músico reflexiona sobre su música y no necesita a la filosofía para ello. Filosofía es crear conceptos (Deleuze, G. y F. Guattari, 1993:12).

Entendámonos: crear conceptos no quiere decir crear algo que antes no existía, pensar algo que no ha sido pensado nunca, inventar palabras nuevas. No se trata de una originalidad histórica o temporal. Se trata de poder nombrar un problema, una situación, y desde este punto de vista el *pensar* y el *hablar* van de la mano. La relación de la filosofía y la palabra es íntima. Lyotard, reflexionando al respecto de esta relación, afirma: “*El sentido se modifica por decirse, por eso decir algo, nombrarlo, es crearlo, no de la nada, sino instituyéndolo en un nuevo orden, el del discurso*” (Lyotard, E, 1989:126).

Es una idea corriente sostener que el pensamiento es algo diferente de la palabra, pero realmente nada pensamos hasta que podemos nombrar lo que pensamos. El lenguaje es entonces un desdoblamiento o espejo del pensamiento. Es la materialización del pensamiento. Pensamos con palabras. Pero, en la medida que nuestro pensar sea un re-pensar, es decir, un volver a pensar lo que ya fue pensado, repetir un pensamiento, el lenguaje será una generalización, un nombrar de una única forma cosas diferentes, sin atender a la diferencia y al cambio, y a los nuevos sentidos que, implícitamente, adquiere el mundo, las cosas, y la relación que con ellas mantenemos.³

¿Pero cómo aprender a darnos la propia palabra?, un pensamiento diferente a la repetición acrítica, sujeta a los supuestos manejados en los discursos de la sociedad, de la tradición, de los “saberes fundamentales”.

3 Nietzsche llama a esta generalización del lenguaje “enfermedad de la gramática”, la cual lleva a sucumbir en la igualdad y superficialidad. Con el lenguaje el hombre ha buscado conocerse a sí mismo, reflejarse en él para verse. Conocerse a sí mismo, es conocerse en lo no individual que hay en él.

La filosofía considerada como corpus muerto en la tradición escrita, se ve marginada a la mera repetición de la palabra, al mero simulacro de intentar un pensamiento a partir de otro. Comienza así a girar la articulación de discursos acabados, que retornan eternamente en pos de lo que nunca será nuevo.

El ejercicio de la repetición no puede llevarnos más que a ser esclavos de las palabras, del propio lenguaje y del discurso en el que hemos sido apresados. La realidad toda es configurada a partir de un préstamo, de la cesión de una metáfora articulada para ver el mundo. ¿Cómo fluir con las palabras sin que nos arrastren hacia lugares comunes, visiones masa, sin que nos apresen y a través de ellas, se nos domine como esclavos, es decir, como no-libres de nosotros mismos, de nuestro modo de ver el mundo?

Pero no se trata aquí a la palabra como esencialmente esclavizante. Podemos ser creadores de nuevas metáforas que nos permitan abrir mundo, desplegar ante nosotros un calidoscopio, el hombre crea mundo a través del lenguaje, lo objetiva, lo pone delante de sí y se reconoce en él. En la posibilidad de llamar a las cosas por un nombre estriba la de poder reconocerlas, de identificarlas. De lo contrario ignoramos aquello que no podemos nombrar, por eso el pensamiento es un emergente de lo que desconocemos que nos llama a comprenderlo, se trata de un origen del pensar ante lo problemático.

Cuando mencionábamos los orígenes de la filosofía que Jaspers distingue, vemos allí que siempre se trata de ver el mundo como un problema: de una desnaturalización de la realidad. La filosofía como creación de conceptos es la posibilidad de darse un pensamiento capaz de aprehender la realidad de un modo propio.

El pensar que se quiere a sí mismo

Ahora bien, ¿todos podemos “hacer filosofía”? Uno de los principales obstáculos de las prácticas dialógicas es caer en la superposición de monólogos, en discursos acrílicos o posturas dogmáticas. Al tratar la filosofía como perteneciente a la condición humana, solemos dar por supuesto que *todos podemos filosofar*.

Esto nos lleva a pensar qué es lo que nos pone en condiciones de filosofar, si es que existen tales posibilitantes. En principio, *la voluntad* de cada quien: *querer* cuestionar, *querer* poner en cuestión. No se trata entonces de

algo que simplemente se pueda o no, porque, claro está, todos pensamos, todos podemos preguntarnos, todos pueden hablar sobre un tema. Pero el hecho de que “podamos” no implica que “queramos” y que ese hablar se trate de un auténtico pensar, y no de un mero reflejo de nuestra condición pensante y parlante, de las cuales no podemos soslayarnos.

Para Jean-François Lyotard, filosofar no es desear la sabiduría (aludiendo a la etimología de filo-sofía) sino desear el deseo (en lugar de buscar la sabiduría, *buscar por qué se busca*). No se trata de un deseo como carencia (Platón), sino como fuerza creadora. Vincula la raíz del término *sophia*, *soph*, que es idéntica a la raíz del latín *sapere*, *sap*, a la del francés *savoir* y *savourer*. En nuestro español la palabra saber tiene las dos acepciones: la sabiduría y el saborear. *Sophon* es el que sabe saborear, que supone tanto la degustación de la cosa como su distanciamiento (Lyotard, F., 1989:95). Se trata aquí de un querer como deseo.

Pero también involucra un atrevimiento, un querer arriesgarse, una elección. Filosofar implica *querer filosofar*, es atreverse a pensar por sí mismo, no ya meramente reproducir conocimientos, que siempre son el producto del pensamiento de otro. Sin lugar a dudas se trata de un atreverse, porque implica la incertidumbre de no saber dónde nos llevará el pensamiento. Por eso un pensamiento comporta siempre una creación, una novedad, y no tanto una reproducción (Cerletti, A., 2005:12). Quien filosofa quiere y se arriesga a un pensar propio, se trata de una decisión de creación, en la medida en que interpela sus conocimientos, los pone en cuestión e intenta dar nuevos sentidos.

Hasta acá hemos explicitado algunos supuestos y problemas relacionados a la filosofía como experiencia del pensar, cabe preguntarnos ahora cómo se enmarca esta filosofía como creación y voluntad en una comunidad de dialogantes, tanto en las clases de filosofía como en prácticas heterodoxas: ¿es posible que el pensar se dé lugar en una experiencia con otros?

¿Pensar con otros?

Cuando aludimos a pensar con otros no estamos buscando que se produzca un acuerdo entre quienes piensan. Tampoco identificamos el pensar con la lógica, de acuerdo a lo cual podríamos afirmar que todos pensamos lo mismo. Es muy común asociar el diálogo al consenso en el cual se busca acordar al menos la aceptación común de algo, como puede ser una pauta

o una regla a seguir. Esta imagen del diálogo distaría mucho de un preguntar y un pensar filosófico, el cual, como hemos dicho antes, se vuelve intransferible, en tanto requiere de un acto creativo y dador de sentido.

El pensar es una actividad que necesariamente se da entre dos: cuando lo hacemos en nuestra interioridad, es en ella que se establece la diferencia consigo misma, yo soy yo y además, soy conciente de mí misma, soy entonces, dos en una. La alteridad y la diferencia se presentan en el pensamiento.

Así, el pensamiento se da origen a partir de la *diferencia* que irrumpe entre lo que de algún modo nos es familiar. Así, el pensar sería posible por lo “otro”, por aquello desconocido que me llama a pensarlo, por esa diferencia que viene al encuentro entre lo naturalizado del mundo, y desestabiliza la firmeza con la que pensábamos las cosas. Si volvemos a la idea de la filosofía como deseo, como *eros*, se trata de una búsqueda de sentido, de desear aquello que no se tiene. De buscar la diferencia.

¿Qué es el diálogo sino esa relación del pensamiento con lo otro? Dialogar es abrir el juego del pensamiento hacia lo diferente: la realidad, el mundo, un libro, un filósofo, un discurso, hacia diversas perspectivas. Es, propiamente, abrir la diferencia en la palabra, dar y recibir la palabra, hablar y escuchar, arrojar a un espacio común de comprensión ideas diversas que se mezclarán, entrecruzarán, chocarán, lindarán en algún elemento común, se opondrán.

En este sentido, el “pensar con otros”, comporta el encuentro de dos (o más) diferencias; y ese cruce provoca, insta, pide una nueva conceptualización; exige una transformación; se hace posible la creación, en tanto volvemos a dar sentido, damos una nueva mirada al asunto, tejemos y destejemos como Penélope nuestra comprensión del mundo.

Una experiencia de filosofía intenta propiciar este encuentro que abra la diferencia en el pensar, un encuentro entre ideas del cual pueda surgir la novedad, la creación de un pensamiento, la posibilidad de una modificación o transformación, una discontinuidad de la manera en que venimos pensando las cosas. Siempre el pensamiento del otro es algo distinto, la palabra del otro es la que puede decir algo diferente que el repetir lo ya sabido.

Algunas conclusiones

Hemos mencionado al comienzo la enseñanza de la filosofía centrada en la reproducción de saberes y luego, como un encuentro en el que se intenta un pensar con el otro, y la palabra sea aquella proferida desde la subjetividad creadora.

¿Cuáles son las implicancias educativas y políticas que tiene la perspectiva “clásica” de la enseñanza-aprendizaje?

La reproducción está siempre ligada a un intento por perpetuar y dar continuidad a un *statu quo*. Una educación que privilegia la reproducción de los saberes y que no aboga por un pensar nuevo es la que “mantiene las cosas como están” y la hegemonía de discursos incuestionables. La reproducción va también de la mano con una “formación” a partir de un patrón: “se debe saber esto y aquello” y “todos deben aprender esto y aquello”, con lo cual se persigue la homogeneización y no la heterogeneidad.

En este mismo sentido, Jorge Larrosa alerta en “El enigma de la infancia” (Larrosa, J., 2000:178), acerca de los totalitarismos de algunos sistemas, a los cuales les repugna la incertidumbre y suponen la pretensión de proyectar, planificar y fabricar el futuro, “produciendo” personas de modo que la continuidad del mundo quede garantizada. Como vemos, tiene que ver con la necesidad de una seguridad, de una inamovilidad.

Por ello, si como educadores realmente buscamos una ciudadanía participativa y responsable, por el desarrollo de la autenticidad en la identidad de los jóvenes y el respeto a la diversidad, debemos responsabilizarnos de la herencia pedagógica y dar lugar a la problematización, al desarrollo del pensamiento crítico.

La pregunta ha sido marginada de nuestro pensar, pero es la pregunta la que nos permite poner en cuestión lo obvio, la que nos catapulta a la posibilidad de una diferencia en el pensar, de una nueva perspectiva que rodee, de otra forma, la cosa pensada.

Aprender a preguntar nos permite una respuesta no constituida desde la imposición de los saberes. Explicitar o dejar desnuda la valoración impuesta por *un* modo de pensar (que puede ser moral, religioso, político, y domina hegemónicamente para perpetuar un determinado poder), contribuye a cuestionarlo y constituir una respuesta donde ya la tarea no es repetir, sino crear nuevas y diversas formas de pensar, para evitar los totalitarismos. La transformación (cualquiera sea) viene dada por ser capaz de pensar de otro modo.

La pregunta permite quitar el valor de verdad supuesto en el discurso articulado desde la cotidianidad del lenguaje, sacar a la palabra del binomio verdadero-falso, que a menudo responde a la cristalización de valores, pautas y modos de pensar.

Horkheimer se pregunta por la función social de la filosofía, y sostiene que la misma es pedagógica: no se trata de la actitud superficial de objetar sistemáticamente ideas o situaciones aisladas, sino del desarrollo del pensamiento crítico y dialéctico. Criticar lo establecido, como modo de impedir que los hombres se abandonen a aquellas ideas y formas de conducta que la sociedad en su organización actual les dicta. (Horkheimer, M., 2003:282).

Retomando la pregunta qué es lo filosófico que podemos enseñar, si bien hemos reiterado varias veces que la filosofía, como ese *amor a la sabiduría*, no puede ser enseñada, quizás sí pueda enseñarse algo relacionado a la actividad filosófica como lo es la actitud cuestionadora, crítica, y desconfiada del filosofar. Comenzar por el intento de lograr una mirada que problematice la propia actitud natural frente a la realidad, la obviedad respecto de cómo son las cosas, con la pregunta *por qué* (Cerletti, A., 2005:10). Quizás con nuestra práctica docente podamos, al menos, emitir señales para que puedan desplegarse en la heterogeneidad “sujetos de experiencia” dispuestos a cuestionar y preguntarse. Que a partir del encuentro entre ideas, aparezca algo que no estaba ni en una ni en otra.

Filosofía profana

La infancia del lenguaje es la que posibilita la aparición de un nuevo modo de decir, de la novedad. Un acontecimiento en el habla: una creación que abre significados y perspectivas, que refina los sentidos y la selección, que establece las separaciones y las uniones, que permite una diferencia en la profundidad de las palabras, que no se acomoda a los viejos usos, a las palabras-tradiciones, que no quiere esencializar la filosofía en abstracciones-verdad. Un lenguaje desde la experiencia, que diga y me diga, que calle también y silencie lo que se calla y silencia cuando se habla, como todas las posibilidades que no fueron al afirmar y elegir este modo de pararse frente al mundo. Dejar entrever a través de la metáfora un mundo que no veía hasta nombrarlo. Ser en la palabra.

La infancia es la condición del que no tiene palabra que se hace de la palabra. Una filosofía como infancia del lenguaje, como la palabra que se da

comienzo, como quien empieza a hablar. Una filosofía que cada vez sea un origen. Un lenguaje discontinuo, que se invente cada vez, que tenga que ver más con aquello que difiere cada vez, que con lo que se repite. Que le dé lugar al otro. Una filosofía que otorgue la voz a quien no se la hemos dado. A los infantes.

Bibliografía

Un texto puede ser leído, escuchado, visto, tocado, pensado, experimentado. En la siguiente bibliografía se omiten aquellos textos irrepetibles como han sido encuentros filosóficos y no filosóficos que han contribuido a esta experiencia del pensar.

- Arendt, H., *De la historia a la acción*, Buenos Aires, Paidós, 2005.
- Arpini, A. y R. Licata, *Filosofía, narración, educación*, Mendoza, Editorial Qellqasqa, 2002.
- Cerletti, A., “Enseñar filosofía”; en: *Novedades Educativas*, año 17, n° 169, enero de 2005.
- Cerletti, A. y W. Kohan, *La filosofía en la escuela. Caminos para pensar su sentido*. Universidad de Buenos Aires, 1996.
- Deleuze, G., *Diferencia y repetición*, Buenos Aires, Amorrortu, 2002.
- Deleuze, G. y F. Guattari, *¿Qué es la filosofía?* Anagrama, Barcelona, 1993.
- Kohan, W y V. Waskman, *Filosofía con niños, aportes para el trabajo en clase*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000.
- Larrosa, J., “El enigma de la infancia”; en: *Pedagogía Profana*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000.
- Lyotard, J., *¿Por qué filosofar? Cuatro conferencias*, Barcelona, Paidós, 1989.



Diversidad e integración **en la experiencia filosófica latinoamericana**

Adriana Arpini



Nos proponemos reflexionar sobre la problemática contenida en los términos *diversidad e integración* desde una perspectiva latinoamericanista y en un sentido diferente al que se utiliza cuando, por ejemplo, se trata de la integración del compañero “diferente” en el aula, o cuando se defiende una educación que atienda a la “diversidad” personal o cultural. No dudamos de la importancia de estos planteos, pero en esta oportunidad nos interesa trabajar la problemática filosófico – política – educativa a que aluden esas nociones y que muchas veces quedan invisibilizadas.

Para ello trabajamos sobre cuatro ejes, imbricados entre sí, que contribuyen a despejar la cuestión que nos ocupa. Para comenzar necesitamos ubicar las coordenadas espacio – temporales en cuyo espesor emerge la tensión globalización – localización (1). Ello nos conduce al planteo de la relación entre diversidad e integración en la dimensión política (2). Cuyo correlato es, por una parte, el planteamiento de la igualdad como proceso de subjetivación (3) y, por otra parte, el reconocimiento de la diversidad o desafío de la interculturalidad (4).



(1) Globalización – localización – globalización contrahegemónica.

Con respecto a la ubicación espacio - temporal, no podemos obviar el hecho de que esta reflexión surge en el seno de un grupo de trabajo interdisciplinario, localizado en la provincia de Mendoza, que desde hace varias décadas labora sistemáticamente en los ámbitos disciplinares de la Filosofía Práctica, la Filosofía Argentina y Americana y la Historia de las Ideas Latinoamericanas. En este marco surge, entre otras, la preocupación por las ideas pedagógicas, por la educación popular y por la enseñanza de la filosofía en los distintos niveles educativos y de formación docente. Nos preguntamos: ¿cuáles son las razones de la ausencia –casi completa– de nuestra propia tradición de pensamiento filosófico y pedagógico entre los contenidos curriculares de EGB, Polimodal y formación de docentes? ¿Cuáles podrían ser las consecuencias que el acceso a este ámbito de conocimientos puede

tener en los procesos de subjetivación, en los que se juega la tensión entre diversidad e integración, no sólo en el plano educativo, sino también ético, político y antropológico? ¿Cuál es la significación que tiene la recuperación crítica de una tradición latinoamericana –argentina o mendocina, etc.– de pensamiento filosófico y pedagógico, en el contexto de lo que se conoce como globalización?

En efecto, se trata de una reflexión llevada adelante desde coordenadas espacio-temporales localizadas, pero sin perder de vista el contexto de la globalización. Ésta es una realidad compleja que puede ser entendida, según lo sugiere Boaventura de Sousa Santos, como “proceso mediante el cual una condición o instancia local logra extender su radio de influencia a lo largo del globo, y al desplegar esta acción desarrolla la capacidad de designar como local a la instancia o condición social con la cual compite” (Santos, B., 2003: 86). Al hacer evidente el vínculo que la globalización mantiene con una específica forma de localización, es posible desnaturalizar e historizar la tensión global – local y admitir que cuando hablamos de globalización, en realidad se trata de la globalización exitosa de un localismo dado, y que el atrincheramiento en lo local no es la única ni tampoco, a nuestro juicio, la mejor forma de resistencia ante la globalización excluyente. No se trata de un proceso único ni necesario. Es cierto que desde lo local pueden pergeñarse formas “advenedizas” –enajenadas– de asimilación en lo global, mediante la negación, “olvido” o “silenciamiento” de la propia diferencia¹. Pero también es posible pensar y poner en práctica una globalización contrahegemónica, mediante diversas formas de resistencia y emergencia social y cultural que busquen contrarrestar la tendencia a la exclusión, abriendo espacios para la participación democrática mediante enlaces locales – globales. Es el caso de los movimientos democráticos transnacionales que se han convertido en nuevos componentes del escenario político internacional, llevando adelante luchas contra la Organización Mundial del Comercio, el Banco Mundial, el FMI, etc. y constituyendo redes locales para la promoción de causas sociales como la defensa de los Derechos Humanos, el medio ambiente, la no discriminación étnica y sexual, la biodiversidad, los estándares laborales, los sistemas alternativos de producción, los derechos de los pueblos originarios, el derecho a gozar los beneficios de la educación y la cultura, etc.

¹ Para el tema de lo advenedizo y el silenciamiento/ocultamiento de la propia diferencia conviene tener presente, salvando la distancia temática, el texto de Hannah Arendt, *Rahel Varnhagen. Vida de una mujer judía*, Barcelona, Luman, 2000.

Estos movimientos se caracterizan por encontrarse imbuidos de una lógica política de la igualdad (que en la dimensión material se manifiesta como redistribución) y de la diferencia (que se expresa como reconocimiento del otro diferente en la dimensión simbólica). Dicha lógica se formula en enunciados con importantes contenidos utópicos y fuerza performativa.

(2) La dimensión política de la tensión integración - diversidad.

Los términos *integración* y *diversidad* –más precisamente *reconocimiento de la diversidad*– presentan una larga trayectoria en la historia intelectual de América Latina, que tiene un momento importante en los albores de la vida independiente de nuestras naciones; pero que puede ser rastreada desde el momento del desembarco de los españoles (y de otras potencias europeas modernas) en nuestras islas y costas del Caribe a partir del siglo XV. Esos términos pueden ser considerados como las dos caras de una moneda. Sin embargo, en circunstancias históricas específicas, han adquirido modulaciones diversas según hayan predominado en su consideración aspectos económicos, sociales, políticos, jurídicos o culturales. La articulación entre las realidades mentadas en ambos conceptos resulta tensa y, muchas veces, contradictoria y conflictiva. Así por ejemplo, cuando en nuestros días se habla de integración en relación al Mercosur, no queda adecuadamente explicitado que la orientación puramente economicista que surge del Tratado de Asunción (26 de marzo de 1991) resulta insuficiente para asegurar la concreción de los ideales integracionistas que se declaran. “La integración de nuestros pueblos –dice G. Recondo– fracasará en el largo plazo si no incorporamos la dimensión cultural al proceso integrativo” (Recondo, G., 1997: 15). En efecto, integración no es asimilación con “olvido” de lo que nos hace diferentes, sino el resultado de un complejo proceso de afirmación y valoración de la propia diversidad y de búsqueda de reconocimiento.

El proceso de mundialización –globalización– sostenido de manera excluyente sobre mediaciones económicas, contribuye más bien a la des-integración y al no-reconocimiento del otro en su diversidad, en la medida que coloca al mercado –y por tanto al consumo– como criterio homogenizador integrador. Al contrario, la articulación de políticas integrativas y la formación de bloques regionales requiere fomentar la solidaridad y la cooperación entre los pueblos. Para ello no bastan los acuerdos de las cúpulas de poder, pues se trata de procesos con bases sociales y culturales que requiere otro

tipo de mediaciones: espacios para el encuentro, el reconocimiento, el diálogo, el intercambio y la concertación entre sujetos que se afirman en su diversidad.

La problemática puede enfocarse más adecuadamente si se admite que la tensión entre *diversidad* e *integración* se juega en la dimensión de lo político. Más específicamente y en relación al asunto que aquí nos interesa, diremos que se juega en la intersección de lo político, lo cultural y lo educativo. Definimos lo político, siguiendo a Jacques Rancière, como el encuentro de dos procesos heterogéneos: uno es el de *gobernar*, que consiste en un proceso homogeneizador en búsqueda del asentimiento de la comunidad en relación con la distribución de participantes, jerarquía y funciones. El otro proceso es el de la *igualdad*, que consiste en un conjunto de prácticas heterogéneas guiadas por la suposición de que todos somos iguales y por el intento de verificar esta suposición mediante la afirmación y exhibición de la propia diversidad. Este proceso puede ser correctamente denominado como *emancipación*. El proceso de *gobernar*, en cuanto tiende a la asimilación o negación de lo diferente, daña la igualdad; lo político, entonces, es el terreno para el encuentro entre asimilación y emancipación en el manejo del daño (Cfr. Rancière, J., 2000: 145 – 152)

La lógica de la emancipación es, por tanto, una heterología que puede resumirse en las siguientes preguntas: ¿pertecemos o no a la categoría de hombres o ciudadanos o seres humanos?, y ¿qué se desprende de eso? La universalidad no está encerrada en los conceptos de “hombre” o “ciudadano”, sino en el “qué se desprende” de ello, en la elaboración discursiva y práctica de lo que se desprende de ser o no ser considerado un ciudadano o un ser humano. La construcción de tales casos de igualdad no es un acto de asimilación. Es un proceso de *subjetivación*.

(3) Subjetivación e irreductibilidad del otro

El proceso de subjetivación en la dimensión política es el planteamiento de la igualdad desde un lugar diferente, desde el *topos* de un argumento que sólo es posible en un intervalo del presente, en un intersticio en la continuidad de lo mismo. En otras palabras, plantear la igualdad –“todos somos seres humanos”– implica un ensanchamiento del presente que permita hacer efectiva esa igualdad mediante la emergencia de las diferencias, esto es, para dar cabida a experiencias silenciadas, sustituyendo la exaltación de lo

uniforme por la búsqueda de alternativas a la vez utópicas y realistas. Conlleva la necesidad de renombrar o encontrar nuevos nombres para lo dado, de redefinir u otorgar nuevos contenidos a lo que parecía fijo e inexorable, de crear nuevos valores o recrear con una mirada nueva los que a fuerza de ser declamados se han convertido en una apariencia vacía de contenido.

Cuando hablamos de encontrar nuevos nombres, otorgar nuevos contenidos y crear nuevos valores afirmamos que se trata de una necesidad, no en el sentido en que ésta se opone a la contingencia (sentido lógico – ontológico), sino en cuanto la necesidad es una carencia, muestra un estado de menesterosidad (en sentido ético – antropológico) y, como tal, potencia y direcciona la acción.

La problemática de la *diversidad*, sus vínculos con lo universal, lo dado, la totalidad, y los modos de plantear la *integración* son, como decíamos, temas recurrentes en la Historia de las ideas latinoamericanas. En las últimas décadas han sido explicitadas y trabajadas en profundidad, con enfoques diferentes, entre otros, por Arturo Andrés Roig (1981 y 2003), Enrique Dussel (1977 y 1998), Horacio Cerutti Guldberg (2000). Recientemente en un artículo sobre el concepto de *diferencia*, Alberto Parisí sintetiza de la siguiente manera:

La categoría teórica de diferencia se refiere a la significación del otro como *no reductible en última instancia* a la identidad de *lo-mismo* (lo-mismo: eje articulador que sustenta la totalidad vigente y dominante)” ... “Que lo otro o el otro reclamen identidad y consistencia *más allá* del Todo vigente o dominante, *ese hecho esencial es nombrado por la categoría de diferencia* (Parisí, A., 2005: 189-199).

La índole de las relaciones posibles dentro de las totalidades entre lo-mismo y lo-otro, es decir las relaciones de dominio, de indiferencia o construcción siempre renovada de nuevas totalizaciones más abiertas, más críticas, implica que la categoría de diferencia habrá de articularse con las de contradicción y praxis. En efecto, la realidad es compleja, plural, múltiple. No todo se juega en el nivel socio-político macro. También la exclusión o represión de la diferencia es pluridimensional. El mercado capitalista es *per se* generador de macroasimetrías, pero también existen la exclusión de la mujer, los niños, los ancianos; la exclusión racial, religiosa, de todo tipo de minorías; la exclusión de la propia naturaleza a partir del modelo productivista depredador. Por otra parte, la diferencia por sí sola es una abstracción. Un problema central consiste en elucidar cuál es su posición dentro de

la unidad o vínculo en el que se halla o pertenece: subordinación, in-diferencia o diferencia articulada y potenciada en una unidad simétrica, múltiple, abierta. El vínculo construido sobre la articulación – potenciación de las diferencias es, hoy por hoy, el mayor desafío que los seres humanos debemos enfrentar. Una respuesta se ha esbozado a partir de la noción de interculturalidad.

(4) El desafío de la *interculturalidad*

En efecto, la problemática del reconocimiento de la diversidad cultural como condición de posibilidad de formas de integración auténticas y al mismo tiempo complejas, es puesta en debate en los últimos años con renovada interpelación crítica por autores tales como Raúl Fonet Betancour (2004), quien promueve llevar adelante una revisión crítica de la tradición de pensamiento latinoamericano desde la perspectiva de la interculturalidad, y Ricardo Salas Astrain (2003), quien acentúa el aspecto ético filosófico de la problemática. A pesar de los diferentes abordajes, estos autores presentan ciertas coincidencias en cuanto a considerar la interculturalidad más bien como una “*disposición* por la que el ser humano se capacita para ... y se habitúa a vivir ‘sus’ referencias identitarias *en relación* con los llamados ‘otros’, es decir, compartiéndolas en convivencia con ellos”. Se trata de una actitud que abre al ser humano a un proceso de re-aprendizaje y re-ubicación cultural y contextual, a través de la experiencia de que las propias prácticas culturales pueden y deben ser prácticas de traducción (Fonet Betancourt, R., 2004:15). Dado que no existen agentes históricos únicos, ni un principio único de transformación social, se requiere una teoría de la traducción capaz de hacer mutuamente inteligibles las diferentes experiencias, permitiendo a los sujetos expresarse acerca de las opresiones a las que hacen resistencia y de las aspiraciones que los movilizan. La teoría de la traducción no elimina las diferencias, conserva intactas las autonomías y provee medios mutuamente inteligibles para identificar los escenarios que las unen (Cfr. Santos, B., 2003).

Frente a posiciones éticas universalistas y contextualistas, surge la necesidad de precisar nuevas categorías que permitan dar cuenta de los modos en que se configura el ethos contemporáneo en el contexto de un sistema económico homogeneizante, del entrecruzamiento de culturas y la interpelación de los mundos de vida. En estas condiciones, la ética intercultural

sostiene la esperanza “del advenimiento de una nueva configuración de la razón y de las razones de la vida, en particular de aquellas formas que asume la razón práctica en situaciones conflictivas, para generar las condiciones de posibilidad del diálogo requerido para la vida en común” (Salas Astrain, R. 2003: 28). Diálogo que no es transparente ni conduce necesariamente al consenso. Una ética intercultural apuesta a la reconstrucción de las condiciones discursivas elementales para un diálogo basado en la reciprocidad entre diferentes modos de vida. Esto conlleva tres presupuestos: - *universalización*, es inherente a la vida moral moderna y a la vida humana cotidiana e implica reconocer la virtualidad de un discurso argumentativo con pretensión de universalidad; - *diferencia*, permite concebir la posibilidad de reconstrucción dialógica de la memoria y de las tradiciones morales sustentadas en las experiencias históricas de resistencia y lucha de los sujetos, las minorías y las comunidades en América Latina; - *conflictividad*, constituye un presupuesto socio-histórico y cultural que concibe los conflictivos vividos por las comunidades latinoamericanas como parte de su patrimonio. Dado que el conflicto, entendido como *a priori* de la acción contextualizada, aparece como estructura constituyente del diálogo intercultural, la ética intercultural asume el desafío de encontrar mediaciones entre la hermenéutica del sentido cultural y el modo pragmático de comprensión de los sujetos autoimplicados.

Ahora bien, la tarea de elucidación teórica y conceptual de la problemática contenida en los términos *diversidad e integración* –y otros a los que es necesario remitirse para mejor comprender éstos–, con ser de la mayor importancia, quedaría truncada y sin dar sus mejores frutos si sólo permanece en el plano de la indagación filosófica teórica. Tal como lo sugieren la mayoría de los autores que se han ocupado de la problemática, la labor investigativa requiere ser completada con una fuerte transferencia, especialmente orientada a las nuevas generaciones, en el sentido de escuchar las voces nuevas. A su vez, los contenidos de la enseñanza general básica de la mayoría de los países de América Latina, así como los del polimodal y de la formación de docentes, prevén el tratamiento de estas problemáticas con diferentes niveles de profundidad y adecuación en las áreas de las ciencias sociales, de las ciencias humanas y en lo referente a la formación ética del ciudadano. Ahora bien, en la realidad se suceden una serie de inadecuaciones y preconceptos que dificultan y hasta impiden la posibilidad de abrir brechas. La escasez de materiales adecuadamente mediados para ser trabajados en los distintos niveles de educación, así como una formación de los docentes que no se hace cargo de la problemática –para mencionar sólo dos dificultades

prácticas que resultan de la atención marginal que se le ha dado a esta cuestión–, ha conducido a que los planteos de la diversidad y la integración queden reducidos, la mayoría de las veces, a sus aspectos folklóricos más superficiales. Pocas veces se profundiza en el reconocimiento de la diversidad en toda su complejidad –económica, social, política, jurídica, cultural– y en la integración mediante la mutua exhibición y comprensión de las diferencias, despojada de prejuicios. Uno de los inconvenientes –subsancable si se toman decisiones adecuadas– radica en el desconocimiento u “olvido” de nuestra propia tradición de pensamiento. De ahí que nos empeñemos en considerar como momento eminente del proceso investigativo acerca de la problemática de la *diversidad* y la *integración* la recuperación y revaloración de autores y documentos claves de nuestras ideas, la selección de textos de nuestros filósofos y pensadores, la mediación pedagógica de los mismos y la producción de materiales a fin de instalar la problemática en los diversos niveles educativos, desde la formación de docentes hasta la enseñanza general básica y polimodal. Consideramos que es urgente la inclusión de esta cuestión en la agenda de discusiones de las políticas educativas y culturales de nuestros países de América Latina.

Bibliografía

- Arpini, Adriana (Compiladora), *Otros discursos. Estudios de Historia de las ideas latinoamericanas*, Mendoza, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo, 2003.
- Cerutti Guldberg, Horacio, *Filosofar desde nuestra América. Ensayo problematizador de su modus operandi*, México, Centro Coordinador de Investigaciones Multidisciplinarias / Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos, 2000.
- Dussel, Enrique, *Filosofía de la liberación*, México, Edicol, 1977.
- Dussel, Enrique, *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*, Madrid, Trotta, 1998.
- Fornet-Betancour, Raúl, *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*, Madrid, Trotta, 2004.
- París, Alberto, “Diferencia”, en Ricardo Salas Astrain (Coordinador Académico), *Pensamiento crítico latinoamericano. Conceptos fundamentales*, Vol. I, Santiago de Chile, Ediciones de la Universidad Católica Silva Henríquez, 2005. (189 – 199)
- Ranciére, Jacques, “Política, identificación y subjetivación”; en: Benjamín Ardite (Editor), *El reverso de la diferencia. Identidad y política*, Caracas, Nueva Sociedad, Colección Nubes y Tierra, 2000. (145 – 152)

- Recondo, Gregorio, *Identidad, integración y creación cultural en América Latina. El desafío del Mercosur*, Buenos Aires, UNESCO – Fundación Editorial de Belgrano, 1997.
- Roig, Arturo, *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*, México, Fondo de Cultura Económica, Colección Tierra Firme, 1981.
- Roig, Arturo, *Ética del poder y moralidad de la protesta. Respuestas a la crisis moral de nuestro tiempo*, Mendoza, EDIUNC, 2003.
- Salas Astrain, Ricardo, *Ética intercultural. Ensayos de una ética discursiva para contextos culturales conflictivos. (Re)lectura del pensamiento latinoamericano*, Santiago de Chile, Ediciones, UCSH, 2003.
- Santos, Boaventura de Sousa, *La caída del “Angelus Novus”: Ensayos sobre una nueva teoría social y una nueva práctica política*, Bogotá, ILSA (Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos) - Universidad Nacional de Colombia, 2003.



Algunas reflexiones acerca de la construcción de un rol docente “mediador-crítico” en el ámbito de comunidades discursivas.



Liliana Cornejo



A fin de pensar en la formación de docentes posibilitadores de un diálogo filosófico, nos proponemos abordar el análisis del programa de “Filosofía para Niños” de Matthew Lipman, el cual constituye un dispositivo regulatorio. Los especialistas plantean en el programa, un paquete de estrategias de probada efectividad y novelas que incluyen problematizaciones, que se perfilan con aspectos comunes a aplicar en todas las instituciones escolares. Sobre esta base, se construye un modelo del rol docente, donde se manifiesta que el componente reflexivo relacionado con las ideas, lleva a los docentes a revalor su propia formación. El lenguaje como poder simbólico que construye identidades, motiva a pensar que el programa de Lipman es un discurso “productivo” de acción.

Thomas Popkewitz sostiene que los discursos que se apoyan en la reflexión docente no representan perspectivas contrarias al ejercicio del poder, sino que constituyen una pieza clave del mismo. Este autor problematiza estos supuestos o, más bien se dispone a una tarea deconstructiva, para poner de relieve que, en realidad, se trata de un dispositivo discursivo de “administración de la libertad”.

La noción de gubernamentalidad elaborada por Michel Foucault resulta de utilidad para pensar el poder en términos de productividad de disposiciones y subjetividades. En este sentido, Popkewitz considera que las disposiciones morales y la cognición son ámbitos de lucha, porque es allí donde van a consolidarse ciertos patrones discursivos. De modo tal que los significantes “participativo”, “reflexivo” no son categorías neutras ni abiertas semánticamente. Constituyen modos de razonamiento que construyen el sujeto educacional y se enlazan a cuestiones de poder.

Abordar la formación de un docente posibilitador de un diálogo filosófico nos invita a repensar cuestiones acerca de si es posible que los países en vía de desarrollo construyan sus propias alternativas pedagógicas filosóficas, que respondan a la realidad sociohistórica y político-económica imperante en el contexto de cada nación, o si persistirán estas propuestas elaboradas por especialistas, que apelan a la subjetividad como núcleo fun-

damental de interpelación, como dispositivo discursivo, orientado a “administrar la libertad”.

Dicho de otra manera, dado que “la influencia del campo internacional en el discurso pedagógico no es nueva y es especialmente decisiva para el discurso pedagógico en las sociedades en ‘vías de desarrollo’ (Díaz, E., 1999), emergen algunos interrogantes frente a la inevitable integración en la “aldea global”: *¿Podrán surgir alternativas discursivas filosóficas en el seno de cada nación, que logren trascender el determinismo en que hemos estado sumergidos los países latinoamericanos? ¿Podrán estas alternativas filosóficas, construidas en el seno de cada nación, modificar el modelo de articulación con el movimiento internacional, compensando la desventaja a la que se enfrentan los países de la región, debido a la crisis de endeudamiento en que se ven envueltos? ¿Existe la posibilidad de construcción de espacios, donde se vivencie la filosofía entendida como experiencia, como encuentro del pensar?*

Estos interrogantes forman parte de problematizaciones que parecen estar enmarcadas en un contexto actual, sin embargo son de larga data. Delia Albarracín sostiene que “nos encontramos en una situación similar a la vivenciada por José Martí respecto de nuestra América hace cien años. En aquél reacomodamiento, las grandes potencias expandían su poder económico a formas de neocolonialismo y buscaban nuestras tierras como engranajes dentro de la división internacional del trabajo. En este fin de siglo, fundamentalmente, buscan mercados para los excedentes de su producción tecnológica. Pero hay un 80% de la población mundial que no es mercado y no puede serlo con las actuales reglas de juego...” (Albarracín, D., 1997: 20).

Pensar en la formación de un rol docente mediador-crítico, posibilitador de un diálogo filosófico, supone abordar otras reglas de juego y resignificar desde la práctica docente, la “enseñanza crítica” entendida como “compromiso con una construcción colectiva de una creciente concientización, por parte de todos los alumnos y de cada uno, en cuanto a la responsabilidad individual y colectiva, ante los grandes problemas que enfrentamos en cuanto ciudadanos e individuos...” (Arpini, A., 2000: 32-33).

La enseñanza crítica como “compromiso con una construcción colectiva de una creciente concientización”, supone:

- Resignificar la investigación, entendida como fortalecedora de “esquemas prácticos” y, al mismo tiempo, como reconstructora de esos esquemas prácticos; manteniendo una relación dialéctica con el propio conocimiento, teniendo una actitud de vigilancia respecto de las opera-

ciones conceptuales y metodológicas, de manera tal que neutralice los obstáculos epistemológicos que afectan la producción del conocimiento.

Pensar la enseñanza crítica como “construcción colectiva de creciente concientización, por parte de todos los alumnos y de cada uno, en cuanto a la responsabilidad individual y colectiva, ante los grandes problemas que enfrentamos en cuanto ciudadanos e individuos”, supone:

- Repensar acerca de: ¿cómo llevar a la práctica esta enseñanza crítica, en contextos sociales, culturales e ideológicos diferentes? ¿Cómo propiciar subjetividades menos impuestas o, por lo menos, más sabedoras de sí mismas? ¿Cómo recrear la relación organización-escuela?, pues tal como expresa Foucault “es en el análisis de lo cotidiano y la minuciosidad, donde se define una nueva microfísica del poder. Los elementos de la organización escolar (tiempo, espacio, agrupamientos), y la forma como los sujetos son insertos en él” (Foucault, M., 1976:143).

Asumir el compromiso con la enseñanza crítica, supone:

- Construir nuevos modos de pensar la experiencia, para darle un nuevo sentido a la educación, entendida ésta “como fecundidad, o figura de la discontinuidad, de lo *por venir*” (Larrosa, J., 1999: 16-17), donde se considere que “...una educación en y para la experiencia, educa a los niños en su ser niños, permite vivir la infancia como novedad, como experiencia, como discontinuidad, como multiplicidad, como desequilibrio, como busca de otros mapas, como historia siempre naciente, como devenir, como posibilidad de pensar lo que no se piensa y de ser lo que no se es, de estar en otro mundo del que se está (Kohan, W., 2002: 41).

Como lo sugiere el título de este trabajo, éstas son algunas reflexiones acerca de cómo puede pensarse la construcción de un rol docente mediador-crítico. Sin embargo, algunas preguntas reproblematican nuestro andar. Aunque no es éste el lugar para contestarlas, queremos dejarlas formuladas: ¿es posible que a través de la investigación, en el sentido aquí especificado, se promueva la construcción de un rol docente mediador-crítico? Esto, ¿puede lograrse a través de la interacción con otros sujetos, en un ámbito de participación democrática? ¿Es posible reinventar la educación y provocar la vivencia de lo insólito, de lo insospechado?

Bibliografía

- Albarracín, Delia, “El discurso filosófico – político como marco de comprensión de la didáctica”, Trabajo presentado en la Maestría en Didáctica de la U.B.A, Mendoza, 1997.
- Arpini, Adriana, “El sentido de la enseñanza de la filosofía en contextos de complejidad creciente”; en: *Cuadernos del Centro de Graduados*, Mendoza, Centro de Graduados de Filosofía y Letras, 2000.
- Díaz, Esther, *Posmodernidad*, Buenos Aires, Biblos, 1999.
- Foucault, Michel, *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta, 1992.
- Foucault, Michel, *Vigilar y castigar*, México, Siglo Veintiuno, 1976.
- Kohan, Walter, “Una educación de la filosofía a través de la infancia”; en: *Filosofía-Narración- Educación*, Mendoza, Qellqasqa, 2002.
- Larrosa, Jorge, “Filosofía e Infancia”; en: *Novedades Educativas*, Buenos Aires, 2000. Año 12, número 115.
- Popkewitz, Thomas, *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Morata, 1994.

La práctica de la filosofía
como experiencia de pensamiento



Una ampliación del concepto de racionalidad: A propósito del pensamiento lógico, reflexivo y crítico.

Adriana Arpini

Estamos acostumbrados a identificar el comportamiento razonable de las personas con una forma de pensar y actuar regido por los criterios de la verdad lógica y la eficacia. Sin embargo la verdad y la eficacia, que son criterios indispensables en el marco de la racionalidad científico instrumental, no agotan las posibilidades del comportamiento razonable. Procuramos mostrar que en nuestras actuaciones cotidianas nos manejamos con un registro más amplio de razonabilidad, que, además de la dimensión lógica, involucra las dimensiones práctica y expresiva, haciendo lugar a experiencias tales como el asombro, la sospecha, la crítica, el goce estético, la imaginación, el deseo, la esperanza, la creación.

Ya en la antigüedad, Aristóteles reflexionó e intentó sistematizar el proceso lógico del conocimiento (Cfr. Aristóteles, *Organon*, especialmente los *Primeros* y *Segundos Analíticos*). Estableció que, tanto en la aprehensión de la forma sensible como en la de la forma inteligible –percepción e intelección respectivamente– tenemos un *saber intuitivo*, que se caracteriza por la inmediatez entre sujeto y objeto, llegando a concebir una verdadera identidad del alma con la forma intuita. Sin embargo, como el mismo Aristóteles afirma, la capacidad cognitiva del hombre va más allá de la intuición. Existen conexiones entre las ideas, unas derivan de otras, unas sirven para explicar a las otras. Para todo ello se requiere una actividad del alma en virtud de la cual es posible pasar de una idea a otra. En esto consiste el *conocimiento discursivo*, el cual permite llevar adelante la búsqueda de la verdad, la constitución de la ciencia. La lógica, sistematizada por Aristóteles, contiene las leyes de esta forma de pensamiento. Ella determina las relaciones que vinculan entre sí a los conceptos y que permiten al pensamiento pasar de un concepto a otro. Sin entrar en detalles acerca de los elementos de la lógica aristotélica, baste con señalar que el procedimiento discursivo es aquél que permite conocer cuál es la *causa* por la que una cosa es lo que es y no puede ser de otro modo y descubre las relaciones lógicas internas que constituyen la esencia que el intelecto entiende en su unidad. Se trata de un conocimiento regido por los principios de identidad y de no contradicción, que se manifiesta a través del *juicio*, en el cual se afirma o se niega un

predicado de un sujeto. En dicha afirmación se presenta la posibilidad del error, de modo que todo juicio puede ser o bien *verdadero* o bien *falso*, sin dar lugar a una tercera posibilidad. La búsqueda de la verdad de un juicio, su *causa*, en otro juicio es la operación característica del pensamiento discursivo, que da lugar al *razonamiento*. Así los juicios individuales se conectan para integrar una unidad, un razonamiento, cuya forma tipo es para Aristóteles el silogismo. En suma, los seres humanos pueden conocer el mundo y a sí mismos gracias a la capacidad de conceptualizar, juzgar y razonar.

Ahora, bien, desde los inicios de la modernidad, con el Renacimiento, se enfatizó el valor de la experiencia frente al abstractismo y verbalismo de las escuelas anteriores. Al mismo tiempo se acentuó la tendencia a reducir lo heterogéneo a lo homogéneo, las diferencias de cualidades a simples diferencias de cantidades, todos los fenómenos de la naturaleza a simples modificaciones de un movimiento que es igual en todas partes. Científicos como Galileo Galilei y Francis Bacon se preguntaron ¿cuáles son los procedimientos que la mente debe seguir para aprehender en su íntima estructura el mundo (objeto) frente al cual se encuentra el hombre (sujeto). Se exaltó el procedimiento matemático, la *razón calculadora*, como procedimiento adecuado para descubrir las leyes que regulan la experiencia y constituyen la estructura racional del mundo físico. En efecto, se buscó explicar los hechos por sus *causas*, es decir que un hecho se explica por otros igualmente accesibles a la observación. Tales hechos guardan relaciones constantes y necesarias entre sí. La investigación científica busca, entonces, descubrir las *leyes* de la naturaleza, que son relaciones regulares entre los fenómenos, de modo que dado un fenómeno, se da necesariamente otro. Así, la *experiencia* consiste en la observación metódica, verificación y sistematización de las relaciones funcionales entre los fenómenos. Como la medida de los fenómenos se hace posible gracias a la reducción de lo cualitativo a lo cuantitativo, así también entre los datos de la experiencia importan aquellos que pueden expresarse numéricamente. Asimismo, el mecanicismo reduce la sensibilidad y espontaneidad de los seres vivos al considerarlos como máquinas a través de las cuales el movimiento experimenta distribuciones particulares (Cfr. Descartes, *Meditaciones Metafísicas*, especialmente la *Meditación VI*).

En síntesis, en el ámbito del conocimiento científico y tecnológico desarrollado en la modernidad, se trata de enlazar enunciados entre sí y construir hipótesis, demostrar leyes y teorías científicas, en todos los casos se pone en juego el principio de *causalidad*. Dado que las mismas causas producen siempre los mismos efectos, es posible establecer ciertas regularidades en el

comportamiento de la naturaleza. Con esto se hace posible, no sólo establecer relaciones entre los medios y los fines, sino también predecir y calcular. El *cálculo* y la *predicción* están a la base del progreso de la ciencia moderna; también hacen posible el funcionamiento de la empresa y la expansión del mercado capitalista. Ellos son, asimismo, los pilares del sistema de administración centralizada que sostiene el funcionamiento de los Estados consolidados a partir del siglo XVIII.

Los valores sobre los que se asienta esta forma de pensamiento lógico son: la *verdad* (como adecuación o como congruencia, siempre regida por el principio de no contradicción) y la *eficacia* (basada en el señalamiento de los mejores medios para alcanzar un fin, sin detenerse demasiado en la consideración de la naturaleza del fin o en su valoración).

Se trata, como bien han señalado los representantes de la Escuela de Frankfurt –en particular Max Horkheimer– de una forma de *racionalidad instrumental*. Es decir, una especie de razón meramente subjetiva (egoísta), que “tiene que habérselas esencialmente con medios y fines, con la adecuación de modos de procedimientos a fines que son más o menos aceptados y que presuntamente se sobreentienden. Poca importancia tiene para ella la cuestión de si los objetivos como tales son razonables o no. ... La idea de un objetivo capaz de ser racional por sí mismo ... sin referirse a ninguna ventaja o ganancia subjetiva, le resulta a la razón subjetiva profundamente ajena” (Horkheimer, Max, 1973: 15 – 16).

Según el diagnóstico que en las últimas décadas del siglo XX realiza Jürgen Habermas, esta forma de racionalidad instrumental, cuyo éxito se manifiesta en sus aplicaciones y rendimientos tecnológicos ha terminado por fracturar el concepto sustantivo de racionalidad, provocando también un distanciamiento del saber respecto del mundo de la vida cotidiana. Además, ha invadido con sus criterios de eficacia y formalización lógica otras formas de racionalidad y ha terminado por “colonizar el mundo de la vida”. Si bien se trata de una forma de racionalidad indispensable para el progreso del conocimiento científico – tecnológico, que hace viable un cúmulo de cosas sin las cuales no sería posible la vida en nuestros días (se dificultaría mucho la vida sin agua potable, sin electricidad, sin los procedimientos para la conservación de alimentos, sin los medios que permiten controlar y vencer las epidemias, etc. etc.), sin embargo, en el mundo de la vida hay más que racionalidad instrumental. El mismo Habermas ha señalado otras formas de saber racional involucrado en la interacción comunicativa. Formas de saber práctico y expresivo, en los que se juegan otros principios y otros valores.

Aunque podemos no compartir en un ciento por ciento los resultados de reflexión habermasiana, su diagnóstico resulta ilustrativo para comprender en qué sentido puede hablarse de una ampliación del concepto de racionalidad. Veamos. El punto de partida es el reconocimiento de la insuficiencia del paradigma de la razón centrada en el sujeto –o paradigma de la moderna subjetividad– para acceder a la comprensión y explicación de la “crisis de gran formato” que afecta a los hombres y a las sociedades en el siglo XX. Especialmente después de la I y II Guerras Mundiales, de los campos de exterminio del régimen nazi, de las bombas atómicas arrojadas en Nagasaki e Hiroshima, de los campos de concentración para los disidentes del régimen stalinista, la razón ha revelado que la barbarie también habita en ella. Los ejemplos mencionados, además de referirse a hechos concretos, vividos por la humanidad en el siglo XX, tienen un valor simbólico. Auschwitz, Nagasaki, Hiroshima, Gulag representan situaciones extremas en que unos hombres instrumentan la razón contra otros, provocando mediante el “uso de la razón” las mayores irracionalidades de la que son capaces. Situaciones tales han sucedido no sólo en lugares y tiempos lejanos, también en nuestro país, en la historia más reciente y en el presente.

Aquella razón en la que los modernos, particularmente los ilustrados, habían cifrado todas las esperanzas de progreso y de realización de la humanidad, demostró que puede operar para la destrucción, que los procedimientos racionales también pueden generar nuevas y sutiles formas de salvajismo. Frente a esta situación, tampoco la negación de la razón puede ofrecer una salida viable. ¿Cómo superar la crisis de la razón, sin renunciar a la razonabilidad? Es necesario, según Habermas, una ampliación del concepto de racionalidad, pero esto sólo es posible mediante un cambio de paradigma. El nuevo paradigma toma en consideración los desarrollos críticos de la filosofía en el siglo XX. “Los cuatro motivos que –según Habermas– caracterizan la ruptura con la tradición ... son los siguientes: pensamiento posmetafísico, giro lingüístico, carácter situado de la razón e inversión del primado de la teoría sobre la praxis –o superación del logocentrismo”. (Cfr. Habermas, J., 1990: 16 y sig.). A los efectos de la ampliación del concepto de racionalidad, resulta particularmente interesante el cambio que significa el pasaje de la filosofía de la conciencia a la filosofía del lenguaje, es decir el tercero de los motivos mencionados: “Mientras que el signo lingüístico se había considerado hasta entonces [hasta fines del siglo XIX] como instrumento y elemento accesorio de las representaciones, ahora es ese reino intermedio que representan los significados lingüísticos el que cobra

una dignidad propia. Las relaciones entre lenguaje y mundo, entre oración y estado de cosas disuelven las relaciones sujeto-objeto. Las operaciones constituidoras de mundos pasan de la subjetividad trascendental a estructuras gramaticales” (*Ibidem*: 17). A fin de superar las aporías de la filosofía de la conciencia, el nuevo paradigma deja de lado la racionalidad subjetiva y se apoya en la *interacción comunicativa* entre sujetos capaces de lenguaje y acción. En consecuencia, el concepto de racionalidad puede desarrollarse en dos direcciones distintas, el de la *racionalidad instrumental* y el de la *racionalidad comunicativa*. Dice Habermas: “Si partimos de la utilización no comunicativa de un saber proposicional en acciones teleológicas, estamos tomando una predecisión a favor de ese concepto de *racionalidad cognitivo-instrumental* que a través del empirismo ha dejado una profunda impronta en la autocomprensión de la modernidad ... Si partimos, por el contrario, de la utilización comunicativa del saber proposicional en actos de habla, estamos tomando una predecisión a favor de un concepto de racionalidad más amplio que enlaza con la vieja idea de *logos*. Este concepto de *racionalidad comunicativa* posee connotaciones que en última instancia se remontan a la experiencia central de la capacidad de aunar sin coacciones y de generar consenso que tiene un habla argumentativa en que diversos participantes superan la subjetividad inicial de sus respectivos puntos de vista y merced a una comunidad de convicciones racionalmente motivada se aseguran a la vez la unidad del mundo objetivo y la intersubjetividad del contexto en que se desarrollan sus vidas” (Habermas, J., 1987: 27).

Así pues, teniendo como punto de partida la posibilidad que ofrece el lenguaje de comunicar nuestros intereses, manifestar nuestras diferencias, desempeñar argumentos, se pone en ejercicio una forma ampliada de racionalidad en la que, junto a nuestro conocimiento del mundo objetivo, se juegan nuestras valoraciones acerca de la corrección o incorrección del obrar, nuestros deseos, estados de ánimo, preferencias, compromisos: “En los contextos de comunicación no solamente llamamos racional a quien hace una afirmación y es capaz de defenderla frente a un crítico, aduciendo las evidencias pertinentes, sino que también llamamos racional a aquel que sigue una norma vigente y es capaz de justificar su acción frente a un crítico interpretando una situación dada a la luz de expectativas legítimas de comportamiento. E incluso llamamos racional a aquel que expresa verazmente un deseo, un sentimiento, un estado de ánimo, que revela un secreto, que confiesa un hecho, etc., y que después convence a un crítico de la autenticidad de su

vivencia así develada sacando las consecuencias prácticas y comportándose de forma consistente con lo dicho” (*Ibidem*: 33 – 34).

En efecto, junto al saber científico-tecnológico, somos capaces de desplegar otras formas no menos razonables de saberes referidos al mundo normativo y al subjetivo. El saber práctico alude a aquella dimensión del actuar humano regulado por normas, que involucra el compromiso personal de cumplirlas en base al entendimiento de las mismas y a la comprensión de su valor para la vida. Se trata en este caso del tipo de acciones que la norma favorece o limita de acuerdo con un fin valorado como deseable. Como se trata de acciones conducentes a un fin previamente valorado, la relación medio – fin no resulta indiferente. Es de la mayor importancia que los medios sean adecuados al fin; es decir, los medios no pueden contradecir el fin. En otras palabras, desde este punto de vista, es necesario interpretar correctamente aquello de que “el fin justifica los medios”. Es decir, no se trata de que cualquier medio sirva con tal de asegurar el fin. Al contrario, el fin exige que los medios sean congruentes con él. Así por ejemplo, si acordamos que el fin es la *vida humana* –valorada en su dignidad– *en relación armónica con el mundo natural y cultural*, no podemos instrumentar como medios la muerte o la guerra; no podemos estar de acuerdo en que se destinen fuertes partidas presupuestarias a la investigación y desarrollo de tecnologías para la guerra; no podemos consentir la manipulación de la información de modo que haga aparecer a la guerra como medio para la paz.

De acuerdo con esta dimensión de la racionalidad que involucra ni más ni menos que nuestras acciones cotidianas, es imperativo clarificar los fines y las valoraciones que a esos fines se atribuyan. En esta dimensión se juegan valores como la vida, la justicia, la rectitud, la libertad, la igualdad, la belleza, la paz, en fin todos aquellos que permiten decir de un fin que es “bueno”. Desde luego estos valores se expresan en actitudes: veracidad, solidaridad, juicio justo, prudencia, tolerancia, valentía, goce estético, confianza, disposición al diálogo, etc. No basta para ello con el desarrollo del pensamiento lógico, son necesarias también la reflexión y la crítica. Es decir, el ejercicio de esa capacidad de la razón de volverse sobre sí misma para revisar sus propios procedimientos y supuestos a la luz de principios teóricos, éticos y estéticos universalizables. Ejercicio que sólo puede completarse apelando al diálogo, a la interacción con otras personas, con el mundo cultural y natural, consigo mismo.

Otra dimensión del saber que forma parte de nuestras interacciones cotidianas es la que se pone de manifiesto cada vez que expresamos lo que

nos pasa, nuestros gustos, deseos, sentimientos, sensaciones, en fin nuestra subjetividad; o bien cuando somos destinatarios de expresiones de la subjetividad de los otros, cuando otros nos manifiestan sus sentimientos, estados de ánimo, gustos, formas personales de percibir la realidad, etc. Esta forma de saber expresivo no resulta menos razonable que las formas de saber científico y normativo, y está involucrada en la mayoría de nuestras decisiones cotidianas. Ahora bien, cabe preguntar: ¿cómo es posible hablar de racionalidad si se trata de manifestaciones de la subjetividad? En efecto si nos dejamos avasallar por la racionalidad técnico instrumental tendemos a juzgar la razonabilidad de estas manifestaciones con los criterios de la verdad (lógica) y de la eficacia. Desde ese punto de vista habría muchos motivos para dudar de la razonabilidad de la dimensión expresiva. Sin embargo, se trata de interacciones comunicativas y, desde la perspectiva de la comunicación intersubjetiva es razonable confiar en la veracidad de la intención del hablante, es razonable apreciar las coincidencias o disidencias entre las expresiones de la subjetividad del otro y las mías propias, es razonable estimar la belleza de dichas manifestaciones expresivas que en sus formas eminentes dan lugar al arte, al amor y a otras formas de trascendencia. Todo esto escapa a las formas del pensamiento meramente lógico, es decir de la regulación de una racionalidad meramente instrumental. Con esto no estamos negando el valor de la racionalidad científico-tecnológica, simplemente señalamos que el mundo humano se empobrece cuando todos los valores quedan reducidos o atravesados por el criterio de la eficacia, cuando las cosas del mundo –incluidas las personas– se vuelven intecambiables, se miden por su valor de cambio –precio– y no por su valor intrínseco –dignidad–.

Cuando se habla de pensamiento lógico, reflexivo y crítico se está hablando de formas de racionalidad que exceden el cálculo y la predicción, la verdad y la eficacia. Se está aludiendo a aquella capacidad de la razón de volverse sobre sí misma para examinar y juzgar no sólo acerca de la coherencia lógica, sino también acerca de la coherencia práctica y expresiva. Esto es de re-flexionar acerca del fin de nuestras acciones, de su valor, de la relación entre nuestros deseos y la realización objetiva del fin valorado. De discernir –en esto consiste la crítica– acerca de la bondad, justicia, belleza del fin, del más o menos de valor de nuestras acciones en relación con el fin, de la relación práctico-normativa de los medios con el fin.

Las dimensiones reflexiva y crítica de la racionalidad están secretamente vinculadas a formas prerreflexivas no siempre apreciadas en su justa medida: aquello a lo que se referían los clásicos cuando afirmaban que el origen

de la filosofía es el “asombro”, o Nietzsche cuando hablaba de los “filósofos del peligroso quizás”, o los existencialistas cuando hablaban de la “angustia” como temple de ánimo de donde emerge el pensar, o cuando entre nosotros se ha afirmado que “nuestra filosofía ha de surgir de nuestras necesidades” (Alberdi), o de “la afirmación de nosotros mismos como valiosos” (Roig).

Bibliografía

- Alberdi, Juan Bautista, “Ideas para presidir a la confección del curso de filosofía contemporánea en el Colegio de Humanidades”; en: *Escritos de Juan Bautista Alberdi. El redactor de la ley*, Presentación y selección de textos de Oscar Terán, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 1996.
- Aristóteles, *Organon*.
- Bacon, Francis, *Novum Organum*, Traducción de C. Hernando Balmori, Buenos Aires, 1949.
- Descartes, René, *Obras escogidas*. Traducción de Ezequiel de Olaso y Tomás Zwanck. Buenos Aires, Charcas, 1980.
- Galilei, Galileo, *Consideraciones y demostraciones matemáticas sobre dos nuevas ciencias*, Madrid, Editora Nacional, 1976.
- Habermas, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa*, vol I y II. Versión castellana de Manuel Jiménez Redondo, Madrid, Taurus, 1987.
- Habermas, Jürgen, *Pensamiento posmetafísico*, Versión castellana de Manuel Jiménez Redondo, México, Taurus, 1990.
- Horkheimer, Max, *Crítica de la razón instrumental*, versión castellana de H. A. Murena y D. J. Vogelmann, Buenos Aires, Sur, 1973.
- Roig, Arturo Andrés, *Ética del poder y moralidad de la protesta. Respuestas a la crisis moral de nuestro tiempo*, Mendoza, EDIUNC, 2002.

La experiencia de la infancia: su significado en la propuesta de "Filosofía para Niños"

Cristina Rochetti



Preguntar por la infancia se constituye en un paso ineludible para acceder a la comprensión del lugar que otorgamos a los niños en nuestra sociedad, en nuestra cultura y en nuestras prácticas educativas.

Preguntar por la infancia es desinstalar los sentidos establecidos que se enquistan y pretenden regir nuestras concepciones, para abrir paso a la posibilidad de resignificar nuestro propio sentido.

Preguntar por la infancia es permitir que los niños que nacen y crecen en un proyecto de infancia puedan pensar y ser protagonistas de su propio proyecto.

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia sobre los fundamentos, los supuestos y las estrategias del "Programa de Filosofía para Niños" y su conexión con el pragmatismo. En esta oportunidad abordaremos la pregunta por la infancia como supuesto del "Programa de Matthew Lipman", ya que toda práctica educativa, y en este caso la de hacer filosofía para niños, implica una construcción del significado que sostiene al proyecto.

El término infancia alude primeramente a la etapa psicobiológica que se desarrolla desde el nacimiento del ser humano hasta su entrada en la pubertad, caracterizada por el crecimiento y desarrollo del cuerpo y por la adquisición del lenguaje. También se utiliza el término infancia para señalar la etapa posterior al comienzo de algo, el período que sigue a la instauración de un hecho o acontecimiento. Pero a este significado primario es necesario rescatarlo de su obiedad, ya que históricamente, en las distintas prácticas sociales se ha ido configurando una construcción del sentido que merece ser abordada como cuestión y que ha permitido su tematización, dando origen a estudios bastante recientes como la historia de la infancia.

Todo ser humano pasa por esta etapa. Ser adulto supone haber transitado por la niñez. Cada ser humano, según la época histórica en que ha vivido, ha experimentado la infancia de distinto modo. Cada época histórica ha recibido a los recién nacidos y los ha integrado a la vida en sociedad según un cierto horizonte de comprensión, que da sentido e integra la experiencia. Según Sandra Carli (2003:14): "El tiempo de la infancia es un tiempo

construido por los adultos, un tiempo histórico-cultural: es en la trama de una sociedad y de una cultura que se dota de sentidos a esa edad instalándola como tal en otra temporalidad que no se ciñe a la temporalidad biológica, evolutiva de la edad, sino que se inscribe en el proceso más amplio de la reproducción humana de una sociedad...”

Todo ser humano se enfrenta a esta doble perspectiva: la niñez como etapa biológica y la niñez como etapa de sentido, articulada en cada momento histórico de modo diferente, y esta articulación es la que determina las prácticas pedagógicas que interesa abordar en nuestro análisis.

Por lo tanto, todo ser humano que nace comienza a transitar el ser niño y además un modo concreto de articulación histórica de la infancia que encierra lo que se entiende por niño, cómo debe ser un niño y lo que se espera de un niño. Esta articulación histórica genera el campo de experiencia en el que cada ser humano se constituye, y para algunos autores de orientación psicoanalítica, como Lloyd deMause, constituye una de las hipótesis de la teoría psicogénica del cambio histórico: “...las prácticas de crianza de los niños en una sociedad no son simplemente uno entre otros rasgos culturales. Son la condición misma de la transmisión y desarrollo de los demás elementos culturales ...Para que se mantengan determinados rasgos se han de dar determinadas experiencias infantiles, y una vez que esas experiencias ya no se dan, los rasgos desaparecen” (deMause, Ll., 1994:18).

Podemos entonces hablar de la “experiencia” de la infancia por la que todo ser humano transita y que está articulada por estas dos temporalidades, la biológica y la cultural.

Esta experiencia en el pragmatismo es considerada como una etapa del crecimiento, valiosa en sí misma, pero con rasgos de inmadurez. El niño ocupa el lugar central en el proceso educativo y es en torno a sus intereses y posibilidades que se estructura la práctica educativa.

Según J. Childs los factores que indujeron al pragmatismo a centrar en el niño la teoría educativa son, por una parte, la democracia como forma de vida y de gobierno, ya que exige un trato respetuoso a los ciudadanos y a los futuros ciudadanos, y la consideración de la escuela como una institución democratizada, porque es el lugar donde el niño participa activamente para transformarse en un ciudadano.

Otro factor de importancia es la concepción evolucionista de la vida, que implica una constante adaptación a partir de las experiencias que se van transformando en hábitos. El niño, en esta concepción del hombre como “animal de costumbres”, se presenta como la etapa más apta para la

conformación de hábitos por su "natural" inquietud, espontaneidad, curiosidad y disposición.

Por último, es necesario tomar en cuenta la integralidad con que el niño aprende, lo que supone que un aprendizaje, aunque esté orientado a fijar memorísticamente un concepto, afecta procedimientos y actitudes que van conformando un modo de entender.

En palabras de J. Childs (1956:324): "El niño aprende en cuanto responde, es decir en cuanto restablece conexiones con sus hábitos, actitudes e ideas entre lo que hace y lo que sucede como consecuencias de las reacciones de cosas y personas a su actividad. Se torna inteligente a medida que a través de estas experiencias, forma anticipaciones justificadas sobre cómo obran las cosas, sobre sus potencialidades, y sobre la manera en que se las debe tratar."

Por lo tanto se desprende de esto que el niño es un individuo capaz de generar experiencias que lo integren sucesivamente a la comunidad a la que pertenece, es sumamente maleable en el sentido de poder fijar en cualquier dirección sus experiencias y capaz de construir sus significados con la intervención de sus maestros. El niño ocupa el centro en el proceso de enseñanza-aprendizaje y es a partir de sus intereses y posibilidades que se estructuran los contenidos y se generan las estrategias de trabajo.

Para Lipman la concepción de la niñez aparece ligada directamente a la educación, pues su problema radica en justificar un programa de filosofía en la escuela desde el jardín de infantes hasta la finalización de la preparatoria o el polimodal en nuestro caso.

La filosofía y la niñez no son dos ámbitos incompatibles; es más, la niñez aparece como un ámbito privilegiado para la práctica filosófica entendida como pensar, como el desarrollo del conjunto de habilidades de pensamiento. En este sentido Lipman afirma que debemos reconocer a Dewey su contribución (1992:23): "Sin duda fue Dewey quien, en los tiempos modernos, previó que la educación tendría que ser redefinida como el fomento de la capacidad de pensar, en vez de ser una transmisión de conocimientos;... comprendió que el niño no 'es un angelito' ni un 'bárbaro en ciernes', sino un ser con tantas promesas de creatividad, que nos exige que comprendamos la totalidad de la civilización, para entender el significado y el milagro del desarrollo de la conducta infantil."

Esta idea de la niñez tomada de Dewey destaca dos puntos fundamentales, por una parte el niño encierra en sí una promesa de creatividad, el niño es potencialmente lo que proyectemos de él, es pura posibilidad,

todo depende de nuestra acción, y por otro lado, una referencia de la parte al todo, ya que es necesario comprender la totalidad de la civilización para comprender el significado de la niñez, el niño es parte de la totalidad, si entendemos el todo, entendemos la parte.

Esta natural combinación entre la filosofía y los niños, redescubierta a propósito de la implementación del programa de Filosofía para niños, descansa fundamentalmente en tres supuestos según Ann M. Sharp (1996:161): “Uno es que los niños tienen una disposición natural para asombrarse y pensar sobre las ideas, incluyendo aquéllas en las cuales la mayoría de los adultos han perdido interés hace mucho tiempo. Otro es que las ideas son importantes para los niños y para la manera como éstos perciben, interpretan y construyen sus mundos. Un tercer supuesto es que como educadores, podemos ayudarlos en la construcción de caminos, estructuras y estrategias que faciliten y no obstaculicen, el proceso de hacer filosofía”.

Por lo tanto la niñez como la etapa más propicia en la formación de hábitos y costumbres, la niñez como promesa, posibilidad y parte de la civilización y la niñez con disposiciones naturales al asombro y al pensar son los puntos que posibilitan el encuentro con la filosofía.

La concepción pragmática de la niñez, en la que se inscribe la de Lipman, no escapa a una visión dominada por la teoría de la evolución que considera el crecimiento como parte de la vida y el progreso como fruto de la experiencia entendida como intercambio con el medio. La idea de progreso tiene como base la linealidad del desarrollo de los acontecimientos en el tiempo y la superación de una etapa por otra, por lo tanto las etapas de la vida se van asumiendo unas en otras de manera ascendente y la plenitud de cada una asegura el mejor desarrollo de la siguiente. En este sentido Lipman afirma que el niño debe ser considerado en sí mismo y no como medio o paso obligado para ser adulto. Por lo tanto la infancia es una etapa cronológica, con las capacidades racionales del ser humano en general y valiosa en sí misma, y como configuradora de sentido la infancia es la posibilidad de encarnar los auténticos valores democráticos. La infancia tiene la misión de concretar aquello que los adultos hemos logrado a medias o no hemos logrado, en palabras de M. Lipman (1992:36) : “...Si nos quejamos de que nuestros líderes y el electorado se ocupan sólo de sí mismos y de que son incultos, debemos recordar que son el fruto de nuestro sistema educativo. Si alegamos como factor atenuante, que también son el fruto de sus casas y sus familias, hay que recordar que los insensatos padres y abuelos de esas familias son igualmente resultado del mismo proceso educativo. Como

educadores tenemos una grave responsabilidad en la insensatez de la población mundial.”

La niñez valiosa en sí misma es depositaria de los anhelos y los proyectos de una sociedad mejor, de una sociedad que encarne los valores democráticos que nosotros los adultos no hemos logrado implementar en su totalidad, y la educación es el medio idóneo para lograr el propósito.

Dentro de esta línea de comprensión es necesario destacar la presencia de rasgos interpretativos que perciben la infancia desde pares de opuestos, ya sea para señalar la ausencia o la presencia de ciertas características con relación a las otras etapas de la vida. Además, la idea de la infancia como potencialidad alude a la ausencia de ciertas características que se desarrollarán con el tiempo y la intervención de ciertos factores, como por ejemplo la educación.

La concepción pragmática de la niñez no goza de originalidad, se ha nutrido de corrientes filosóficas y psicológicas que han aportado elementos corroborando de este modo el carácter reconstructivo del pragmatismo. El psicoanálisis y el constructivismo son sin duda su mayor fuente, junto con el Darwinismo biológico y social.

El psicoanálisis aborda en profundidad el tema de la infancia, aquí solamente rescatamos la idea del niño como constructor de sentidos y significados, activo y transformador de su medio, no pasivo, ni un ser al que hay que darle forma, una casi persona o una transición que se supera. La niñez es el modo primario y original de apropiarse de la realidad y dar forma al mundo y a la propia vida. El niño es aquél que ante el mundo nuevo y desconocido genera sentidos que le permiten constituirse en su radical novedad.

El pragmatismo toma de esta concepción la idea del niño activo, constructor y generador de sentidos. La niñez es considerada como una etapa que marca el posterior desarrollo de la vida adulta. El niño es protagonista de su vida que se entreteje en las relaciones con los adultos en el ámbito familiar o en la escuela y conforman el contexto desde donde debe ser interpretado.

El aporte más fuerte del psicoanálisis se da en la década del 50 – 60. Existe un abundante caudal de libros sobre Psicología infantil y adolescente de distintos autores dentro de esta línea de pensamiento. Paralelamente a esta producción, se desarrolla la psicología evolutiva de Jean Piaget, que toma como parámetro el desarrollo de la inteligencia junto con la afectividad y la moralidad. Estas dos corrientes de la Psicología influirán profundamente en la pedagogía y en la concepción de niñez que marca a la educación entre los años 40 - 70.

Para la psicología evolutiva el niño es el ser humano en proceso de construcción de las estructuras mentales, movilizado afectivamente y contenido normativamente por el sentimiento moral. La evolución se produce de lo simple a lo complejo, de la centración subjetiva a la descentración, del egocentrismo a la percepción del otro y la posibilidad de cooperación. Piaget no habla de inferioridad o incapacidad en el niño, sino de inmadurez como un factor que se desarrolla para contribuir a la construcción.

El constructivismo de Piaget pone al niño como artífice, como constructor de sus estructuras de conocimiento y morales, movilizado por los vínculos y los afectos. El niño nuevamente es el centro, él tiene el poder y de los adultos depende otorgar a través de la educación todas las herramientas necesarias para que el proyecto se concrete.

Conclusión

La infancia como experiencia es articulada en el pragmatismo y en el programa de “Filosofía para niños” a partir de la consideración de la democracia como proyecto y aspiración de toda sociedad civilizada y el aporte del psicoanálisis y el constructivismo a la concepción del niño como un sujeto protagonista de su vida y constructor de las estructuras de su psiquismo.

El niño no es una tabla rasa, ni arcilla esperando las manos del artesano para adquirir la forma predeterminada, es su propio constructor de sentidos, estructuras y significados a partir de la experiencia de encuentro con los sentidos, estructuras y significados de sus adultos en una sociedad y cultura determinadas.

El niño es el artífice de sus costumbres generadas por las ideas y creencias asumidas en su interacción con los adultos en el ámbito familiar y en la escuela.

La tematización de la niñez opera un giro copernicano en su tratamiento, instalando el debate a nivel educativo en el cómo hacer para favorecer este protagonismo, el centro del debate y la discusión se ubica en lo metodológico, en las estrategias y procedimientos para el abordaje de los contenidos, de modo que las costumbres que constituyen al hombre, ya que pueden ser elegidas anticipadamente, tengan las características del método crítico o científico, único capaz de generar sujetos que piensan por sí solos, críticos y con actitudes para la vida democrática.

Pero la infancia también se transforma en depositaria de las buenas intenciones y los proyectos de los adultos respecto al futuro de la sociedad, lo que justifica hacer de la educación el medio para dotarla de todas las herramientas necesarias tanto intelectuales como morales para alcanzar dicho propósito, construyendo así un sentido de la infancia que intentamos poner en cuestión.

Proponemos un intento de reflexión a partir de la "experiencia de la infancia" como evocación.

La literatura puede ser un buen punto de partida en este camino: "Infancia en Berlín" de Walter Benjamin, "La infancia recobrada" de Fernando Savater, "La infancia dorada" de Elena Croce son algunos de los tantos textos que ocupan un lugar en la literatura como relatos que intentan evocar de diversos modos una experiencia fuertemente cobijada en la memoria y que es interpretada a la luz de la adultez.

Es a partir del paso del tiempo y de la madurez que el mundo infantil adquiere una relevancia insospechada, los lugares, los olores, los sabores, los relatos contados, los cuentos, los amigos, todo se conjuga para despertar sentimientos profundos y cargados de emotividad.

La evocación es una reconstrucción de la memoria que recorta y da forma a todo un conjunto de elementos guardados y cobijados con el sello de la niñez. Los recuerdos aparecen con un nuevo brillo, casi mágico que permiten al hombre adulto reencontrarse consigo mismo. ¿Por qué volvemos a la infancia? ¿O es la infancia la que vuelve a nosotros? Es acaso que somos el tiempo recobrado permanentemente en el recuerdo de nosotros mismos que contamos y reinventamos, lo que nos define. La infancia evocada desde la vida adulta nos posiciona frente a un rasgo de la niñez que está más allá de las ideas de etapa, desarrollo, crecimiento, evolución, inmadurez, transición, paso, que hasta ahora hemos estado trabajando. El rasgo que se desprende es el de "experiencia" como lo que pasó, que algo pasó y nos transformó, algo pasó y algo quedó que nos constituyó en lo que somos.

Benjamin, en sus conmovedores relatos de "Infancia en Berlín", realiza el relato de la ciudad de su infancia, con características autobiográficas, en las antevísperas de la catástrofe de la 2° guerra. A partir de la frescura de los recuerdos que aparecen y contamos, es que nos contamos a nosotros mismos (1982:30): "Sin embargo el aire en el que se mecía entonces aquella mariposa, continúa aún hoy preñado de una palabra que desde decenios no volví a oír ni la pronunciaron mis labios. Ha conservado lo inescrutable de lo que contienen las palabras de la infancia que le salen al paso al adulto. El

haberlas silenciado durante largo tiempo las transfiguró”. Ningún niño sospecha, siendo niño, que lo que está viviendo va a ser transfigurado, como dice Benjamin, por el paso del tiempo. Es el tiempo y el silencio lo que transfigura, lo que posibilita la experiencia de la evocación.

El niño es pura afirmación, dice Nietzsche, en el relato de las tres metamorfosis del espíritu, donde la imagen de la infancia aparece como la metáfora del hombre nuevo, como la forma del espíritu después de haber padecido la servidumbre del camello y la furia del león.

El niño es vida y es una nueva vida, un comienzo que va a desplegar en la afirmación de sí mismo y del mundo su radical novedad. Según F. Bárcenas (2000:63): “Con el nacimiento el recién llegado toma una iniciativa y rompe la continuidad del tiempo. Nacer es estar en proceso de llegar a ser, en proceso de un devenir en el que el nacido articula su identidad – del nacimiento a la muerte – en una cadena de inicios, o sea, acciones y novedades”.

El niño nace y cada ser humano comienza su existencia naciendo, esto se constituye para Hanna Arendt en una condición de la existencia humana. La natalidad, el hecho de que el ser humano tenga un comienzo y ese comienzo irrumpa en el tiempo produciendo un corte, nos posiciona frente a un ser radicalmente novedoso y original. Nunca nadie antes ocupó su lugar, y nunca algo volverá a ser igual después de esta irrupción.

La niñez no es sólo una etapa del crecimiento necesario para llegar a ser adulto, sino el modo de ser mismo del comienzo, es una condición de la existencia humana.

Esta condición de la existencia humana considerada como experiencia es evocación y construcción por parte del adulto que, con el paso del tiempo y el silencio de los años, transfigura los hechos tornándolos en acontecimientos significativos que configuran el presente.

Es evocación en tanto la memoria que olvida y recuerda, recorta y da forma al pasado cargándolo de sentido para vivir y definir el presente. La memoria no recuerda hechos tal cual fueron, sino acontecimientos en torno a los cuales a modo de núcleos significativos ordena todos los hechos. La memoria es selectiva, organizadora, constructora y en este sentido podríamos decir que tiene una función hermenéutica o interpretativa. Por eso podemos evocar la infancia y transformarla en el ámbito donde nos definimos y construimos nuestra identidad.

Es construcción en tanto que la imaginación crea y prefigura las posibilidades que depositamos en la infancia. Por eso podemos esperar de la

infancia y en la infancia el cumplimiento de nuestros sueños y deseos y transformarla de ese modo en el ámbito donde depositamos nuestras buenas intenciones para un futuro mejor.

Los niños en tanto niños no sospechan que son depositarios del peso de nuestros anhelos, el peso de todo aquello que no hicimos por nosotros mismos como personas y como sociedad, transformándolos en herederos de nuestros proyectos en el mejor de los casos, cuando no en depositarios de nuestras decepciones y fracasos a través del abandono, la violencia y la exclusión.

Los recién llegados, los que recién comienzan, los que estrenan la vida y se presentan como radical novedad, quedan atrapados entre las buenas intenciones de los proyectos que imaginan una sociedad mejor y la exclusión que provoca el fracaso de las buenas intenciones.

Los recién llegados quedan atrapados y sofocados en las redes de la sociedad de consumo que se erige como un nuevo totalitarismo con la autoridad para decidir qué vidas son valiosas para ingresar al mercado y cuáles son superfluas para quedar excluidas. Hoy asistimos a uno de los mayores genocidios, comparable a tantos de los crímenes cometidos en la historia de la humanidad, como las guerras de religión, la conquista de América y el Holocausto Judío en las guerras mundiales, con la diferencia de que la muerte se transforma en una penosa agonía que despoja en vida a millones de seres humanos de su condición de humanos y los destierra a vivir en las afueras del sistema. Según Fernando Bárcenas (2000:42): "Esto puede significar que junto a los rostros más terribles y bien conocidos del totalitarismo – Hitler y Stalin – en la época moderna también debamos hablar de otra forma de "totalitarismo democrático", cuyo propósito y objeto es la gestión de la vida, su administración y puesta en circulación en el mercado bajo los nombres quizás menos terribles, pero no por ello menos crueles, de la globalización, la mundialización y toda esa jerga de la competitividad y la eficacia."

Nuestra constitución del sentido de la infancia se tensa entre la voracidad con que el mercado reclama consumidores y mano de obra calificada, y nuestras buenas intenciones de un futuro mejor. En ambos casos con un gran olvido de lo humano y una gran incapacidad para reconocer lo irrepetible de cada niño que nace.

Cada niño que llega al mundo nos confirma que el ser humano es único, singular e irrepetible, es una radical novedad que irrumpe en la vida social y cultural sin que podamos prever ni anticipar el curso de su acción.

Quizás el significado más profundo de la infancia sea justamente el acontecimiento de irrumpir en el devenir del tiempo de la vida instalando y haciendo patente de modo frágil y silencioso la novedad de lo humano. Lo humano tiene comienzo, fractura la continuidad del paso del tiempo y se instaura como acontecimiento, pero exige en su acontecimiento fundador la transformación de las relaciones y circunstancias que lo contienen. Nada volverá a ser igual. Un nuevo, singular e irreplicable ser ha irrumpido en nuestro mundo y como adultos nos interpela a tomar una decisión que se concreta en la educación y que quizás Hanna Arendt sintetizó con singular claridad: “La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina, que de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo. Algo que nosotros no imaginamos lo bastante, como para prepararlos con el tiempo para la tarea de renovar un mundo común” (Arendt, H., 1996:208).

Bibliografía

- Arendt, Hannah, *Entre el pasado y el presente*, Barcelona, Península, 1996.
- Arpini, Adriana (compiladora), *Filosofía, narración y educación*, Mendoza, ed. Qellqasqa, 2002.
- Bárcenas, Fernando, *La educación como acontecimiento ético*, España, Paidós, 2000.
- Benjamín, Walter, *Infancia en Berlín*, Madrid, Alfaguara, 1982.
- Croce, Elena, *La infancia dorada*, México, Joaquín Mortiz, 1970.
- Carl, Sandra, *Niñez, pedagogía y política*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2003.
- Childs, John, *Pragmatismo y educación*, Buenos Aires, Nova, 1956.
- DeMause, Lloyd, *Historia de la Infancia*, Madrid, Alianza, 1994.
- Sharp, Ann M., *La otra educación*, Buenos Aires, Manantial, 1995.
- Lipman, Matthew, *La filosofía en el aula*, Madrid, De la torre, 1992.
- Kohan, Walter, *Filosofía con Niños*, Buenos Aires. Novedades Educativas, 2000.





Hacia una erótica de la educación

Mariana Alvarado




uno

El siguiente texto muestra el ejercicio de un pensamiento provisional respecto de las categorías de *diferencia*, *diversidad* y *pluralidad*¹ en el marco de interpretaciones que las preceden y que las insertan a modo de prácticas en el sistema educativo.

Constituye una exploración crítica que quiere señalar el modo en el que las categorías mencionadas han sido condición de posibilidad de una educación encaminada a la fabricación de un futuro para el que la escuela precisa producir individuos que encarnen su posibilidad y la legitimen. Federico Nietzsche, Sigmund Freud y Herbert Marcuse constituyen el pre-texto desde donde se articula esta denuncia. No es azarosa la propuesta de tales nombres. La vértebra teórica, de éste que no es más que un para-texto, la justifica.

Lo que clásicamente conocemos como *Historia de la Filosofía* ha sido inventada, fundada, sostenida y transmitida por los *pensadores de la totalidad* cuya *lógica unificadora*, movida por el principio de *identidad*, intenta subsumir la multiplicidad de lo real bajo un único postulado, llámese Ser, Logos, Dios, Progreso, Espíritu, Eros, Razón, etc. Si Sócrates, sobre la palabra de su discípulo, Platón (- IV) ha sido el comienzo, Hegel (XVIII – XIX) ha sido la máxima consumación de la intención que mueve a la filosofía occidental. Veintidós siglos de Historia... 2200 años de *lo mismo*. ¿Y la diferencia? (cf. Gabriele, A., 2004:1) Si el ideal de la razón es la *identidad*, la *diferencia* en cuanto reconocida es subsumida (cf. Marcuse, Ll., 1985:109) bajo el imperio del orden, la clasificación y el dominio discursivo como así también bajo la transformación, manipulación y explotación práctica cuyo corolario no deja de ser la debacle vital.

Mas hubo otro comienzo y, por supuesto, otra consumación. Otras voces cuentan otra historia, la de la *discontinuidad*. Se inaugura con un presocrático, Heráclito (- VI) e irrumpe con *filósofos de la sospecha*, los posthegelianos Carlos Marx, Federico Nietzsche y Sigmund Freud. La *filoso-*

1 Las categorías mencionadas son utilizadas a partir de nuevas coordenadas teóricas desplegadas en el presente trabajo.

filia de lo otro procura objetivar aquello que tradicionalmente no ha sido reconocido en su *diferencia* por el pensar: discursos represivos, prácticas coactivas, estrategias dominantes, sustratos inconscientes, en el individuo, en la cultura, en la racionalidad científica, etc. Los *pensadores de la diferencia* ponen de pies arriba las construcciones del subjetivismo moderno en las que la prioridad está dada de antemano por la esencia, el sujeto y el concepto en cuanto que preceden a la existencia, al objeto y a la representación respectivamente. La sospecha arroja su mirada a la pretensión de absoluto de la *filosofía de la totalidad* y cuestiona la capacidad de la conciencia para acceder a La Verdad. En Nietzsche la relación hombre – naturaleza es mediada por los valores, en Marx por el sistema de producción y las relaciones sociales, en Freud por el inconsciente. En suma, la interpretación precede al signo: la universalidad de los valores ha sido consagrada de antemano por la filosofía occidental, las relaciones sociales de producción han sido históricamente determinadas, la transparencia de la conciencia ha sido meramente el producto de la concepción moderna de un sujeto que conoce y controla el mundo. La interpretación se vuelve perspectivismo.

dos

Los modos de tratar con el otro en el contexto escolar presumen una idea de *alteridad* inserta en el proyecto moderno de la filosofía occidental. Dirigir la mirada hacia los sentidos que nutren esa idea inaugura la posibilidad de conjeturar, por un lado, en torno a las categorías de *diferencia*, *diversidad* y *pluralidad* y a las prácticas que de tales sentidos devienen y, por otro, a los sujetos y a las sujeciones que tales discursos y acciones fundan.

Avistamos al momento dos modos, de acuerdo a lo planteado en **uno**, de tratar con la alteridad. Desde allí, entonces, pensamos los modos de la *diferencia* y los de la *diversidad* como formas de relacionarse con la alteridad, mas no como formas de ser propias de ella.

Si la alteridad es concebida como *diferencia* el vínculo que se establece con ella es asimétrico en tanto que supone un individuo que debe transformarse en sujeto. En cuanto tal, este modo de tratar con el otro es la condición de posibilidad de la institucionalización de la educación. La *diferencia* es concebida como *deficiencia* y por tanto tratada como falta, carencia, ausencia de aquello que el otro, el adulto, el que forma parte de un *nosotros* ya constituido, está habilitado para reproducir. La escuela es el lugar propicio en el que determinados sujetos implementan estrategias por medio de las que se identifica, reconoce, compara, mide la *diferencia* para

normalizar en pro de la *identidad*, esto es, de la constitución de un *nosotros*. Cuando la alteridad es concebida como *diferencia*, lo que impera es la *lógica totalitaria* cuya intención es integrarla, asimilarla en la unificación que homologa. La *deficiencia* es el resto que falta o la suma que sobra. Desde el fondo de la unidad se levanta la varilla adulto-morfa de un *nosotros* que mide e impone la adecuación, la asimilación, la formación.

Varilla que supone y precisa de exclusión porque, de lograr su objetivo la escuela desaparecería. De allí que toda práctica educativa tienda a la reproducción de la *diferencia* en la cosificación del otro. El otro se ha vuelto el medio para la realización de todos “nuestros” deseos, para la constitución de un futuro más justo, para la consecución de los objetivos de la nación. El otro es la materia prima para la realización de un proyecto que “nos” sostiene como “profesionales”, como “ciudadanos”, como “civilizados”, como “educadores”, etc.

En tal sentido, el otro no es la imagen del porvenir sino la reproducción de lo sido, lo sabido, lo querido, lo esperado, por un *nosotros*. El proceso de reproducción se patentiza en la fabricación de subjetividades y se sitúa en un lugar determinado. Cada institución reproduce prácticas desde las que genera sujetos situados en lugares estratégicamente determinados (el aula en la escuela; la capilla en la iglesia; la celda en la prisión; etc.). La escuela es una de las instituciones sociales (en igual medida que la fábrica, la prisión, la familia, el asilo, el manicomio, etc.) que produce a partir de lo que sabe, lo que quiere, lo que espera: un emporio de subjetividades. El otro es *nosotros* cuando quiere lo mismo. La *identidad* perdura en la medida en la que el *nosotros* se perpetúa en el otro. No cabe la palabra de la otredad, ni mucho menos su saber, su querer, su esperanza... La *diferencia* no se postula como tal ni pone en cuestión la *unidad* (ni los lugares, ni las estrategias, ni las prácticas, ni los sujetos que la hacen posible) sino que la confirma porque precisa de su síntesis para existir en un *colectivo* aquí y ahora. Su condición de existencia es la *identidad* de un *nosotros* geohistorizado desde donde señala la justificación de su reproducción: la *diferencia*.

Si la alteridad es concebida como *diversidad* el vínculo que se establece con ella es simétrico en tanto que supone un individuo cuya condición de existencia es la de *ser otro*. Desde aquí no se pretende radicalizar la *diferencia* sino más bien dar lugar a que acontezca en su *pluralidad*. La relación con el otro se proyecta hacia un nuevo comienzo constante en el que *otros somos todos y cada uno*. Cuando la alteridad es concebida como *diversidad* no cabe la relación nosotros-otros, que hace de esos otros la continuidad de

este nosotros y que para existir, tanto uno como otro, precisan de la reproducción de la diferencia. El otro que somos todos tiene su lugar en la experiencia que procura ser lugar para la constitución de *sujetos de experiencia y de lenguaje*.

tres

La *lógica de la totalidad* es la *lógica de la identidad* cuya idea unificadora reconoce la alteridad en cuanto *diferencia*, no para conservarla sino para abolirla y acentuar lo que es común a un nosotros, es decir, lo que es similar entre individuos. Cancela la pluralidad que no tiene lugar en la síntesis de lo diverso ni en la continuidad de un nosotros.

La pedagogía y sus pedagogos han pensado las prácticas pedagógicas como la producción de identidades más o menos homogéneas pero siempre subsumibles a un proyecto de lo que se “debe” ser, se “debe” hacer, se “debe” querer, se “debe” esperar. Al reducir lo diverso en la unidad, desaparece la diversidad. La configuración previa de “lo debido” predetermina lo sido, lo querido, lo esperado al extremo de radicalizar “lo nuestro” por sobre “lo otro” e imponerlo como “tú debes”. La alteridad en cuanto diversidad atiende al otro como plural, de modo que inaugura otras formas de relación en las que la diversidad se hace carne como alternativa a lo que un nosotros ha puesto allí. Acontece, entonces, la posibilidad de dar lugar a la pluralidad de lo diverso.

¿Cuáles serían las condiciones de posibilidad de una lógica que anime a una educación que no tenga por proyecto realizar un proyecto? ¿Es posible pensar la educación a partir de una lógica otra que la ya sabida, querida, deseada, esperada e implementada? Si la educación se constituye desde el *proyecto moderno*, en cuanto tal, permanece en el marco de la *lógica de la totalidad* y no puede sino existir para la constitución de la *identidad*.

cuatro

Nietzsche (1968:18-19) vaticina la radical novedad. El camello es la afirmación que no sabe decir no y en tal sentido es la figura de la alteridad tratada como diferencia. La deficiencia deberá ser normada. La varilla que mide ya está dada; *los valores milenarios* son la norma; el *Gran Dragón* manda *tú debes* llevar, asumir, cargar con el mandato y por tanto reproducirlo, para ser uno de nosotros. Paciencia, resignación, humildad, es la fuerza con la que cuenta el camello para llevar su carga. No puede sino ser como es. No cabe sino la resignación.

El león no puede más que afirmar su propia voluntad y con ella negar el mandato. El león enfrenta con todo su señorío a todos los valores ya creados. Desafía al *Gran Dragón* en el desierto. Al grito de *yo quiero* silencia al *tú debes*. Inaugura la posibilidad de que el hombre sea tarea para sí mismo porque ha podido *liberarse de*. Sin embargo, matar a Dios no basta. Es preciso dar muerte a su asesino y presagiar un nuevo comienzo. Es preciso crear la libertad para un nuevo crear. El niño es la irrupción de la novedad que olvida toda manera sida, sabida, querida, debida y esperada de ver el mundo y de habitarlo. Un nuevo comienzo. Un santo decir sí.

Pura afirmación ¿de qué? Cualquier respuesta es ya la determinación de lo que se quiere indeterminado y de lo que no puede existir sino incondicionadamente. La infancia, el *sí* que deviene del *no*; el *para* que deviene del *de*, la *creación* que deviene de la *destrucción*. La infancia es pura posibilidad para la repetición de lo mismo o para la creación de lo otro, la *lógica de la totalidad* o la *de la diferencia* pero también para *cualquier otra lógica* aún no conocida e incluso para cualquier otro orden que escape a toda lógica posible. El carácter de indeterminación que conlleva el modo de ser del niño no puede sino ser la *visión del más solitario: el eterno retorno*. Saberse parado en el *pórtico del instante* (Nietzsche, F, 1968:119-124) al tiempo que elige lo que hará con la conciencia de que así será por siempre. En el *Instante* presente, el límite entre dos eternidades, la pasada y la futura, se tiene a sí mismo y a la *asfixia* que provoca la idea de saber que el tiempo puede, de período en período, repetir una disposición idénticamente igual de cosas como puede que no. Mas lo que elija está librado a su libertad. Podría querer lo debido (Kant) y con ello la universalidad del deber subsumiría su querer particular, mas no habría dejado de ser león sino que asumiría su ser camello con plena conciencia de ello. Podría asumir una vez más los valores milenarios sin siquiera saber que carece de fuerzas para dejar de ser el camello que es. Podría postular valores nuevos en las *escamas* del *Gran Dragón*. Podría crear sin que los momentos previos a la creación – el de destrucción y el de negación – contengan el germen de lo que vendrá. Hé allí el reto.

cinco

La alteridad en cuanto *diversidad* problematiza la interpretación desde la que el *nosotros* se constituye en cuanto tal y desde la que el *nosotros* interpreta al otro.

La *lógica de la totalidad* y con ella la de los pedagogos, la de la pedagogía, la de sus prácticas y discursos, suponen un orden estable y estabilizador al que repugna la incertidumbre. La novedad de la infancia es la imagen del porvenir que no alcanza el reposo porque no da lugar a la repuesta, no alcanza la quietud porque no se resuelve en las certezas y en cualquier caso en el que entre en sosiego o alcance la calma desaparecería su posibilidad. La infancia es la aptitud del porvenir que no se reduce a la reproducción de lo mismo sino que es lo que siempre vuelve a comenzar. Un nuevo comienzo constante.

La alteridad en cuanto *pluralidad* es la condición de posibilidad del porvenir, cuya condición de existencia deviene de la relación que se establezca con la alteridad como *sujeto de experiencia y de lenguaje*.

¿Es posible una educación que no requiera de la reducción de las diferencias, que no pretenda la fusión de lo que nos distingue, que no exhorte a la apropiación de lo no-semejante en la síntesis, la integración, la homogeneización, la normalización?

Ese constante comenzar, ese comienzo constante, acontece allí donde se da lugar a lo plural, donde se abre espacio a la palabra porque el *nosotros* se dispone a callar y a prestar oído. La alteridad en cuanto *diversidad* acontece en la constitución de un *sujeto de experiencia y lenguaje*.

Experiencia y lenguaje lugar y momento del acontecimiento.

seis

Si, en el proyecto educativo moderno, la reproducción de la subjetividad se genera en los límites del encierro, hacia dentro de instituciones sociales tales como la familia, la fábrica, la prisión, el hospital, la escuela, etc; si el proceso socializador de producción de identidades se vincula estrechamente con el lugar en el que se implementan las prácticas que las producen; si unas instituciones protegen, absuelven y superan a otras –aunque sus prácticas sean las mismas– (la universidad a la secundaria; la vigilancia familiar a la rigurosidad fabril); si el emporio de subjetividades permite descifrar en el curso de una vida el recorrido lineal de una a otra institución (de la familia a la escuela de la escuela al ejército...); si el trajín de los tiempos que corren perdona la yuxtaposición de las funciones de tales instituciones; si en muchos casos las instituciones no sólo superponen funciones sino que además se exigen unas a otras de hacerlo; si los límites entre unas y otras no son claros ni están fijos, si para existir deben incluso reemplazarse en su función específica e intercambiar servicios para coexistir...si ya no se trata de

fábricas sino de mini pymes... si ya no se trata de escuelas sino de comedores... si los internautas carecen de fronteras... ¿podemos erigir la institucionalización de la educación en el proyecto moderno? ¿podemos seguir hablando de la función específica de la escuela? ¿podemos seguir pensando en la función propia de cada lugar? ¿podemos articular la función, las prácticas, el lugar y los sujetos? ¿podemos insistir en el proyecto educativo? ...

La indeterminación de lo no determinado se presenta como zona alternativa a los límites de las instituciones que encarnan el proyecto de la modernidad. Las instituciones modernas que fundadas sobre la condición de previsibilidad del sujeto, incitaron prácticas tendientes a la reproducción de subjetividades fijas y regulares de acuerdo a los lugares en las que se las generaba, se consolidaron a partir de la relación que establecían con el porvenir: la idea de progreso. Los encierros que acostumbraban a definir el espacio limitado en el que se materializaban prácticas dispuestas a producir sujetos ya no cierran, no limitan, no definen. Si las instituciones están en crisis porque hacia su interior no sólo tienen que sobrevivirse sino además reinventarse delimitando constantemente fronteras ¿qué sucede con su producto?

siete

El lugar del *sujeto de experiencia y de lenguaje* es una alternativa a las lógicas imperantes en cuanto pretende subvertir el orden y pasar del imperio del alma sobre el cuerpo a experimentar la corporeidad.

Los términos *eros* y *thanatos* tal como son utilizados por Freud se complementan al punto que en su constante lucha puede primar uno sobre otro. Si la educación, en cuanto proyecto moderno, forma parte de la *lógica de la dominación* es porque en ella primó *thanatos* (muerte). Desde allí se articula una educación basada en las respuestas que dan muerte no sólo a las preguntas sino también al investigador y con él a la posibilidad de la novedad. La *lógica de lo mismo* propone una escuela cuya condición de existencia es la circulación de la reproducción de lo ya producido. La producción de la improducción; la muerte de la creación. Cualquier propuesta –ya presuma la conservación, ya quiera la transformación– no es más que expresión de la *lógica de la totalidad* y como tal impone un modelo para el que deben fabricarse sujetos capaces de implementar, sostener y mantener el proyecto preestablecido. Concebir a la alteridad como *diferencia* ha significado poner en primer lugar el intelecto. El primado de la razón ha dicho que todos somos iguales y que quienes no lo seamos tanto deberemos serlo a costa de

lo que queremos, de lo que sentimos, de lo que deseamos y de lo que esperamos, de lo que somos por debajo de lo que “un nosotros” nos dice que debemos querer, desear, sentir, esperar, ser. El proceso cultural que persigue la *evolución individual* requiere la inclusión de lo particular en lo universal, la concepción de la alteridad como *deficiencia*, la fusión de la *diferencia* en la *identidad*. El Logos sobre los sentidos. La Razón sobre los instintos. Thanatos sobre Eros. Eros absorbido por el Logos. La lógica sobre la ética. Represión y/o sublimación.

(...) ‘la lucha por la existencia’ es originariamente una lucha por el placer; la cultura empieza con la realización colectiva de esta meta. Sin embargo, después, la lucha por la existencia es organizada de acuerdo con el interés de la dominación: la base erótica de la cultura es transformada. Cuando la filosofía concibe la esencia del ser como Logos es ya el Logos de la dominación – mandando, dominando, dirigiendo a la razón, a la que el hombre y la naturaleza deben sujetarse (Marcuse, H., 1985:122).

A estas alturas, tal vez cabría invertir la mirada, digo, ensayar otras formas de ver, inventar otros modos de tratar con lo avistado, poner a la escuela de pie y dejar de educar cabezas. Olvidar. Comenzar de nuevo. Experienciar.

Sólo nos queda arriesgarnos. Más allá de todo bien y de todo mal ¿Qué podemos perder? ¿Qué podemos ganar? No hay valores que puedan determinar lo que no puede ser determinado en un mundo que abre puertas a otras puertas de otros mundos en los que ni lo bueno ni lo malo, ni lo ganado ni lo perdido, ni lo correcto ni lo incorrecto, ni lo interno ni lo externo constituyen los parámetros de medida. Sin fronteras, hacia la indeterminación de lo no determinado: sujeto de experiencia y de lenguaje.

Si el placer se instituye como valor supremo, todo el orden de valores existente quedará destruido. El *homo ludens* debe sustituir al *homo faber*; pero no mediante una tarea moral educativa, sino mediante una acción económica y política que sienta las bases de una sociedad en que placer y deber se identifiquen, haciendo innecesaria la moral (Cortina Orts, A., 1991:151).

Referencias Bibliográficas

- Cortina Orts, Adela, “Más allá del idealismo ascético: Logos y Eros”; en: *Crítica y utopía: la Escuela de Francfort*, Madrid, Cincel, 1991.
- Nietzsche, Federico, *Así hablaba Zaratustra*, Trad. de Juan Fernández, Buenos Aires, Baltasar, 1968.
- Freud, Sigmund, *El malestar de la cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1981.
- Gabriele, Alejandra, *Documento de Cátedra para la unidad V. El hombre en el marco de la posmodernidad: Michel Foucault*, Cátedra: Antropología Filosófica, Carrera: Psicología, Universidad de Congreso, Mendoza, 2004.
- Kohan, Walter, *Infancia. Entre educación y Filosofía*, Argentina, Laertes, 2004
- Larrosa, J., *Pedagogía Profana*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000.
- Marcuse, Herbert, “Interludio Filosófico”; en: *Eros y Civilización*, Barcelona, Planeta – De Agostini, 1985.



Cine y pensamiento. Imágenes de la memoria y el cuerpo en Gilles Deleuze y Alain Badiou

Belén Ciancio



¿Es imposible pensar una experiencia filosófica del cine? Si esta experiencia fuera posible, ¿cuáles serían sus condiciones de posibilidad, cuáles sus modos y cuáles los signos de este pensamiento? ¿Es posible una filosofía ya no sólo construida a partir de conceptos sino también a partir de imágenes? En ese caso, ¿las imágenes deberían analizarse como un lenguaje articulado? Si el cine es pensamiento y filosofía que se producen a partir de *imágenes-movimiento* e *imágenes-tiempo* en lugar de a partir de conceptos, ¿es posible articular una lógica de lo que vemos? ¿y una deconstrucción? Si consideramos lo que dice Gilles Deleuze acerca del cine ¿cuál es la crisis que produce la transformación de las imágenes?

Para Gilles Deleuze y Alain Badiou algunas de estas preguntas encuentran distintas respuestas y otras simplemente quedan abiertas. Para Deleuze el cine, como posibilidad de “ver y percibir el tiempo”, no sólo es un arte que podría ser comparado con otras artes sino que sus autores pueden analizarse como pensadores de su época. Excepto que ellos pensarían a través de *imágenes-movimiento*, las cuales se transformarían luego de una profunda crisis en *imágenes-tiempo*. Transformación que atraviesa el cuerpo y la memoria constituidos a partir del cine. En otra línea de investigación, Alain Badiou ha planteado que el cine es una paradoja que gira alrededor de la relación entre el ser y el aparecer. Es, por esto, un arte ontológico. La cuestión del cine sería entonces y desde hace mucho el problema acerca de qué es mostrado cuando eso se muestra.

De la imagen-movimiento a la imagen-tiempo

En sus estudios sobre cine Deleuze parte de diversos supuestos teóricos: las tres tesis sobre el movimiento de Henry Bergson, la teoría semiótica y la clasificación de los signos de Charles Peirce, y los aportes de numerosos cineastas, entre los que se destacan Pier Paolo Pasolini y Sergei Eisenstein. Se trata de un trabajo que contiene herramientas lógicas y hermenéuticas que permiten analizar las imágenes y los contextos históricos en las que se pro-

ducen. La filosofía de Bergson le permite pensar la categoría de movimiento a través de la historia, en la antigüedad, en la modernidad, y cómo se transforma a partir del surgimiento de la fotografía y el cine. *Imagen-movimiento* es un concepto que articula dos dimensiones, las cuales pertenecían a distintos contextos dentro de la historia de la filosofía: el de imagen (dominio de la conciencia, la representación interior, realidad psíquica) y el del movimiento (realidad física en el espacio, mundo exterior). Del mismo modo la filosofía de Bergson supone otra dimensión ontológica al plantear otro concepto de materia e imagen. Entre éstas no habría una diferencia de naturaleza sino de grado, es decir, serían indiferentes. A partir de este concepto surge, entonces, una nueva clasificación de las imágenes. Según como éstas se encuadren, se relacionen entre sí, y según su modo de representar el tiempo a través del movimiento.

En su libro *La imagen-tiempo*, Deleuze da un paso más allá de la *imagen-movimiento*. Es el momento en que la imagen produce una representación directa del tiempo, el momento en que aparecen nuevos signos (opsignos y sonsignos) los cuales minan las estructuras narrativas anteriores. Las razones de esta profunda transformación crítica son muchas. Así como Walter Benjamín planteaba que la reproducción tecnológica provoca una crisis en lo transmitido, ya que separa al objeto de su *aquí* y de su *ahora*, de su tradición, Deleuze también habla de un momento de crisis (con su dimensión destructiva, pero también con su aspecto renovador), de un acontecimiento, para analizar las transformaciones que se producen en el cine y en otros formatos narrativos. Los modos de representación se ven afectados por razones sociales, económicas, políticas, morales, y otras más internas al arte, a la literatura y al cine en particular. ¿Cómo se ve el mundo antes y después de una guerra? ¿Cómo se lo mira después de movimientos sociales que emergen en la década del sesenta? ¿Es el mismo mundo desde que se ha poblado de imágenes que fluyen y se reproducen a través de medios masivos de comunicación, fotos, televisión y cine? Todos éstos fueron motivos para una transformación que, según Deleuze, no sólo tuvo que ver con el cine sino también con el pensamiento, con la percepción y con el tiempo histórico en el acontecían estos cambios.

¿Cómo se ven estas transformaciones a nivel semiótico, narrativo y lógico? En primer lugar se alteran los encadenamientos situación-acción, acción-reacción, es decir, los vínculos sensorio-motores que producían en la imagen-movimiento el enlace temporal. Esto ocurre por distintos fenómenos. La imagen ya no remite a una situación globalizante o sintética, sino que se

vuelve dispersiva. En lugar de un héroe único, los personajes son múltiples, y pasan de principales a secundarios o viceversa. En segundo lugar, lo que se ha roto es la línea o fibra del universo que prolongaba unos acontecimientos en otros o aseguraba la concordancia de las porciones de espacio. La elipse deja de ser un modo de relato, una manera de ir de una acción a una situación. Pertenece ahora a la situación misma, y la realidad se vuelve tanto lacunar como dispersiva. Los encadenados, la continuidad y los enlaces (como características del montaje cinematográfico) son deliberadamente débiles. A veces el acontecimiento tarda y se pierde en tiempos muertos. Otras veces se presenta demasiado pronto y ya no pertenece a quien le sucede. El caso que menciona Deleuze es la película *Taxi Driver* de Martin Scorsese. En tercer lugar, la acción o la situación sensorio-motriz ha sido reemplazada por el paseo, el vagabundeo, el ir y venir continuo, el movimiento errático. Lo característico del vagabundeo moderno es que se realiza como deambular urbano, en un espacio cualquiera. La pregunta siguiente sería entonces, ¿qué preserva al conjunto en este mundo sin enlace ni totalidad? Lo que sostiene al conjunto, según Deleuze, son los *tópicos*. Los tópicos corrientes de una época o de un momento, eslóganes sonoros y visuales, por ejemplo los que circulan a través de noticieros. Se trata de imágenes flotantes, tópicos a veces anónimos que circulan por el mundo exterior, pero que también penetran en cada uno y constituyen su mundo interior. Cada cual posee en sí tópicos psíquicos por medio de los cuales piensa y siente, se piensa y se siente, a veces el personaje es él mismo un tópico entre otros en el mundo que lo rodea. Otra vez en *Taxi Driver*, Scorsese hace el catálogo de todos los tópicos que se agitan en la cabeza del taxista, pero al mismo tiempo de los tópicos ópticos y sonoros de la ciudad-neón que éste ve desfilar a lo largo de la calles. El mismo taxista, después de la matanza, será héroe nacional por un día, accediendo al estado de tópico y sin que por ello el acontecimiento le pertenezca. Ya no hay un centro único de poder, ni un centro mágico del que puedan surgir acciones hipnóticas que se diseminan (como en el expresionismo alemán, los primeros *Mabuse* de Fritz Lang). El poder sigue oculto, pero se confunde con sus efectos, sus soportes: medios de comunicación masivos, radios, televisores, micrófonos. El poder opera *la reproducción mecánica de las imágenes y de los sonidos*. Éste es el quinto carácter de la nueva imagen y lo que inspirará al cine norteamericano de la posguerra y que en algunos casos se volverá la denuncia del complot (*Brasil* de Terry Gilliam). Es el caso de un cine donde la crisis de la imagen-movimiento coincidirá con la puesta en cuestión del sueño americano.

Lo que pone en crisis al cine y produce la mutación de sus signos y sus estructuras después de la crisis es la ruptura del esquema sensorio-motor. Esta ruptura se expresa en situaciones ante las que ya no se puede reaccionar; medios, espacios en los que existen relaciones aleatorias, espacios vacíos o desconectados. El personaje en estos casos ya no sabe cómo responder, entra en fuga, en vagabundeo (un caso característico del cine francés es *Los cuatrocientos golpes* de François Truffaut), en un ir y venir indeciso. Ahora, agrega Deleuze con respecto a ese personaje, "(...) ha ganado en videncia lo que había perdido en acción o reacción: VE hasta tal extremo que ahora el problema del espectador es: '¿qué es lo que hay que ver en la imagen?' (y no ya '¿qué es lo que se va a ver en la imagen siguiente?)" (Deleuze, G., 1997:361). En lugar de un personaje *actante* surge un *vidente*. La *imagen-tiempo* configura una nueva dimensión de signos (opsignos y sonsignos), y si bien no implica la ausencia de movimiento (aunque sí puede implicar su enrarecimiento o aberración), sí supone la inversión de la subordinación. Ya no es el tiempo el que está subordinado al movimiento, es el movimiento el que se subordina al tiempo. La imagen ya no es empírica ni metafísica, es trascendental en el sentido kantiano. Es la descripción de la cámara, sus operaciones las que constituyen al objeto. Es el surgimiento del cine moderno.

Ahora bien, ha quedado una cuestión pendiente, ¿cómo se encadenan las imágenes ópticas y sonoras, si ya no se prolongan en acción-reacción? En un primer momento, Deleuze detecta dos tipos de imágenes que configuran la *imagen-tiempo*: las imágenes-recuerdo y las imágenes-sueño. Aquí aparece nuevamente Bergson y su teoría sobre la memoria. En la interpretación de Deleuze se trataría, tal como lo plantea Federico Fellini, de un tiempo no cronológico sino paradójico. Una situación en la que estamos constituidos en memoria, somos a la vez la infancia, la adolescencia, la vejez y la madurez. La diferencia sólo pasa por lo que está en estado virtual o en estado actual¹. Es la posibilidad de tratar al mundo, la vida, o simplemente una vida, un episodio, como un solo y mismo acontecimiento que funda la implicación de

1 Dice Bergson en *Materia y Memoria*: "La verdad es que jamás alcanzaremos el pasado si no nos colocamos en él de golpe. Esencialmente virtual, el pasado no puede ser captado por nosotros como pasado a no ser que sigamos y adoptemos el movimiento mediante el que se abre en imagen presente, emergiendo de las tinieblas a la luz". Y en otra de sus obras: "Entre la percepción y el recuerdo habría una diferencia de intensidad o de grado pero no de naturaleza". En *Memoria y vida*. Barcelona, Altaya, 1995.

los presentes.² Por otro lado, la memoria no es una facultad que tenemos, sino que nos movemos en una memoria-Ser, en una memoria mundo. Es por esto que las imágenes-recuerdo, cuya expresión narrativa es el *flash back*, y las imágenes-sueño, como aquellas imágenes en las que la percepción del recuerdo se ve alterada, son un antecedente, pero la transformación semiótica y narrativa no termina con ellas. En el régimen no orgánico de las imágenes lo actual y lo virtual se reúnen en un circuito en el que lo real y lo imaginario corren el uno tras el otro, intercambian sus roles y se vuelven indiscernibles. (Un caso de la no distinción entre un tiempo-espacio real e imaginario sería la película: *Primavera, verano, otoño, invierno... otra vez primavera*). Éstas, junto con la no pretensión de verosimilitud, son algunas de las características de las *imágenes-tiempo* y sus cronosignos. A las que se podría añadir, como una de las más importantes, que el antes y el después no conciernen ya a la sucesión empírica exterior sino a la cualidad intrínseca de lo que deviene en el tiempo. El tiempo pasa a ser serie, devenir.

Las potencialidades de lo estudios de Deleuze consistirían, en un primer nivel, en plantear la cuestión de las imágenes y el cine ya no sólo desde lo estético o lo artístico, sino en todas sus dimensiones y, sobre todo, en su relación con el pensamiento. En este sentido este planteo podría relacionarse también con los modos en que el devenir histórico y los acontecimientos son narrados, en las características propias de este régimen de signos. Quizá existan acontecimientos que sólo pueden ser narrados por imágenes, o también producidos. De este modo el cine, y las macrosemióticas audiovisuales en general, podrían constituir la producción simbólica y semió-

2 Ya no se trata de una sucesión temporal y el tipo de narración que ésta implica aunque considere una pluralidad de mundos, sino de una imagen-tiempo que transforma la narración, y en la cual, según Deleuze, “Lo esencial aparece más bien si se considera un acontecimiento terrestre que supuestamente se transmitiría a planetas diferentes, uno de los cuales lo recibiría al mismo tiempo (a la velocidad de la luz), pero el otro más rápido, y el otro menos rápido, o sea antes de que se produzca y después. Uno no lo habría recibido aún, el otro ya lo habría recibido, el otro lo recibiría, bajo tres presentes simultáneos implicados en el mismo universo. Sería un tiempo sideral, un sistema de relatividad donde los personajes serían menos humanos que planetarios, y los acentos menos subjetivos que astronómicos, en una pluralidad de mundos constitutivos del universo. Una cosmología pluralista donde no hay solamente mundos diversos (como en Minelli) sino donde un solo y mismo acontecimiento se cumple en estos diferentes mundos, en versiones incompatibles” (En Deleuze, Gilles, 1997:140).

tica característica del estadio de la tecnociencia. Por otro lado, la clasificación y el análisis que plantea el autor constituyen una taxonomía, según aclara él mismo, una lógica que no estaría cerrada, sino que puede seguir produciendo conceptos que permitan clasificar y analizar las imágenes y todo su potencial en el nivel del pensamiento. En este sentido, el planteo de Deleuze se relaciona con el de Peirce y la importancia de los juicios perceptivos que detecta el autor y que tienen como fundamento epistemológico al pensamiento analógico y enactivo. Según Juan Samaja, si bien la analogía se encuentra en el mundo de los conceptos o los símbolos, no debe ocultarse que proviene del mundo de las imágenes y de las coordinaciones de la acción. Todo esto supone que el lenguaje verbal humano se apoya o construye sobre otro tipo de materiales prelingüísticos o pregramaticales.

En la conclusión de *La imagen-tiempo*, Deleuze repite una de sus tesis más importantes y que diferencia sus estudios de los análisis estructuralistas sobre el cine: “El cine no es lengua, universal o primitiva, ni siquiera lenguaje. Saca a luz una materia inteligible que es como un presupuesto, una condición, un correlato necesario a través del cual el lenguaje construye sus propios objetos (unidades y operaciones significantes)” (Ibídem:348). La especificidad de este correlato es que consiste en movimiento y procesos de pensamiento (imágenes pre-lingüísticas), y en puntos de vista tomados sobre estos movimientos y procesos. Más que una cuestión lingüística, el cine constituye una psicomecánica. Esto es el autómatas espiritual, o el enunciable de un lenguaje que posee una lógica característica. Se puede extraer de él enunciados de lenguaje pero el propio enunciable, sus imágenes y sus signos son de otra naturaleza. Sería lo que el lingüista Louis Hjelmslev llama “materia” no lingüísticamente formada.

La evolución tecnológica y social de los autómatas. El devenir de los autómatas cinéticos, la Momia y los autómatas electrónicos

Según los primeros autores (teóricos y realizadores) cinematográficos, el cine como arte industrial alcanza el automovimiento, el movimiento automático. Este movimiento ya no depende de un móvil o de un objeto que lo ejecuta, tampoco de una mente que lo reconstruye. La propia imagen, en sí misma, se mueve. Este movimiento efectuaría la esencia y todo el potencial de la imagen: *producir un choque sobre el pensamiento, comunicar vibraciones al cortex, tocar directamente al sistema nervioso y cerebral*. El movimiento automático, que sólo el cine pudo actualizar, hace que se eleve en nosotros

un autómeta espiritual que reacciona a su vez sobre el primero. El automatismo material generaría un automatismo intelectual. Para Jean Epstein el automatismo de la imagen o el mecanismo de la cámara tienen por correlato una “subjetividad automática” que transforma y supera lo real. Este autómeta no designa, como en la filosofía clásica, la posibilidad lógica o abstracta de deducir formalmente los pensamientos unos de otros, sino el circuito en el cual éstos entran con las *imágenes-movimiento*, la potencia común de aquello que fuerza a pensar y de aquello que piensa bajo el choque. Potencia que se materializa y supera la mera posibilidad lógica. “Es como si el cine nos dijera: conmigo, con la imagen-movimiento, no podéis escapar al choque que despierta en vosotros al pensador. Un autómeta subjetivo y colectivo para un movimiento automático: el arte de las ‘masas’ ” (Ibídem:210). Para Sergei Eisenstein la configuración de este autómeta se desplegaba en tres momentos dialécticos. Un primer momento que articula la relación con un todo que no puede ser pensado sino en una toma de conciencia superior (del percepto al concepto), un segundo momento que planteaba la relación de un pensamiento que no puede estar sino figurado en el desarrollo subconciente de las imágenes (del concepto al afecto, la configuración de las metáforas cinematográficas) y finalmente la relación sensorio-motriz entre el mundo y el hombre, la naturaleza y el pensamiento (identidad del concepto y la imagen, nivel pragmático).

La trayectoria de este proyecto de arte de masas no se realiza, al menos no de la forma en que los cineastas revolucionarios lo plantearon. Deleuze da algunas razones:

1) El cine muere porque se vuelve mediocre. La violencia no fue la del choque que despierta el pensamiento, sino la violencia de lo representado: no grandeza sino inflación, arbitrariedad sanguinolenta.

2) El tratamiento de las masas, que no debía separarse de un acceso de las masas a la condición de auténtico sujeto, ha caído en la propaganda y en la manipulación de Estado, en una suerte de fascismo que conjugaba a Hitler con Hollywood, a Hollywood con Hitler. El autómeta espiritual pasó a ser el hombre fascista. (Ésta tesis se podría asimilar a la de Walter Benjamin, en relación a la estetización de la política, y el cine de Leni Riefenstahl sería el caso más paradigmático).

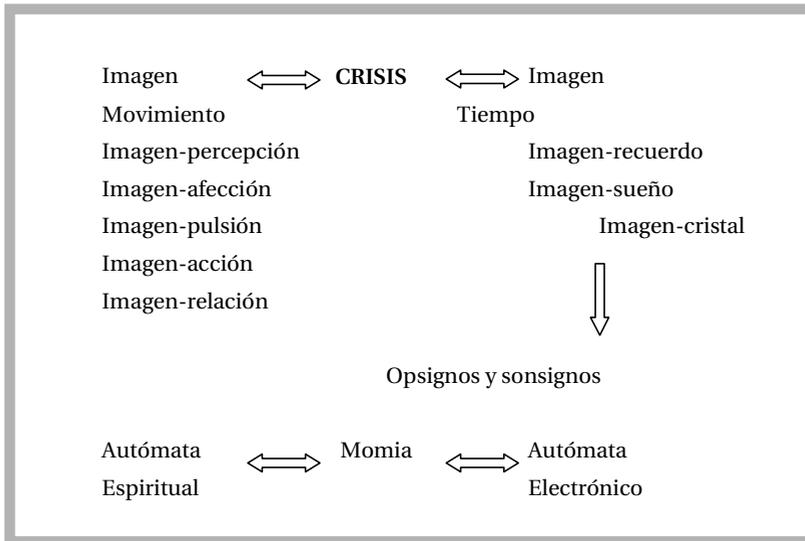
3) Según Paul Virilio, no hubo desviación, enajenación de un arte de masas que la imagen-movimiento habría fundado inicialmente, sino que desde el comienzo la imagen-movimiento está ligada a la organización

de la guerra, a la propaganda de Estado, al fascismo. El cine y la fotografía pasan por la guerra y quedan acoplados con las armas.

Hay otra fuerte apuesta teórica al cine, la de Antonin Artaud. En un primer momento este autor parece adoptar los grandes temas de la *imagen-movimiento*: el cine es la posibilidad de hacer nacer el pensamiento. El surrealismo ya es insuficiente. Es más adecuado el cine a la “escritura automática”, entendiendo que ésta no es en absoluto una ausencia de composición, sino un control más preciso que un pensamiento crítico y consciente al inconsciente del pensamiento: el autómatas espiritual (diferente del sueño, que une una censura o una represión a un inconsciente pulsional). Artaud cree, en un momento, en el cine no porque pueda mostrar la potencia del pensamiento, sino porque es apto para revelar la impotencia de pensar en el corazón mismo del pensamiento. Cree en lo que los enemigos del cine le reprochaban: ya no puedo pensar lo que quiero, las imágenes móviles sustituyen mi propio pensamiento, decía Georges Duhamel. El autómatas, en el análisis que Deleuze hace de Artaud, ya no se define por la potencia física de un pensamiento en circuito con la imagen automática, sino que ha pasado a ser la Momia: “esa instancia desmontada, paralizada, petrificada, congelada, que prueba ‘la imposibilidad de pensar que es el pensamiento’” (Ibídem:223). Aquí ya no es como en el expresionismo o en el surrealismo en donde el pensamiento se contraponía a la represión, al inconsciente, al sueño, a la sexualidad o a la muerte. Todas estas determinaciones se contraponen al pensamiento como lo inevitable. La momia ya no es el núcleo irreductible del sueño con el que el pensamiento tropieza sino el núcleo del pensamiento, su revés. Deleuze compara y diferencia las teorías de Artaud de las de Eisenstein. El primero habría dado vuelta el argumento del segundo al plantear que “si es verdad que el pensamiento depende de un argumento que lo hace nacer (el nervio, la médula), el pensamiento no puede pensar más que una sola cosa, ‘el hecho de que no pensamos todavía’, la impotencia para pensar el todo como para pensarse a sí mismo, pensamiento siempre petrificado, dislocado, derrumbado” (Ibídem:227). Maurice Blanchot supo asignarle a Artaud la cuestión de lo que fuerza a pensar, esto es, el impoder del pensamiento, la figura de nada, la inexistencia de un todo que podría ser pensado. Lo primero no es la plenitud del ser, sino la grieta, la brecha. Este nuevo autómatas se encuentra en la situación psíquica del vidente, que ve tanto mejor y más lejos cuanto que no puede reaccionar. Pero entonces, ¿cuál es la salida? Servirnos de la impotencia para creer, para pensar la vida y ha-

llar la identidad de pensamiento y vida. Hay un planteo de Deleuze que apunta a reemplazar el modelo del saber por la creencia, pero no se trata de una creencia en otro mundo. “Es solamente, simplemente creer en el cuerpo –dice– Devolver el discurso al cuerpo y, para eso, alcanzar el cuerpo anterior a los discursos, anterior a las palabras, anterior al nombramiento de las cosas [...] los Ángeles no conocen, pues todo verdadero conocimiento es oscuro” (Ibídem:231).

Es importante distinguir dos sentidos del autómata que son complementarios aunque conflictivos. En primer lugar podría hablarse de un autómata espiritual como aquél que constituye el ejercicio más importante del pensamiento, la manera en que el pensamiento piensa y se piensa a sí mismo en un esfuerzo de autonomía. Por otro lado, se produciría un autómata psicológico: éste no depende del movimiento exterior, es autónomo, pero está desposeído de su propio pensamiento, obedece a una huella interior que se desarrolla en visiones o en situaciones especiales (sueño, sonambulismo, hipnosis, sugestión, alucinación). Al constituir el cine el automatismo convertido en arte espiritual, la imagen-movimiento se confronta esencialmente con los autómatas. El conjunto hombre-máquina puede variar, pero es posible que el maquinismo llegue hasta tal punto al corazón del hombre que despierte las más antiguas potencias, y que la máquina motriz se confunda con un puro y simple autómata psicológico al servicio de un temible orden nuevo. Aquello que se muestra desde *El gabinete del Dr. Caligari* hasta *El testamento del Dr. Mabuse*, pasando por *Metrópolis* y su robot: el cortejo de sonámbulos alucinados, magnetizadores-magnetizados del expresionismo. Si los esponsales revolucionarios de la *imagen-movimiento* con las masas como sujeto colectivo se rompieron (así como se produjo una trampa que dejó a las masas sojuzgadas como autómata psicológico y a su jefe como un gran autómata espiritual), sólo la renuncia a la *imagen-movimiento*, según Deleuze, es decir al vínculo que el cine había producido entre el movimiento y la imagen, permite liberar otras potencias. Ésta es la crisis que dará lugar a la *imagen-tiempo*, tesis que sostiene los análisis del autor en el segundo tomo de sus estudios sobre cine. En un esquema, que indefectiblemente cercena la riqueza teórica de los libros de Deleuze, los dos conceptos-acontecimientos que articulan la deducción y clasificación de las imágenes y su relación con los autómatas, podrían verse más o menos así:



Junto a esta crisis se producirá el desplazamiento de los autómatas de relojería, los autómatas motores. Todos los autómatas de movimiento dejan su sitio a una nueva generación de autómatas. Autómatas informáticos y cibernéticos, maniqués de cálculo y de pensamiento, máquinas de regulación y de *feed-back*. El poder ya no converge en un jefe o centro único sino que se diluye en redes de información (las primeras películas que mostrarán estos fenómenos serán: *Alphaville* de Jean-Luc Godard y *2001, Odisea en el espacio* de Stanley Kubrick). Surge la ciencia ficción. Así la figura moderna (en el sentido de modernidad cinematográfica) del autómata es el correlato de un automatismo electrónico. La imagen electrónica, es decir, la televisión, el video, la imagen numérica (o digital a la que Deleuze llama en ese momento naciente), va a transformar al cine y a la percepción. La pantalla aun cuando conserve una posición vertical por convención, ya no parece remitir a la postura humana (como una ventana o un cuadro), sino que constituye más bien un tablero de información, una superficie opaca sobre la cual los personajes, los objetos y las palabras se inscriben como datos. Es el mundo en el cual la información suplanta a la naturaleza y proporciona la ilusión de una percepción ilimitada (realidad virtual, hipertexto, etc) cuando los límites en realidad han sido, si no en un nivel tecnológico al menos en un nivel político-económico, perfectamente programados, decididos y controlados por los poderes tecnocientíficos.

El cine como experiencia filosófica

Según Alain Badiou el cine es una situación filosófica por numerosas razones. Algunas de las que menciona Badiou son ontológicas (el cine crea una nueva relación entre una cosa y sus dobles, y también una nueva relación entre lo virtual y lo actual), otras razones son políticas (el cine, como arte de masas, implica nuevas relaciones políticas y sociales). Otra razón, que se deriva en parte de la primera, consiste en la posibilidad de pensar, a partir del cine, nociones y conceptos filosóficos como imagen, tiempo, clasificación de las artes, frontera entre arte y no arte, y cuestiones éticas a partir de las figuras heroicas o antiheroicas típicas que el cine reproduce (las *mitologías morales* del cine). Quizá la razón más interesante tiene que ver con una definición posible de filosofía que propone Badiou: hay filosofía porque hay paradojas y rupturas, diferencias; pero la filosofía no es simplemente la constatación de las diferencias, sino la invención de nuevas síntesis, *síntesis disyuntivas*. La más importante sería la síntesis entre el ser y la nada, a la cual Platón, con su parricidio simbólico de Parménides en *El Sofista*, llamó *lo otro*. El cine es entonces no sólo un nuevo pensamiento de lo otro, sino una manera de hacer existir lo otro. En este sentido Badiou se refiere a la categoría de otredad en su dimensión cultural y entonces se pregunta qué *sabríamos* de Irán, Hong Kong, Taiwan, Japón, sin Kiarostami, Ozu, Kurosawa, Mizoguchi, Won Kar Wai, y otros.

La filosofía de Bergson le permite a Deleuze crear un concepto de imagen (*imagen-movimiento* e *imagen-tiempo*) que desborda la dimensión de la imagen como representación (Hegel-Platón), copia o simulacro, para reconfigurarla como movimiento y tiempo, también materia semiótica con la que el cine piensa. Esta imagen funciona, en el nivel del discurso, como enunciable, masa plástica, materia a-significante y a-sintáctica, no lingüísticamente formada, lo que no significa que sea amorfa, sino que está formada semiótica, estética y pragmáticamente. Si bien Badiou trabaja a partir de la síntesis que propone Deleuze en la que imagen significa presencia del tiempo y movimiento (síntesis que se articula en la dimensión filosófica entre la noción de imagen, de movimiento, de tiempo y de signo, pero también entre la filosofía y el cine ya que trabajan con distintos materiales –conceptos e imágenes– y donde la síntesis consiste en la clasificación de las imágenes que propone Deleuze y en la transformación de la concepción filosófica de tiempo), su trabajo apunta a repensar la hipótesis deleuziana formulando algo más al respecto, una posibilidad más amplia que aquélla de la trans-

formación del pensamiento del tiempo. La pregunta se desplaza entonces hacia las condiciones de producción de la imagen. Y, en este sentido, el cine se vuelve una batalla cuerpo a cuerpo por la purificación en el basural del imaginario social del capitalismo tardío. Proliferación de efectos, autos, tiros, violencia obscena, pornografía, componen el sordo caos de imaginería que el cineasta purificará.³ Purificar en este caso no tiene nada que ver con pacatería ni moralina censora, sino con forzar la imagen para que produzca pureza fílmica. Por eso para Badiou el cine es una tarea negativa, la creación de una nada desde el ruido y el basural.

La cuestión de las síntesis en el cine, también la plantea Badiou, en lo que respecta a los valores plásticos y los valores musicales, el arte sublime y el popular, y las diferentes técnicas. Aunque Badiou no lo menciona, esta idea de síntesis se remonta a la que, en 1914, Riccioto Canudo postuló en su manifiesto del séptimo arte y que definió al cine como *síntesis total*, como un *recién nacido de la Máquina y el Sentimiento*, vástago del *casamiento entre ciencia y arte*.

Algunos de los recorridos planteados nos han aproximado al cine y al pensamiento filosófico como dimensiones que no se oponen a una experiencia común. Quedan aún por responder muchos interrogantes ¿Hasta qué punto podemos pensar las imágenes con la clasificaciones y la lógica que nos propone Deleuze? ¿Las cinematografías que llama periféricas, tales como las latinoamericanas, responden a estos mismos conceptos-acontecimientos y a sus mismas determinaciones históricas? ¿Qué ocurre hoy en día cuando las tecnologías digitales no son un fenómeno naciente sino instalado? ¿Estamos ante una nueva forma de pensamiento?

3 Esta argumentación de Badiou se apoya en el concepto de pureza de Stephane Mallarmé, para quien la poesía es pura porque parte de la página en blanco, del silencio de la palabra. El cine funciona en sentido inverso, su origen está contaminado por el dinero, lo que hace de sus condiciones de producción un sistema material impuro. BADIOU, Alain. "El cine como experimentación filosófica". En: *Pensar el cine 1*. Yoel, Gerardo (Comp.). Bs.As., Manantial, 2004, p. 64.

Bibliografía

- Bergson, Henri, *Memoria y vida*, (Textos escogidos por Gilles Deleuze), Barcelona, Altaya, 1995.
- Deleuze, Gilles, *Conversaciones, 1972-1990*, Valencia, Pretexto, 1996.
- —————, *La imagen-movimiento. Estudios sobre cine 1*, Buenos Aires, Paidós, 1994.
- —————, *La imagen-tiempo. Estudios sobre cine 2*, Buenos Aires, Paidós, 1997.

- Díaz, Esther (editora), *La posciencia. El conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad*, Buenos Aires, Biblos, 2000.
- Samaja, Juan, *Epistemología y Metodología, Elementos para una teoría de la investigación científica*, Buenos Aires, Eudeba, 2003.
- Yoel, Gerardo (compilador), *Pensar el cine 1. Imagen, ética y filosofía*, Buenos Aires, Manantial, 2004.



A rodar la palabra: el juego dialógico poetizar-pensar, para filosofar con “estribillos del alma”

Liliana Judith Guzmán



En las estrías
de la moneda del cielo en la ranura de la puerta
prensas tú la palabra de la que yo rodé...



Paul Celan, *Atemkristall* (Cristal de aliento).

Me gustaría evocar en estos párrafos alguna palabra filosofante puesta en enunciado por Gadamer bajo un signo de relación entre el verbo *pensar* con cierto acontecer *poetizante*. En tal sentido, tomaré su hipótesis del *diálogo* (y de la relación entre *poema* y *diálogo*) como recurso hermenéutico o de comprensión, y de la puesta en obra en el devenir de un pensamiento que señala hacia lugares claroscuros habitados por el “viento del poema”. Y esta metáfora es, propiamente, de Gadamer.

I

Me gusta plantear esa relación entre *pensar* y *poetizar* dentro de la pregunta por la enseñanza de la filosofía, pues es una pregunta que sugiere la relación entre *poetizar-pensar* en una comunión que edifica, en el acontecimiento de su propio devenir, otro lugar para el cuidado del pensar, otra morada.

Sobre esta premisa, entonces, voy a permitirme dejar resonando dos fragmentos de Hölderlin, ambos evocados por Heidegger bajo el signo de la memoria.

El primer fragmento es del poema *Germania*, y dice:

... y cuando en noche sagrada
el porvenir piensa en uno y lleva
cuidados a los que duermen sin cuidado,
los niños frescamente florecientes.

(Hölderlin, J., en: Heidegger, M., 1983).

El segundo poema viene de la elegía *El caminante*, y dice:

No es bueno
 estar sin alma de mortales
 pensamientos...
 ... pero bueno
 es un diálogo y decir
 el sentir del corazón, oír mucho
 de los días del amor,
 y hechos que acontecen.

(Ibídem).

Con la resonancia de ambos poemas, quiero dejar enunciada la pregunta por las *posibilidades del pensar* como experiencia de una *infancia poetizante*. Y voy a instalar la pregunta con las señales que sobre tal pregunta y dialéctica pensar-poetizar sugiere Gadamer. Las señales de Gadamer sobre esta reunión de pensar y poetizar parten de la rehabilitación del arte como modo de *conocimiento* (Gadamer, H.). Rehabilitación ontológica que le permitirá establecer la dialéctica pensar-poetizar en términos de *poema* y *diálogo*. Así, el destino de sus señalamientos es descubrir y promover, para el pensar, el sentido de la palabra poética (Gadamer, H., 1993).

Poema y *diálogo* son posibles, esto es, devienen en acontecimientos, en tanto ocurren bajo el signo de la *comprensión*, en tanto fundan la reflexión hermenéutica en el horizonte de comprender de un tú a un yo. Pues *poema* y *diálogo*, como dos modos del lenguaje, indican lo que señalan en su propio decir. *Poema* y *diálogo* realizan producción de sentido: el *poema* como sentido duradero y como presencia sensorial de la palabra; el *diálogo* como lugar donde transcurre toda la historia del lenguaje en su formación y encuentro entre *tú* y *yo*. Es significativa la metáfora de Gadamer para hablar del poema: se refiere a él como “el estribillo del alma” (Ibídem).

II

Como tal, el *poema* es el canto de un tono, la manifestación de una tensión, o una cuerda tensada de la que brota una voz, la voz del poema. Esa voz, en su palabra, es un texto, un tejido inseparable cuyas hebras habitan el alma de lo que todos oímos interiormente. El *poema* es el viento, el susurro de un aliento que hace morada en el oído del alma, como en el poema

de Hölderlin:

No es bueno
Estar sin alma...

Allí, *poema* viene a señalar esa alma como el aliento vital, el impulso del ánimo. Pues alma también dice ánimo, *gemüt*¹. Por eso el alma es canción: morada del *poema* que se oye en el latido de su propia decibilidad. Y por eso *poema* es ese estribillo del alma: el *leitmotiv* más oído, y según lo oído, memorizado. Susurrado como un viento en la morada del alma.

Pues aquí el alma, en el texto de Hölderlin como en la tesis de Gadamer, el alma es esa canción cuyo sonido habita ese aliento de vida que mora en el alma. Pero también *poema* es el acontecimiento que señala en dirección a *pensamiento*, pues:

No es bueno
estar sin alma de mortales
pensamientos...

III

Para que *poema* haga morada a *pensamiento*, Gadamer se vale del instrumento del *diálogo*, también como producción de sonido y sentido.

Diálogo, en primer lugar, tiene el carácter irrepetible de una pregunta y la formulación fragmentaria de su respuesta. Un *diálogo*, como un *poema*, también es viento.

En segundo término, *diálogo* es un proceso cuyo acontecer no puede ser registrado, es un movimiento del espíritu que se piensa (que pensamos) como palabra y réplica. Recuérdese, si no, el sentido del diálogo en Platón: como pensamiento, porque el pensamiento era el *diálogo* del alma consigo misma. En el pensamiento algo sigue hasta obtener, del encuentro entre *tú* y *yo*, lenguaje común y comprensión. El pensamiento dialogado tiende a un *ponernos de acuerdo*.

En tercer lugar, *diálogo* es la acontecencia de su propia duración en el instante, en una temporalidad que consume la producción de sentido. Como *poema*, *diálogo* consume la producción de sentido.

1 Arcaísmo que significa ánimo, impulso, aliento con dirección a...

IV

De tal suerte que *poema y diálogo* establecen, entonces, una relación interna, puesto que inauguran sentido y señalan el encuentro de algo paradójicamente común y novedoso en el discurso. Y entonces, habilitan un lugar en el alma al pensamiento. Pues el sentido es una dirección, como el impulso del alma. El sentido de *poema* es inagotable en su propia verdad. El sentido de *diálogo* es la emergencia de un diálogo del alma consigo misma.

Así, el sentido (tanto en el decirse del poema como en el habla del diálogo) es la constitución de una verdad por cuyo sonido pone en dirección ese aliento del alma en un encuentro con otra verdad como experiencia de sí mismo. Y esto trae a escena, otra vez, el problema de la temporalidad. *Poema y diálogo* exigen tiempo, suceden en un tiempo, y demandan a quien oye un juego de autodiálogo que, como tal, exige demora, instaurarse como un tiempo de morada de ese juego de tal modo que en el alma acontezca el sentido que hace oír esa palabra dialógica y/o poética. Y el norte de ese sentido es nuestro gesto de escucha: es nuestra alma la que al oír, produce el sentido, participando en él.

Poema y diálogo. O el acontecimiento para que acontezca la experiencia de otro pensar y otro habitar-con-quien-puedo-oírle-en-el-alma. A ese acontecimiento, a ese pensar, estaría señalando el fragmento del poema de Hölderlin citado al comienzo:

...pero bueno
es un diálogo y decir
el sentir del corazón, oír mucho
de los días del amor,
y hechos que acontecen.

Otra verdad. Otro tiempo en el que sonido y sentido de la *palabra poética* traen al alma el viento fresco de un claro, o de un lugar para otra verdad.

Hay una bella metáfora de Walter Benjamin con la que define la infancia de Kafka: *la infancia como teatro del mundo* (Benjamín, W., 2004). La imagen de Benjamin en esa metáfora sobre la obra de Kafka es la del *despliegue*: en la obra de Kafka se despliega el sentido de un modo de *reflexión* que acontece en el proceso de develamiento de la verdad a través de la palabra poética. De la misma manera, Gadamer acude a la metáfora del *des-*

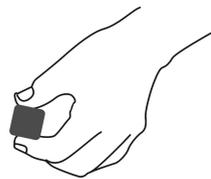
pliegue de la palabra poética, como *descolgarse*, o rodar-se (Gadamer, H., 1999): se trata ahí del acontecer de *diálogo* entre *tú-y-yo* en el espacio del *poema*, a cuyo través se hace juego de su propia presentación el acontecer de otra verdad, y con él, otro juego del pensar. Y de un pensar que, tan humano como inagotable, pertenece a nuestra propia condición y nos exige un acto de confianza y apertura a su experiencia, para hacer morada del juego del pensar y de su propio diálogo y poetizar, pues “el diálogo interminable del pensamiento encuentra siempre su interlocutor en sus interminables diálogos con los poemas” (Gadamer, H., 1993:155).

Quizás de este modo vinculante entre *poema* y *diálogo*, quizás en esta nueva morada del pensar, pueda pensarse la relación *poetizar-pensar* en la dirección de otra manera de enseñar filosofía. Pues este diálogo *poetizar-pensar*, este ligar dos movimientos del alma, traerían consigo la posibilidad de conocer de otro modo y en verdad: conocer cuidando el rodar de la palabra, conocer en el aprender a oír los sonidos de la palabra en el alma, conocer dialogando y poetizando, para hacer lugar a esa infancia que, como en los poemas de Hölderlin, *nos trae el porvenir con sus niños frescamente florecientes*.

Bibliografía

- Benjamin, Walter, *Sobre la fotografía*, Valencia, Pre-textos, 2004.
- Heidegger, Martin, *Sobre la poesía de Hölderlin*, Barcelona, Ariel, 1983.
- Gadamer, Hans-George, *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme.
- —————, *Poema y Diálogo*, Barcelona, Gedisa, 1993.
- —————, *¿Quién soy yo y quién eres tú? Comentario a “Cristal de alien-to” de Paul Celan*, Barcelona, Herder, 1999.

Experiencias





Pensando una experiencia

Fabiana Olarieta y Silvana Vignale



Fundamentación

Podemos pensar la experiencia como aquella vivencia primaria en la cual existimos y en la que, al mismo tiempo, el mundo existe para nosotros. Así vista, ésta define el límite de lo que puede ser pensado y percibido por un sujeto, en una cultura. De acuerdo con esto, la experiencia marca, delimita mundos, posibilita formas de comprensión.

Pero, siempre que es posible pensar un límite, podemos cuestionarnos por ese espacio que está más allá de él. Podemos pensar la experiencia como la renovación de la mirada con la que, hasta ese momento, contemplábamos el mundo. Un cierto extrañamiento. Una perplejidad. Un asombro. Un nuevo comienzo a partir del cual las cosas no siguen siendo las mismas aunque todo aparente estar en el mismo lugar. Aquella experiencia nos empuja a atravesar el perímetro que hasta entonces constituía nuestro universo, para aventurarnos más allá. Esa experiencia es un acontecimiento en nuestra vida, es algo singular e irreplicable. Demanda de nosotros una apertura hacia la novedad, una cierta capacidad de ser afectados por posibles nuevos sentidos en nuestra existencia.

Pero, ¿qué relación podemos entablar con nuestras experiencias? ¿Es posible pensar con categorías viejas la novedad que aporta una experiencia? ¿Qué relación tiene la experiencia con el lenguaje? ¿Será posible una experiencia en la que no intervenga el lenguaje o, por el contrario, éste se encontrará presente hasta en las experiencias más fundamentales? ¿Qué relación existe entre la experiencia y el sujeto que la experimenta? Estas son algunas de las preguntas que inspiran esta propuesta que pretende explorar grupalmente estas relaciones.

No hay conclusiones previstas a las que debemos arribar sino una invitación a indagar, a problematizar, a filosofar en el sentido que nos plantea Foucault para la filosofía, haciendo de ésta “un ejercicio de sí en el pensamiento”.

Objetivos

- Problematizar la relación entre la experiencia, el pensamiento y el lenguaje a partir de las vivencias realizadas en el taller.
- Explorar, grupalmente, posibles líneas de investigación para esta relación.
- Crear el clima propicio para el pensamiento, el diálogo y la reflexión con los otros, entre diversos abordajes posibles del tema.

Para la realización de la experiencia se necesita:

- músico invitado (por ejemplo, un violinista)
- materiales: papeles de diferentes tamaños y texturas, revistas, plastilina o masa para modelar, plasticola, témperas, tijeras, lápices, lapiceras, crayones, fibras, pinceles, tizas, etc.

Actividades

Para la realización de las actividades, se dispondrán circularmente las sillas, a fin de poder participar todos de un diálogo comunitario.

- Presenciar la ejecución de la música por parte del artista invitado. (15' aproximadamente).
- Solicitar, una vez finalizado el pequeño concierto, la representación de la experiencia que cada uno tuvo, con los materiales que crean adecuados, empleando distintas técnicas o lenguajes expresivos. (30' aproximadamente)
- Puesta en común: pedir a cada uno que muestre lo realizado y, a partir de esto, iniciar la indagación filosófica grupal. (60' aproximadamente)
- Cierre: poner un título o nombre a la expresión de la experiencia que cada uno realizó. (15' aproximadamente)

Guía exploratoria de discusión. Supuestos temáticos.

Esta guía no pretende ser un recorrido prefijado para la indagación grupal, ya que será el grupo el que irá decidiendo el recorrido a seguir sino, que coloca algunas posibles líneas que pueden surgir para explorar y problematizar el tema.

Experiencia y lenguaje

- ✓ ¿Fue posible representar la experiencia vivida en ese dibujo, collage, escrito, dramatización, etc.?
- ✓ ¿Alguna técnica o lenguaje expresivo resultó más adecuado? ¿Por qué?
- ✓ ¿Qué relación podemos establecer entre la experiencia y el lenguaje?
- ✓ Además de las palabras ¿existen otros lenguajes posibles? ¿Cuáles?
- ✓ ¿Qué clase de lenguaje es la música?
- ✓ ¿La experiencia que tenemos de las cosas, es fruto del lenguaje del que disponemos para nombrarla? ¿Por qué?
- ✓ ¿Será posible una experiencia donde no intervenga el lenguaje? ¿Cuál?
- ✓ ¿Hay algo de lo que se experimenta que no puede ser representado? ¿Hay en la experiencia algo que escapa al lenguaje? ¿Qué?
- ✓ ¿Cómo es posible percibir algo que desconocemos, para lo que no tenemos “palabras” y que, por lo tanto, no podemos identificar?
- ✓ ¿Es posible conocer algo “totalmente nuevo” sin traducirlo a nuestro “antiguo lenguaje”?
- ✓ ¿Se puede pensar mientras se atraviesa una experiencia?

Experiencia y sujeto

- ✓ ¿Qué relación existe entre la experiencia y el sujeto que hace la experiencia?
- ✓ ¿Somos el resultado de nuestras experiencias o las precedemos?
- ✓ ¿Una experiencia se puede producir intencionalmente o irrumpe sin nuestro consentimiento?
- ✓ ¿Es posible generar en otro una experiencia?

Experiencia y verdad

- ✓ ¿Por qué las personas tienen distintas experiencias de los mismos acontecimientos?
- ✓ ¿Hay experiencias “mejores” que otras?
- ✓ ¿Es posible evaluar una experiencia? ¿Con qué criterios?
- ✓ ¿Qué tipo de relación existe entre el sujeto que hace la experiencia y la “realidad”?
- ✓ ¿Es posible establecer algún contacto, conocer, esa “realidad”?
- ✓ ¿Hay experiencias más “verdaderas” que otras, en el sentido de ser más cercanas a esa “realidad”?



¿Cómo aprendemos y enseñamos los valores?

Patricia Yori, Carolina Acerbis, Ana Luisa Dufour



Los seres humanos cotidianamente debemos enfrentar numerosos problemas que provocan nuestra perplejidad, nos hacen dudar y nos exigen una orientación que muchas veces necesitamos esclarecer para la toma de decisiones. En estas decisiones están en juego los valores como fuerzas directivas de acción que con frecuencia entran en conflicto; en parte por la poca claridad del sistema de valores de la sociedad y la desorientación de la existencia humana.

Uno de los problemas que debemos enfrentar como docentes en nuestras prácticas es el tema de los valores y la enseñanza de los valores. Sin embargo, a veces por las urgencias o por la naturalización de las prácticas no nos damos tiempo para interrogarnos sobre nuestras orientaciones y actitudes. Podríamos preguntarnos, por ejemplo: ¿imponer nuestras convicciones a los demás? ¿aceptar la diversidad de sistemas de valores y reflexionar sobre sus diferencias? ¿considerar que cualquier sistema de valores morales es igualmente aceptable? Según sea la respuesta que demos a estas preguntas, la enseñanza de estos temas puede ser encarada de modos diversos. Por lo mismo, en este espacio los/as invitamos a compartir aquellas experiencias de vida que consideramos significativas en nuestro aprendizaje de ciertos valores y a reflexionar sobre las actitudes que adoptamos como docentes en su enseñanza.

Objetivos

- Reflexionar sobre las propias matrices de aprendizaje de los valores.
- Identificar y evaluar los distintos enfoques en la enseñanza de los valores.

Actividades

A. Presentación (10 minutos)

B. En forma individual (15 minutos)

- 1- Piensa en algunos valores que sean importantes hoy para tu vida (por ej. justicia, responsabilidad, libertad, sinceridad...).

- 2- Recuerda y relata situaciones de tu infancia y/o adolescencia que consideres significativas en el aprendizaje de esos valores. ¿quién te los enseñó?, ¿cómo?, etc.
- 3- ¿Qué influencia tuvo la escuela en el aprendizaje de esos valores? Comenta experiencias de tu vida escolar en la que hayan estado en juego algunos valores.
Escribe lo que recordaste

C. En grupos pequeños (30 minutos)

- 4- Compartan en el grupo las experiencias narradas e identifiquen semejanzas y diferencias entre esas experiencias.
- 5- Observen los siguientes conceptos y agrúpenlos de acuerdo a criterios que consideren convenientes.
autoritarismo – orientación – indiferencia – diálogo – instrucción – confianza – alienación – individualismo – pasividad – permisividad – adoctrinamiento – acompañamiento – control – libertad – socionomía cooperación – malestar – dependencia – autonomía – represión – apertura – heteronomía – imposición – construcción – escepticismo – juicio crítico – monólogo – transformación – consenso – relativismo – desorientación – alegría – descontrol – dogmatismo – compromiso –
- 6- Asignen un nombre a cada grupo de palabras o categorías.
- 7- Ubiquen las experiencias narradas individualmente en alguna de las categorías consignadas en el punto anterior.
- 8- Elaboren algunas conclusiones y escribanlas.

D. Todo el grupo (20 minutos)

- 9- Puesta en común de las conclusiones de cada grupo.
- 10- Reflexiones.
Preguntas de orientación:
¿Qué tipo de vivencias sobre el significado de valores han sido significativas?, ¿por qué?
¿Qué han tenido en común las clasificaciones que han hecho los distintos grupos?
De acuerdo a las propias vivencias, ¿cuáles serían las actitudes más deseables para la enseñanza de los valores?, ¿por qué?
¿Cuáles son los valores que les presentan mayores conflictos?
¿Qué actitudes pedagógicas adoptamos generalmente en la enseñanza de los valores?, ¿por qué?

11- Identificación de los enfoques de la enseñanza de los valores (20 minutos).

Lectura del documento base (anexo: “Enfoques en la enseñanza de los valores”).

- Exposición.
- Diálogo reflexivo.

12- Evaluación de la experiencia (10 minutos).

Enfoques en la enseñanza de los valores

Enfoque tradicional o dogmático

Un modelo posible de educación en este campo es aquél en el cual se trata de que los alumnos aprendan algún orden de valores y las normas de la «vida buena», como quiera que se la conciba. Parece éste el enfoque más «natural» y sencillo. Si se afirma que hay una crisis de valores, o al menos que se debe educar moralmente, parece que deberíamos inculcar a nuestros alumnos los valores «verdaderos» o las normas que llevan a la «vida buena». Así se entiende, en general, la educación moral en las sociedades tradicionales.

En algunas concepciones, del conocimiento metafísico del ser se puede deducir una normativa para el obrar humano que incluye un fin último, ciertas virtudes y una escala de valores; en definitiva, una concepción de la vida buena que puede y debe ser enseñada y compartida unánimemente.

Este tipo de concepciones puede darse en una variante dialoguista o democrática que busca persuadir a través de la palabra y la argumentación, en un diálogo franco, o alternativamente en una variante autoritaria que busque imponerse vulnerando las condiciones del diálogo intersubjetivo. En este último caso podemos considerar que nos hallamos en presencia de una tentación fundamentalista en materia moral, como la que con tanta fuerza atraviesa a los Estados religiosos y a amplios sectores conservadores y tradicionalistas de diversas sociedades, tentación que, lamentablemente, fue común a nuestras dictaduras militares y a otros regímenes autoritarios. Siempre se trata de restaurar los «verdaderos» y antiguos valores, como los que, por ejemplo, según los conservadores norteamericanos, hicieron de los EE.UU. una gran nación.

Esta línea tradicional entiende este tipo de educación como educación moral o moralizante. Un elemento que generalmente no falta en estas concepciones es el papel del adulto y/o el maestro como modelo.

El modelo dogmático o tradicionalista de educación moral parte de una mirada pesimista en relación con la moralidad dominante: el mundo, o al menos una sociedad determinada, ha tomado, en algún momento, por el camino equivocado y el educador moral deberá enfrentar las tendencias erróneas y hostiles y encarrilar al mundo, a la sociedad y, especialmente, a los niños y jóvenes, por el buen camino.

Este modelo, al que podemos denominar dogmático o tradicionalista, se enfrenta con tres obstáculos estrechamente relacionados. El primero es que el mismo desarrollo capitalista hace entrar en crisis los valores tradicionales. El segundo obstáculo lo constituye el hecho de que vivimos cada vez más en sociedades pluriculturales con grandes flujos de población y con distintas tradiciones que se entremezclan. El tercero es que el desarrollo de los medios de comunicación, principalmente audiovisuales, ponen en contacto o hacen conocer más tradiciones y realizan una suerte de mezcla anárquica o corrosiva de valores que puede llevar al escepticismo o al relativismo en materia moral.

Enfoque relativista

La posibilidad que se encontraría en el extremo opuesto de este tradicionalismo, y que constituye el segundo modelo o enfoque de educación en valores que vamos a considerar, estaría dada por el relativismo o escepticismo en materia moral: no hay ninguna norma, todo es según el cristal con que se mire. Según algunos pensadores posmodernos, vivimos la época del pensamiento posmetafísico y no hay de dónde derivar pautas o normas: todo depende de las preferencias personales y -aunque esto no se diga explícitamente- para su realización efectiva depende del mercado, donde todo se puede comprar y vender; por lo cual, la liberación del deber y los mandatos del superyo viene a transformarse en una absoluta orfandad y las posibilidades libertarias se reducen a cero para la mayoría desposeída.

No sólo desde posturas posmodernas se va a dar en el relativismo y el escepticismo; la crítica de la metafísica, desde el Renacimiento en adelante, y la absolutización de la ciencia como forma de conocimiento llevaron, en variantes positivistas y neopositivistas, a considerar que el mundo moral era

un mundo ajeno al método científico y por ende, en esas concepciones, a la razón. Junto con los metafísicos fueron dados de baja los filósofos de la moral.

En ocasiones, estas posturas escépticas o relativistas corresponden a regímenes democráticos todavía inmaduros que realizan una necesaria crítica de posiciones autoritarias, pero que se extravían en un «todo vale» en el que ninguna autoridad queda en pie. En estos casos, no hay educación moral y la educación ética se limita a la consideración de las opiniones de cada uno. Así como la tradición autoritaria argentina puede ser el caldo de cultivo en el que se desarrollen las tendencias dogmáticas, el clima de ideas posmoderno, el populismo político y las pedagogías «superficiales» pueden ser el marco propicio para el desarrollo del escepticismo y del relativismo moral.

En este ambiente, el planteo de temas controvertidos suele realizarse a partir del leal saber y entender de cada maestro o profesor, es decir, sin el planteo en serio de un problema general, ignorando su desarrollo histórico, sin la necesaria aclaración conceptual o terminológica y desconociendo la existencia de diferentes teorías sobre las cuestiones planteadas. De este modo, todo quedará en el terreno de las opiniones y desembocará inevitablemente en una banalización del relativismo y el escepticismo.

El enfoque basado en valores universales

A menudo, en nuestra vida, nos vemos atrapados entre estas alternativas extremas y nos sentimos desorientados. Sin embargo, hay al menos una tercera alternativa que consiste en recuperar y enriquecer la historia del pensamiento moral y jurídico que desde la civilización griega hasta el siglo XX ha culminado, por ahora, en la doctrina de los derechos humanos. Como dice Victoria Camps, una filósofa española contemporánea, en su libro *Los valores de la educación* (1994):

«Si la educación ha de proponerse no sólo la instrucción en unas materias, sino la formación de las personas, es urgente que incorpore explícitamente los valores éticos que hoy juzgamos básicos y fundamentales. Es lícito y posible partir de una ética universal y laica, aceptable por todos, fruto de varios siglos de tradición y pensamiento, de la mezcla de culturas, ideologías y religiones, y presupuesto imprescindible de una sociedad democrática. Valores que, lejos de constituirse en pilares de doctrinas sectarias, son el pun-

to de partida ineludible para el diálogo y para el consenso sobre normas y actitudes que aún no compartimos».

Poco más adelante agrega Victoria Camps:

...contamos con un conjunto de valores universalmente consensuales, un sistema valorativo que sirve de marco y de criterio para controlar hasta dónde llegan nuestras exigencias éticas individual y colectivamente. Son valores producto de la civilización –no sólo occidental, conviene repetirlo–, producto de más de veinticinco siglos de pensamiento. La democracia griega y el origen de la filosofía, la tradición judeocristiana, la Ilustración, el pensamiento crítico de Marx y Nietzsche, todo ello ha ido dejando un poso de valores, principios, ideales que se resumen en los llamados derechos fundamentales. Lejos de intentar, una y otra vez, una fundamentación epistemológica –o religiosa– de tales principios, creo que hay que decir, con Bobbio, que la fundamentación de los derechos humanos es la declaración universal de estos derechos realizada en 1948 (Ibidem:5-16).

Para los filósofos contemporáneos herederos de esta tradición, en la esfera de la moral y la política no hay un orden natural, sino que, más bien, la moral y la política son el producto de la creación racional del hombre. Pero ya no se trata de la creación de una razón trascendental infalible, sino de una razón argumentativa y dialógica que tiene solamente la aspiración de llegar a tener validez universal, como producto de la contraposición de argumentaciones en un diálogo del que no puede ser excluido ninguno de los miembros de la comunidad.

Para evitar la asunción mecánica de los valores considerados fundamentales, básicos, universales, morales, pensadores como J. Habermas o Adela Cortina proponen una dialéctica constante entre juicios y principios, es decir, que los principios no adquieran rigidez y la discusión sobre ellos pueda volverse a iniciar cuando surjan nuevos elementos de juicio. Lo importante, entonces, es la posibilidad de argumentación a favor de un determinado principio de valor, que habrá de ser aceptado como tal en la medida que el “auditorio” legitima una tesis sin que ello suponga aceptarla incondicionalmente. Este proceso permite encontrar algunos puntos de acuerdo aceptables para todos, desde los cuales la convivencia se haga posible. Para que esas normas éticas/morales mínimas sean válidas, deben ser necesariamente fruto de un diálogo en el cual todas las partes afectadas sean convocadas.

A partir de estos principios, está claro que la educación ética no puede consistir en adoctrinar moralmente, sino que más bien se trata de poner

en práctica un enfoque crítico-ético en la línea de contribuir a la autonomía moral, mediante el desarrollo del juicio crítico sobre la realidad social y política. Tal educación debería permitir desarrollar en el alumno una conciencia crítica de las normas y valores socialmente establecidos. No se trata de reforzar el proceso de endoculturización como en las sociedades tradicionales, al modo en que lo pretenden los conservadores, sino de admitir que en las sociedades modernas la pluralidad y la tolerancia permiten la convivencia de diversos ideales y doctrinas morales y que el desarrollo moral de los individuos consiste en un progreso en el sentido de la racionalidad, es decir, en la aceptación o no aceptación de los códigos sociales por razones, y no por mera disciplina ante las convenciones de la tradición o por temor a las presiones del grupo. (Salmerón, F, 1991:89 y ss.)

Esta ética abierta, que conforma una moral de los procedimientos y las relaciones interpersonales no constituye, sin embargo, una moral exclusivamente formal, sino más bien una ética substantiva básica, fundada en valores como la autonomía, el pluralismo, el respeto mutuo y la consideración racional de los problemas.

Este modelo de educación, basado en la construcción racional y autónoma de valores, no defiende determinados valores absolutos, pero tampoco es relativista. Afirma que a través de la razón y el diálogo podemos determinar algunos principios de valores que puedan guiar la conducta de todos nosotros ante situaciones concretas que supongan conflicto de valores. Ante estas situaciones, debemos saber conjugar dos principios: la autonomía del sujeto y la razón dialógica. El primero, la autonomía, como oposición a la presión colectiva y a la alienación de la conciencia de cada uno de nosotros. El segundo, como oposición a la decisión individualista que no contempla la posibilidad del diálogo. A través de este modelo debe ser posible hablar y dialogar en torno a todos aquellos temas en los que no estamos de acuerdo, con el objetivo de que por medio del diálogo, a la vez que reconocemos nuestra mutua competencia comunicativa, nos aproximemos en la búsqueda de consenso que, sin ser necesario alcanzar, sí es bueno y conveniente apreciarlo como deseable. A través de este modelo debe ser posible crecer en autonomía y, a la vez, reconocer en el otro, y en su derecho a ser y crecer en autonomía, un límite a la posible presión o alienación que las diferencias individuales pueden generar.

Desde ese modelo se propone la defensa de una educación de mínimos que deben entenderse como garantía para la convivencia de ofertas de máximos en sociedades pluralistas y democráticas. Estos mínimos son valores

morales que dependen de la libertad humana y contribuyen a hacer más humana nuestra convivencia social, por ejemplo, la libertad, la justicia, la solidaridad, la igualdad y la honestidad.

Pero a estos valores deben añadirse criterios que guíen el establecimiento de las condiciones para la acción y la práctica pedagógica del profesorado. Los criterios necesarios en sociedades pluralistas y democráticas son tres:

- Cultivo de la autonomía personal y de todas las capacidades de la persona que le permiten resistir la presión colectiva e impedir la alienación de su conducta.

- Razón dialógica que se opone a la decisión individualista que no contempla la posibilidad de hablar sobre todo aquello que nos separa cuando nos encontramos ante un tema conflictivo.

- Aceptación de la diferencia, es decir, educación en la tolerancia activa y el respeto.

Con la finalidad de conceder a los valores viabilidad pedagógica y potenciar que las personas aprendan a ser capaces de construirse como tales, estos criterios deben integrarse en los valores morales antes citados y ser reflejados en las prácticas educativas.

Bibliografía

- Camps, Victoria. *Los valores de la educación*. Madrid, Anaya, 1994.
- Obiols, Guillermo. "Enfoque, inserción curricular y metodología para la Formación Ética y Ciudadana"; en: Dallera, Osvaldo y otros, *La Formación Ética y Ciudadana en la educación básica*. Bs. As., Novedades Educativas, 1997.
- Salmerón, Fernando. *Enseñanza y Filosofía*. México, Fondo de Cultura Económica, 1991.

Enfoques en la enseñanza de valores

	Tradicional o dogmático	Relativista o escéptico	En valores universales (crítico)
Concepción de los valores	Absolutos (objetivos)	Relativos (subjetivos)	Construidos (intersubjetivos)
Principios	Escala universal de valores Fundamento transempírico Metafísico o religioso	Desfundamentación de principios y valores morales. Fundamento empírico	Fundamentación racional y dialógica de principios universales mínimos
Vivencia	Crisis de valores - pesimismo	Fragmentación de modos de vida - Escepticismo moral	Como una construcción continua en vista a ideas reguladoras
Contexto político	Autoritarismo - totalitarismos Democracias débiles	Economía de mercado Democracias débiles	Democracias débiles Democracias consolidadas
Función de la educación en valores	Reestablecer antiguos y verdaderos valores tradicionales	Tolerar las diferencias, crear valores y expresar las diferencias individuales	Comprender, construir valores compartidos y transformar críticamente a la sociedad
Rol docente	Instruir, adoctrinar Enseñar moral	Facilitar Dejar hacer	Promover la construcción y el consenso
Actitudes pedagógicas	Beligerancia, compromiso	Neutralidad	Neutralidad activa Beligerancia y compromiso
Relación a las normas	Predominio de la heteronomía. Imposición acrítica. Homogeneización	Predominio de la socomonomía. Tendencia a la anomía Fragmentación	Predominio de la autonomía Búsqueda de consenso crítico Construcción racional de principios mínimos Pluralismo

Actitudes de los docentes frente a valores en una sociedad pluralista

Tipo de valor	Actitud pedagógica	Finalidad
<p>A. Valores compartidos Son aquéllos sobre los que existe un consenso generalizado (sociedades que aspiran a la construcción de una democracia real)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conceptos generales de justicia, libertad, verdad, felicidad, belleza, etc. ▪ Valores sostenidos por la Declaración Universal de los derechos humanos y por los principios de las Constituciones en Estados democráticos ▪ Valores que sostienen las reglas de juego democrático: tolerancia, pluralismo, participación responsable, paz activa. 	<p>Neutralidad activa (introduce el tema, se abstiene de influir para posibilitar la construcción racional)</p> <p>Beligerancia positiva explícita (defensa de una posición)</p>	<p>Que los/las alumnos/as conozcan, reconstruyan y asuman de modo autónomo estos valores</p>
<p>B. Valores no compartidos Son aquéllos que entran en contradicción con los compartidos y son percibidos como contravalores. Son consensuadamente rechazados. Ej. Racismo, intolerancia, violencia, etc.</p>	<p>Neutralidad activa</p> <p>Beligerancia explícita negativa</p>	<p>Que los/las alumnos/as conozcan y rechacen los contravalores</p>
<p>C. Valores controvertidos Son aquéllos sobre los que no existe un consenso generalizado, que no están en contradicción con los compartidos pero que sólo son aceptados por distintos grupos. Por ejemplo los que pertenecen al ámbito de lo privado y se sustentan en concepciones religiosas, éticas, estéticas, políticas. Por ejemplo: el celibato.</p> <p>Presentan conflictos o plantean controversias en cuanto a la forma de jerarquizar o realizar los valores compartidos.</p>	<p>De acuerdo a la circunstancia y el grado de conflictividad</p> <p>Neutralidad pasiva (Omisión)</p> <p>Neutralidad activa</p> <p>Beligerancia positiva o negativa</p>	<p>Que los/las alumnos/as conozcan cuestiones socialmente controvertidas, eluciden los conflictos de valores que presentan y opte autónomamente</p>

Experiencia Papelucho Filósofo

Grupo *Corrientes de Aire*

Nuestro grupo, autodenominado «Corrientes de Aire» compuesto por 8 estudiantes de la carrera de Licenciatura en Filosofía de la Universidad de Chile, realizó en el año 2002 una Investigación Comparativa entre dos colegios de la ciudad de Santiago de Chile. Estos fueron el colegio Pablo de Rokha de la comuna de La Pintana, una de las zonas más desprotegidas socio-económicamente de la ciudad de Santiago, y el Liceo Manuel de Salas, de Ñuñoa, comuna de mayores oportunidades socioeconómicas. Dicha investigación, sustentada en la novela Pixy del Programa de Filosofía para Niñ@s estuvo dirigida a niños y niñas entre 8 y 10 años, y pretendía observar la respuesta de estas dos comunidades escolares disímiles, a este programa, bastante desconocido en el ámbito educacional chileno.

Desde esta experiencia y con el apoyo de la académica Olga Grau, surgieron nuevos interrogantes y desafíos, que confluieron en la idea de trabajar el Programa de Filosofía para Niñ@s en otras localidades de nuestro país, poniendo en práctica al mismo tiempo nuestra propia capacidad de abordar otros textos, que por el momento nos incitaban con mayor fuerza que los originales del programa de Lipman, con la intención de que, a través de este trabajo, pudiésemos observar la respuesta a un Manual de Filosofía para niñ@s preparado por nosotros mismos, como también saber más de los intereses y posibilidades que el mundo infantil ofrece desde sus realidades y culturas en una parte diferente de la Región Metropolitana.

Fue así como durante el mes de Febrero de 2003 se llevó a cabo la experiencia llamada “Papelucho Filósofo” que narraremos en esta oportunidad. Dicha experiencia da cuenta de un proyecto presentado al Concurso Fondo Azul de la Dirección de Bienestar Estudiantil de la Universidad de Chile, que auspicia proyectos estudiantiles, y que seleccionó y financió el nuestro. Este proyecto fue implementado en el colegio Juan Victorino Tangol, en la localidad rural de Tenaún, ubicada en la isla de Chiloé a 35 km. de Dalcahue, X Región de Chile.

El proyecto giraba en torno a tres ejes estrechamente enlazados, todos de suma importancia en nuestro acercamiento a la Filosofía con niñ@s, que dieron forma a la experiencia en la isla de Chiloé. Estos fueron:

A- Aplicar y probar un Manual de Filosofía para niñ@s , creado por nosotros, basado en la obra literaria infantil “Papelucho”, de la escritora chilena Marcela Paz, en pos de convertirlo en un buen referente y recurso nacional en la filosofía para niños y niñas, pretendiendo además un acercamiento al Imaginario Infantil, principalmente en esta zona, tan sobresaliente culturalmente.

B. Experimentar Filosofía para niñ@s en un contexto completamente distinto al que se ha tenido en cuenta hasta ahora en Chile, donde se ha privilegiado implementar el programa en colegios particulares, siendo escasa su inserción en colegios públicos y menor aún en colegios rurales, como un intento por democratizar su aplicación.

C. Fomentar la construcción de relaciones que permitan a través del diálogo, formas de interacción más integradoras entre sujetos partícipes de una comunidad.

De estos ejes se desprendieron los siguientes objetivos específicos, que definieron el proyecto en los respectivos ámbitos de acción:

1.- Lograr un progreso en los niños y niñas en lo que se refiere a su modo de crear preguntas que cuestionen su entorno humano, social y cultural. Además de una apertura a todo su potencial expresivo ya sea éste intelectual y/o emocional.

2.- Involucrar a la comunidad que rodea a los niños y niñas en el trabajo a realizar a través de manifestaciones artísticas que nazcan de los grupos participantes en el proyecto.

3.- Ir posicionando a la Universidad de Chile como pionera en la expansión y democratización de Filosofía para niñ@s en Chile.

4.- Registrar la experiencia de forma escrita y audiovisual a modo de documental.

5.- Ganar nosotros, como monitores, mayor experiencia en el desarrollo, planificación y evaluación de nuestro trabajo poniéndonos en un contexto distinto al que hemos conocido hasta ahora.

Manual de Filosofía para niñ@s basado en la obra “Papelucho”

El Manual de Filosofía para niñ@s basado en la obra Papelucho abordó 8 de los 10 textos de esta obra, que narra las experiencias de un niño desde 7 hasta 10 años de edad aproximadamente. Dichas experiencias contadas a modo de diario de vida abordan sentimientos, aventuras, interrogan-

tes, imaginación, pensamientos, etc., con una riqueza filosófica exquisita, presentada de forma entretenida y dinámica; razón clave en la elección de este texto, además de su entrañable cercanía para muchos chilenos y para la niñez en general.

Cada uno de los 8 integrantes de nuestro grupo se hizo cargo de uno de los 8 libros escogidos de los 10 de la colección “Papelucho”. Previa selección de textos y párrafos en los que aparecen con más fuerza los temas a abordar filosóficamente, cada uno de nosotros preparó la elección de los conceptos clave, acompañados de una pequeña reseña introductoria, cada uno seguido de su plan de diálogo, y de su respectiva actividad.

Aunque los libros que conforman la colección “Papelucho” no se hicieron especialmente para ser trabajados en este programa, como muchas veces ocurre con los textos trabajados en Filosofía para niñ@s, lo que importa, al menos para nosotros, es que ofrezcan condiciones para la reflexión y discusión de carácter filosófico. De esta manera, *Papelucho*, al ser el diario de un niño, aunque escrito por una mujer adulta, nos otorgó en sus diálogos un buen material para ser abordado y discutido, en que se abordan temas como la amistad, la enfermedad y la muerte, el cuerpo, el sentimiento religioso, las normas y la libertad, y los cuestionamientos que se puede hacer un niño sobre tales temas, como así también sobre asuntos simples o cotidianos.

Temas transversales en la obra *Papelucho* serían la religión y la denuncia de problemas sociales a través de la mirada de un niño y su mundo. De estos temas se van derivando subtemas, como la muerte, las almas y otros como el dinero, la avaricia. No obstante, nunca queda fuera la cotidianidad con sus temas propios, como la amistad, la hermandad, la relación con el medio ambiente y los animales (específicamente la relación que éstos establecen con niñas y niños), y también el abandono y la tristeza. En *Papelucho* la cotidianidad se va mostrando a veces de modo un tanto inverosímil, por las aventuras que sufre el personaje, pero sin embargo, caben dentro de un margen de posibilidad y pueden ser vinculadas a experiencias de niñas y niños.

Experiencia en Chiloé

Cabe señalar que en este proyecto sólo se trabajó con el primer y segundo libro de la colección, por razones de tiempo. El colegio de la comunidad rural de Tenaún nos facilitó sus instalaciones para alojarnos, y para

llevar a cabo nuestro proyecto en vacaciones de verano. Realizamos un llamado a los niños de la comunidad, mediante afiches en el pueblo. Para nuestra sorpresa llegaron niños de 3 a 14 años, alrededor de unos 35, bastantes considerando la escasa población cercana al colegio. Rediseñamos lo propuesto en nuestras actividades para poder incluir a niños tan pequeños, para los cuales la lecto-escritura era impracticable. Separamos el total de los niños por edades en 4 grupos; cada grupo con dos monitores. Realizamos talleres 4 días a la semana, durante un mes, en el que la asistencia fue constante, y el entusiasmo, en aumento. Cabe señalar que varios niños caminaban alrededor de una hora para llegar a la escuela.

Uno de los objetivos de la Filosofía para Niños y de este Manual fue el desarrollo de la expresión oral, de la lecto-escritura, del incentivo de la lectura y la mejor ejecución y comprensión de ésta a través de las novelas “Papelucho”, y el incentivo de la escritura como algo natural a nosotros, permitiendo un mayor desarrollo del lenguaje y la imaginación mediante la actividad del Diario de Vida, donde los niños y las niñas escribieron sus experiencias, sueños e ideas libremente. Conjuntamente a este objetivo se desarrolló la expresión oral a través del diálogo y la conversación, manifestando ideas, opiniones y posiciones, en las que resaltaron muchas características del imaginario de la zona, rica en mitos y leyendas, como así también las costumbres y valores de sus habitantes, que eran transmitidas a nosotros.

La influencia que ejerce en los niños la condición de vida rural, se evidencia en una mayor libertad en sus opiniones, no influenciada por elementos llamados modernizadores tales como el uso masivo de la televisión, del computador, del estar inmersos en una ciudad donde no tenemos tiempo, por lo que nunca tenemos un espacio y un tiempo de libertad. La ausencia de estos elementos tan determinantes de un sujeto en la ciudad es fundamental para que en ellos se potencie una mayor libertad tanto de acción como de pensamiento, como también un desarrollo más amplio de su emotividad, lo que trajo grandes beneficios en el logro de nuestro hacer dentro de la comunidad y específicamente con estos niños y niñas tan particulares. La implementación del Programa, tanto en escuelas municipales de la ciudad como en escuelas rurales, tiene posibilidades impensadas que exceden los límites de mera herramienta para pensar mejor.

Podemos señalar que nuestros propósitos se vieron cumplidos, pues se enfocó el desarrollo creativo y cognoscitivo del niño y de la niña, mediante las actividades propuestas desde el Manual, ya fuese en los planes de diálogo, las actividades artísticas o las recreativas. Se logró una sintonía con la

novela y Manual de Papelucho, sobretodo en los niños de 7 a 12 años.

Los niños más pequeños tuvieron otro tipo de acercamiento a Papelucho, no directamente con el manual, sino más bien mediante las actividades recreativas, en donde desplegaron su potencial creativo e imaginación. Si bien los más pequeños (3 a 6 años) no estaban incluidos en primera instancia, pues la idea era utilizar el Manual diseñado, como monitores de filosofía con niños estamos convencidos de que el núcleo impulsor de la creatividad en el ser humano está precisamente en la infancia, específicamente potenciado en la primera infancia, como pudimos apreciarlo en este grupo; y por lo tanto excluirlos de esta experiencia hubiese sido completamente injusto para ellos y para nosotros, pues para nosotros filosofía para niños es básica y fundamentalmente un espacio para el encuentro con el otro.

Con respecto a la integración de la comunidad del lugar, hubo participación en ciertas instancias, como lo fue en la llamada Feria de las Pulgas, donde los niños ofrecían artículos ya no deseados o necesitados por ellos, pero sí por otros, vendiéndolos a muy bajo precio, o realizando trueque.

Una de las actividades más hermosas realizadas fue el “Festival de las Máscaras” que fundió la capacidad artística de los niños, en la creación de máscaras, con la capacidad cultural e intelectual, y que dio forma a historias y representaciones inventadas por ellos, y nacidas a la luz de los talleres con “Papelucho”. Dicho Festival fue presentado en el colegio a padres y apoderados y a la comunidad en general, como cierre del proyecto.

El programa de Filosofía para niños y su difusión

Consideramos que éste fue un paso para que la Universidad de Chile sea reconocida dentro de la disciplina de Filosofía para Niños, al contar con un grupo de representación con sus estudiantes y egresados, por lo cual consideramos que sería positivo que la Universidad siga apoyando proyectos de esta área.

Los buenos resultados que obtuvimos en esta experiencia nos permiten decir que la Filosofía para Niños es perfectamente aplicable en cualquier lugar, por muy lejano que éste parezca (como es el caso de Chiloé), y en cualquier contexto. El programa está hecho específicamente para niños, considerando la forma de pensamiento propia de la niñez, dándoles el espacio de hacerse conscientes de la importancia de su propio pensamiento y de esta manera nace una filosofía con ellos.

Los resultados que se dan en Filosofía para niñ@s son distintos en cada lugar en que se aplique, de ahí la dificultad para establecer criterios de evaluación. Los resultados son la manifestación de las necesidades y de los requerimientos de los propios niños y niñas, en un contexto determinado.

Como monitores, cada vez que nos enfrentamos a una nueva oportunidad de hacer Filosofía para niñ@s nos percatamos de que la filosofía no es inmóvil, sino por el contrario, es dinámica y está viva de forma diferente en cada persona, y en los niños y adolescentes tiene su tierra más fértil para desarrollarse.

Respecto a nuestro Manual, podemos decir que cumplió su objetivo, el de adecuarse a los niños, a las edades a las que iba dirigido (7 a 11 años) y el adaptarse mejor a la realidad chilena que Pixy, Manual elaborado por Matthew Lipman, el cual consideramos de una realidad mayormente angloamericana. Con esta experiencia podemos argumentar que el Manual puede ser abierto para la comunidad, puesto que su aplicación es factible en los niños del país.

Del análisis y resultados del Proyecto en su totalidad, surgió un informe más exhaustivo, y también un video documental de la experiencia.

La aplicación de Filosofía para niñ@s, en la comunidad de Tenaún, Chiloé, no sólo tuvo un resultado que podemos catalogar de positivo. La experiencia y sus resultados fueron el reflejo de lo que nosotros personalmente consideramos educación, proceso en el cual todos los que participamos salimos beneficiados. Asimismo la elaboración de este Manual, nos permitió descubrir, vivenciar, investigar la filosofía, esta vez de una manera diferente, desde nuestra más ingenua y profunda curiosidad filosófica, y ser capaces de hacerla interactuar con los niñ@s, adquiriendo una gran responsabilidad y un gran desafío.

El grupo «Corrientes de Aire», en su compromiso activo con la educación de nuestro país, desea que niñas y niños puedan recibir una educación que les permita ser sujetos integrales, reflexivos y conscientes de los distintos procesos que vive nuestra sociedad, sociedad de la cual ellos son parte desde el momento que empiezan a transitar desde lo privado de sus hogares a lo público del encuentro con el otro en las aulas, sin dejar a un lado lo propio del mundo infantil que los conforma. Es por esto que buscamos a través de nuestro trabajo con el Programa de Filosofía para niñ@s, respaldar y ampliar los horizontes de la educación chilena, en tanto ella es una posibilidad para todos los niños y niñas de nuestro país desde su pluralidad, y lo que los une en tanto realidad infantil.

Deseamos dar a conocer a través de este estudio una visión general de lo que significó este proyecto en una comunidad alejada y con una riqueza cultural valorada y desarrollada por sus habitantes, con un imaginario infantil realmente sorprendente que presenta una movilidad, viajera permanente entre la realidad y la fantasía, sin perder la importancia que ambos planos poseen en el pensamiento humano.

Selección de textos y actividades

A continuación ofrecemos una selección de textos del libro I de Papelucho, con su respectivo desarrollo de conceptos principales, los planes de diálogos y actividades respectivas.

Papelucho (Selección)

I

Lo que sucede es terrible. Muy terrible y anoche me he pasado la noche sin dormir pensando en esto. Es de aquellas cosas que no se pueden contar porque no salen por la boca. Y yo sé que mientras no la haya contado no podré dormir. Le pregunté a la Domitila, qué hacía ella cuando tenía un secreto terrible.

–Se lo cuento a otra –me contestó.

–Pero, ¿si es algo que no se puede contar a nadie?

–Entonces lo escribo en una carta.

–Tú no entiendes nada –le dije–. Es algo que no puede saberlo nadie.

–Entonces, escríbaselo a nadie –me dijo, y soltó la risa.

Otra vez es de noche y ya debería estar durmiendo. Pensando en lo que dijo la Domitila, he decidido escribirle a «nadie», como ella dice, y que es lo que otros llaman su «diario». Cuando esté escrito, me habré librado de seguir pensando.

II

Yo tenía en mi laboratorio un frasco con un invento. Era hecho de muchas cosas y, entre otras, tenía dos cajas de cabezas de fósforos, Rinso, miel de abeja, un poco de aceite, crema para la cara y pólvora. La idea mía era ver lo que resultaba y por eso hice con él un sandwich para algún ratón goloso. Lo dejé sobre mi velador, pero cuando volví, no estaba. Y la Domitila

me dijo que se lo había comido. Naturalmente que a ella no podía decirle yo que estaba envenenada. Pero le pregunté qué haría si supiera que se iba a morir.

–Me daría una vuelta de carnero –dijo– porque la muerte es la felicidad del pobre.

–¿Y qué otra cosa más harías?

–Me daría una fiesta y gastaría mil pesos en comer...

–Toma –le dije–. Te doy lo de mi alcancía (treinta y dos pesos). Cómete algo bueno, pero sería mejor que te confesaras.

Me miró con cara de lagartija y me preguntó:

–¿Por qué cree que me voy a morir?

–Porque la muerte viene cuando menos se piensa –le contesté y me encerré en mi cuarto a pensar. Pensé que tal vez sería bueno que ella tomara un purgante, pero después pensé que sería peor. Pensé que debería decirle lo que le pasaba y pensé después que a lo peor se moría del corazón. Porque no hay seguridad de que se muera del veneno.

III

Es claro que, si se muere, yo deberé entregarme a la policía. Le escribiré una carta a mis padres y después me entregaré y cuando cumpla mi condena ya no seré culpable.

En la cárcel puedo estudiar para ser inventor, porque tendré toda mi vida libre para eso. Y, tal vez, cuando invente lo que habré de inventar, me absuelvan y todo.

Este pensamiento me pone más tranquilo. Pero lo terrible es estar esperando que suceda la muerte. Es decir, que a ratos me dan ganas que se muera pronto para arreglar mis cosas de una vez.

A la hora del té, la encontré pálida y sentí frío en el estómago. Le pregunté qué tenía y ella soltó la risa.

–Parece que usted se está enfermando de la cabeza –me dijo–. A cada rato me pregunta unas cosas... Y me mira con unos ojos... –y se rió otra vez. Es una suerte que la Domitila no tenga hijos y ella dice que no le hará falta a nadie. Eso es muy tranquilizador.

Ahora se me quiere ocurrir que no es cierto que se haya comido el sandwich y que me ha engañado. Quiero pensar que, como es tan mentirosa, me ha mentado otra vez. Con este pensamiento creo que podré dormir.

IV

Enero 1º

La Domitila todavía no se ha muerto. Yo hice una promesa para que no se muriera y prometí ser santo. Hoy regalé todas mis cosas, porque para ser santo es necesario regalarlo todo. Todo, menos mi pelota de fútbol, mi escopeta, mi revólver y otras cosas que necesito. Yo no me creo santo porque los santos nunca se creen que lo son. Me gustaría que Javier también fuera santo y me regalara su raqueta. Cuando yo sea santo, voy a hacer verdaderos milagros y que los pobres tengan aviones y cosas por el estilo.

Hoy es Año Nuevo, el aniversario del día en que Dios hizo el mundo. ¿Qué día sería antes?

Me cargan los días de fiesta, porque ya son; prefiero el día antes porque entonces es «mañana» el día de fiesta.

Sin querer estoy escribiendo mi diario, pero si no escribo, no puedo dormir con este negocio de la Domitila. También es bueno dejar su diario cuando uno se muere para que la gente comprenda lo que uno era por dentro y conozca sus intenciones.

Inventé una oración, y eso que no tengo más de ocho años. La repartí a todos, porque tiene mil años de indulgencia.

Hoy hubo pollo para el almuerzo y postre de helados de fresas, y para la comida, lo que sobró del almuerzo. Pusieron las copas finas y una se quebró en mi asiento. Me gusta que vengan visitas porque así no hay boche en las comidas. A mí no me alcanzó postre, pero no importa, porque me lo había comido antes.

V

Ahora que no tengo útiles para hacer mis experimentos, tengo que hacerlos con las cosas de otro. Por eso le pedí a Miguel, el jardinero, que me diera un alicate y un alambre. Y tuve que regalarle dos corbatas de mi papá. Papá tiene demasiadas corbatas, y eso es como avaricia, y también hace que Miguel se ponga comunista.

Resulta que junté los alambres del teléfono con los de la lamparita del velador de mi mamá. Lo que yo quería era ver si salían luces del teléfono y voces de la lamparita. Pero nada de eso. Cuando se hizo de noche, la casa estaba a oscuras y no había a quién llamar porque era día de fiesta y porque estaba descompuesto el teléfono. Pero yo saqué como pude mi instalación, y cuando llegó mi papá cambió los tapones y ¡listo! Ni siquiera hubo alboroto. Siempre es así: cuando uno cree que se va a armar la grande, no pasa nada.

Parece que se murió la señora de la casa de enfrente y había quince autos en la puerta y dos Mercedes Benz de ocho cilindros.

VI

Enero 3

Anoche, cuando estaba durmiendo, desperté con la idea de que la Domitila se había muerto y me puse a pensar y pensar y, por último, me levanté a verla. Resulta que mi papá creyó que andaban ladrones por la casa porque una puerta se cerró de golpe y sacó revólver y todo. Dice que recorrió la casa entera y por suerte no me vio. La Domitila estaba roncando en su cama, y como yo creí que agonizaba, la desperté y ella me mandó a acostarme y me recomendó que me pusiera un paño frío en la cabeza para mis nervios. Pero no sé qué pasó que amaneció mi cama mojada y yo con tos. Y resulta que sólo después del almuerzo he tosido ya ciento ocho veces.

A lo mejor me voy a morir y, en ese caso, me gustaría que me enterraran en un cajón bien pobre y con la plata del fino le compraran chocolates a los niños pobres. También recomiendo que no me registren mis cajones y que le den alpiste a mi canario. Y que no lloren por mí, porque a lo mejor me voy al cielo.

Enero 4

Todavía estoy en cama con fiebre y bronquitis. Lloré porque Javier fue al cine, pero después pensé que estaba llorando porque quería sufrir y me consolé. Cuando uno quiere sufrir resulta que se pasa la pena y cuando uno no quiere salir llega la mamá y lo saca a uno en auto.

Se me desparramó la sopa en la cama y me pusieron la colcha limpia. También se me rompió el reloj que me prestó el papá. Pero no me retaron porque tenía fiebre. Me gusta estar enfermo porque entonces me llaman «el niño» y me hacen sopa especial y me piden que me la tome así como suplicándome. También me prometen todo lo que necesito y, cuando mi mamá le cuenta al doctor lo de la fiebre y tos, me da pena-gusto y como reír y llorar. Y también me lavo con agua tibia, y, si no quiero no me lavo tampoco.

Resumen

Todo comienza con un terrible secreto de *Papelucho*, el cual no podía ser revelado. Su terrible secreto consistía en el «envenenamiento» casual de la *Domitila*, su niñera, con un invento de *Papelucho*. A través de esta situación cotidiana (la de que un niño o una niña hagan un experimento), empiezan a desenvolverse situaciones que *Papelucho* se las cuestiona y las deja impresas en su Diario, cuya idea de escribirlo es de la misma *Domitila* con el fin de que le pueda contar su terrible secreto a «nadie».

Así *Papelucho* comienza a relatar sus vivencias cotidianas mediante sus reflexiones de niño imaginativo, agudo y a la vez inocente. De este modo se suceden episodios como el «envenenamiento» de la *Domitila*, el ser santo, el año nuevo, la bronquitis, el viaje a *Viña* y al campo, la ayuda económica de *Papelucho* a sus padres, disfrazándose de mendigo, donde se reflejan las preocupaciones sociales de la autora, mostrándolas en su personaje, y luego la llegada a una escuela interna, donde priman las relaciones entre niños, que pueden ser tanto de amistad como de enemistad incondicionales. A causa de esas enemistades de niño, *Papelucho* es amenazado por un compañero con la destrucción de su Diario, lo cual se consigue botándole el Diario a la basura. Sin embargo, éste es encontrado en un basural y es publicado gracias a un ocioso lector (nosotros) que lo leyó.

Finalmente, *Papelucho* nos da el incentivo de escribir y nos muestra lo bueno que puede ser, comenzando desde niños, ya que así, mejoramos y nos acostumbramos a nuestra expresión escrita de sentimientos y reflexiones.

Conceptos principales de *Papelucho*

Episodio 1:

1. Secretos y Diario de Vida.

Episodio 2:

1. Muerte.
2. Inventos.

Episodio 3:

1. Culpabilidad.

Episodio 4:

1. Ser santo y regalar.
2. El tiempo y los días festivos.

Episodio 5:

1. Avaricia.

Episodio 6:

1. Enfermedad, sufrimiento, consolación.
2. Testamento y funeral.

Desarrollo de los conceptos, Planes de diálogo y Actividades respectivas

Episodio 1

1. Secretos y Diario de Vida

Papelucho, nuestro protagonista, tiene un secreto, algo al parecer ronda en su cabeza y no lo deja dormir; es algo terrible, que no puede revelar y lo tiene angustiada. Lo curioso es cómo este secreto, algo que no existe más que como acto mental de Papelucho, es tan real de algún modo, que su presencia le impide dormir. Así Papelucho habla con la Domitila, quien le propone como solución a esta angustia, escribir este secreto, revelándose a *nadie*. Al parecer, el hecho de escribir una idea (en este caso un secreto) permite esclarecer, analizar en forma más ordenada su contenido. Con esto Papelucho tiene la ocurrencia de comenzar a escribir su Diario de Vida. Al escribir su secreto en éste, Papelucho relata sistemáticamente los hechos; no sólo da cuenta de ellos, sino que expone las razones que lo llevaron a «envenenar» a la Domitila. De este modo, él argumenta, pero ¿a quién le argumenta? Solamente a sí mismo, lo que le permite liberar esta idea, este secreto que lo tenía tan confuso.

La palabra secreto viene del sustantivo latino *secretum*, cuyo verbo es *secernere* que significa *segregar*, lo que podemos definir como lo que cuidadosamente se tiene reservado y oculto. Otros significados son: reserva, sigilo; oculto, ignorado, escondido y separado de la vista o del conocimiento de los demás; callado, silencioso y reservado.

Como es natural, todo niño y niña es capaz de articular en su mente una gama de ideas y actos mentales, ya sean secretos, recuerdos, historias,

opiniones, etc. La escritura como forma de utilizar el lenguaje, potencia en la niña y en el niño un nuevo paso en el orden y sistematización de las estructuras previamente constituidas en su mente. Es posible que el niño comprenda que el lenguaje escrito puede tener un uso más profundo, que la mera comunicación con los demás. El ser humano es capaz de plasmar su pensamiento en forma concreta, por medio de la escritura, donde se desarrollan las ideas y se expresan los sentimientos más íntimos, como lo es en la poesía.

A) Plan de diálogo:

- 1) ¿Has tenido secretos?
- 2) ¿Le has contado a alguien tus secretos? ¿O se los revelas a *nadie* como Papelucho?
- 3) ¿Qué y cómo te sientes cuando guardas un secreto muy terrible?
- 4) ¿En qué lugar precisamente se encuentra ubicado el secreto de Papelucho?
- 5) Si el secreto no deja dormir a Papelucho, ¿significa que las cosas no materiales, como las ideas, pueden afectar el mundo material?
- 6) Que Papelucho escriba su secreto, ¿significa que lo sacó definitivamente de su mente?
- 7) ¿Tienes diario de vida?
- 8) ¿Crees que el diario de vida tenga vida propia?
- 9) ¿Crees que el diario de vida guarde todos tus secretos?
- 10) ¿Crees que escribirle a alguien o a nadie es como lo que se hace en un diario de vida?
- 11) ¿Te gustaría que alguien leyera tu diario de vida?
- 12) ¿Crees que es bueno que lean tu diario para que sepan cómo eres realmente?
- 13) ¿Te gustaría que después de muerto te publicaran tu diario?
- 14) ¿Crees que el diario de vida te demuestre tal como eres?
- 15) ¿Te puedes expresar por completo escribiendo en tu diario?
- 16) ¿Hay otros medios de expresarse aparte del diario de vida? Si los hay, ¿cuáles son?

B) Actividad:

- 1) Cada niño y niña trabajará con un diario de vida propio en el transcurso del desarrollo del manual. Si el niño y la niña ya tienen su diario de vida, pueden seguir escribiendo en el mismo. El propósito es que desarrollen la escritura, expresando reflexiones, sentimien-

tos, secretos, para así valorizar la sensibilidad tanto como la razón y para dar una mayor expresión a los sentimientos.

Episodio 2

1. Muerte

Papelucho piensa que ha envenenado a la Domitila y comienza a tener una serie de divagaciones sobre el tema. Estas divagaciones nos pueden reflejar el punto de vista más inocente sobre la muerte por parte de un niño o niña, que a pesar de su connotación terrible que obedece a las tradiciones culturales y sociales en las que se inscribe, manifiesta una imagen más mágica sobre el tema.

Muerte proviene del sustantivo latino *mors* y se define como cesación de la vida. En el pensamiento tradicional, significa separación del cuerpo y el alma. A la muerte la podemos definir como un fenómeno biológico natural que implica el fin irreversible de las funciones vitales. Precisamente, porque la muerte se define negativamente como final de la vida, presupone una previa concepción de ésta. De ahí que, incluso un problema aparentemente técnico, como el de determinar cómo y cuándo sucede la muerte, involucra una serie de presupuestos filosóficos y conlleva consecuencias éticas. El fenómeno de la muerte no puede restringirse a un mero estudio biológico o técnico; por ello, se ha enfocado desde diferentes perspectivas: que la noción consciente de la muerte es específicamente humana y va unida al sentido general de la vida; que desde una perspectiva religiosa, se ha tratado el tema relacionándolo con varias nociones como la resurrección, vida eterna y, en general, con una supuesta existencia no material post mortem; que desde el punto de vista técnico se relaciona con planteamientos propios de la bioética; y que, finalmente, se ve desde la perspectiva específicamente ética.

También podemos considerar la muerte desde un pensamiento mágico, donde ésta puede ser causada por algún espíritu maligno y por consiguiente se realizan ritos para la satisfacción del muerto.

Desde la Antropología Filosófica, muchos filósofos han considerado la muerte como una negación de la vida, que engendra angustia y temor. De ahí, asociaciones con creencias fantasmagóricas, de almas en pena y de terror y miedo, a causa de la incertidumbre que tenemos hacia ella. Algunos filósofos, como Platón, consideraron la filosofía como una preparación o meditación para la muerte; el cuerpo era la cárcel del alma, la cual se libe-

raría después de la muerte y llegaría al verdadero estado de las cosas, en el mundo de las ideas. De este modo, el filósofo anhelante de la verdad deseaba la muerte, tenía un eros, una atracción hacia ella, para así conocer la verdad. Por consiguiente, el camino del filósofo era una preparación para la muerte. Sin embargo, recordando la filosofía de los opuestos de Heráclito, no se puede pensar muerte si no hay vida y la filosofía se relaciona con un estilo de vida, que para Platón sería una vida que se orienta a la preparación para la muerte, un nacer y vivir para morir. Estos argumentos siguen vigentes en la filosofía contemporánea, como lo es en la corriente existencialista, donde se plantea el absurdo de que al nacer estemos condenados a morir, creándose una angustia por el sin sentido que tendría la vida y por lo desconocido que se nos depara.

Desde una perspectiva más religiosa, como vemos más arriba, en la muerte podemos percibir la dualidad de cuerpo y alma, y que a su llegada el alma se separaría del cuerpo, teniendo una vida eterna. Respecto a lo biológico, podemos decir que Anaxímenes consideraba el alma como principio vital, relacionándola con el aire (alma como pneuma), por lo tanto la muerte era considerada como el último aliento. Dentro del aspecto ético, podemos situarnos en nuestra vida cotidiana, como la relación con la vida, la relación con nuestro entorno y la naturaleza, y también con el poder decidir acerca de cómo vivir y morir.

A) Plan de diálogo:

- 1) ¿Qué harías si te fueras a morir? o ¿qué harías en el último día de tu vida?
- 2) ¿Qué piensas de la muerte?
- 3) ¿Te darías una vuelta de carnero, como la Domitila, antes de morir?
- 4) ¿A qué cosa crees que se refiere la Domitila con esa vuelta de carnero?
- 5) ¿A qué crees que se refiere la Domitila con que la muerte es la felicidad del pobre? ¿Crees que eso podría ser cierto?
- 6) ¿Crees que la muerte puede ser feliz?
- 7) ¿Qué pueden hacer las personas cuando saben que se van a morir?
- 8) Si estamos destinados a morir, ¿realmente la muerte se viene cuando menos se espera y se piensa? o ¿quizás se viene cuando más se espera y se piensa?
- 9) ¿Puede la muerte no venir nunca?
- 10) ¿Habrá algo más allá de la muerte? ¿O no hay nada?

- 11) ¿Se puede esperar a la muerte?
- 12) ¿Te han dado ganas de que alguien se muera?
- 13) ¿Te han dado ganas de morir?
- 14) ¿Le tienes miedo a la muerte?
- 15) ¿Te pone nervioso el tema de la muerte, ya sea la tuya o la de otro?
- 16) Si todo el Universo muriera ¿quedaría algo o nada? ¿Qué sensación te provoca eso?

B) Actividad:

- 1) Niñas y niños, a partir de temas musicales puestos en la sesión y escogidos especialmente para el tema por el monitor, pensarán si los pueden relacionar a la visión que tienen de la muerte. Si logran hacer esa relación, dibujarán lo imaginado.

2. Inventos

Papelucho piensa en ser inventor, aunque sus invenciones le hayan traído bastantes problemas, como el «cuasi-envenenamiento» de la Domitila. Este tema se ve ligado al de la culpabilidad, pues piensa que una vez que él invente algo en la cárcel, será absuelto, como una manera de redimir su culpa mediante el invento y una forma de recompensar a la sociedad por su mal, al salirse de lo moralmente establecido.

La palabra invento proviene del latín *inventum* y se le da el significado de acción y efecto de inventar o de la cosa inventada. Podemos decir que inventar es hallar o descubrir una cosa nueva o no conocida; también puede ser imaginar, crear su obra el poeta o el artista; o fingir hechos falsos y levantar embustes.

A) Plan de diálogo:

- 1) ¿Te gustaría inventar algo?
- 2) ¿Has inventado algo alguna vez?
- 3) ¿Qué te gustaría inventar?
- 4) ¿Crees que ya está todo inventado, pensado y dicho?
- 5) ¿Alguna vez has hecho inventos con artefactos de tu casa?
- 6) ¿Has desarmado algún artefacto para ver cómo funciona o para ver lo que hay dentro?
- 7) ¿Crees que si intercambias los cables entre dos aparatos, uno de ellos va a hacer lo que hace el otro, así como un intercambio de cerebros?

B) Actividad:

- 1) Niñas y niños pensarán en alguna cosa que les gustaría inventar. Para ello tendrán que conseguirse materiales para poder realizarlo. El propósito es que desplieguen su imaginación incluso hacia cosas cuya existencia pueda parecer imposible. La actividad puede realizarse en grupo o de modo individual.

Episodio 3

1. Culpabilidad

Para Papelucho el creer haber envenenado a la Domitila lo sume en angustia y por tanto en culpabilidad, todo a causa de un invento que consistía en un sandwich con fósforos, Rinso, miel, aceite, crema y pólvora, cuyo desafortunado destinatario sería un ratón; sin embargo, por esas cosas del destino, la Domitila se lo come.

Papelucho se anticipa a los hechos y piensa lo que debe hacer ante su culpa por la posible muerte de la Domitila. Así, para pagar el acometido, cree que debe entregarse a la policía y entregarle una carta a sus padres. Finalmente estaría todo solucionado cuando su condena se cumpla, porque así ya no será culpable.

Papelucho cree que la culpa, vista desde su perspectiva más inocente, aunque bastante lógica, se disipa una vez que es cumplida la pena que impone la ley de su sociedad por su crimen. Con esto se cree libre de remordimientos, poniéndose de manifiesto que, quizá, la culpa sólo la sentimos por una responsabilidad hacia la ley impuesta.

Culpabilidad se define como calidad de culpable, el cual, proveniente del latín *culpabilis*, quiere decir el que tiene culpa o se le imputa. También se le da el significado de delincuente, responsable de un delito.

A) Plan de diálogo:

- 1) Si Papelucho resulta culpable de la muerte de la Domitila, pero sólo él lo supiera, ¿significaría que en realidad no existe su culpa?
- 2) ¿Crees que es necesaria la cárcel para pagar una culpa o un delito?
- 3) ¿Te has sentido culpable alguna vez?
- 4) ¿Cómo crees que es la cárcel?
- 5) ¿Crees que las culpas pasan como un pájaro al vuelo? ¿O se quedan en la memoria para siempre?

B) Actividad:

- 1) Los niños y las niñas, en grupo, crearán una historia colectiva donde exista una situación que involucre a un juez, un jurado y un culpable, para luego ser representada. La idea es que niños y niñas creen argumentos de defensa y en contra del acusado, para luego realizar una votación con todo el grupo, para decidir cuál es la mejor argumentación considerada, siendo éste el veredicto final.

Episodio 4**1. Ser santo y regalar**

Papelucho promete, como en una especie de manda, ser santo para que la Domitila no se muera. Y su manera de demostrar su santidad es a través del dar (como valor cristiano). Así regala sus cosas, menos las que son sus favoritas. No obstante, para ser un verdadero santo, según Papelucho, no hay que creérselo, pues los santos nunca se creen que lo son, ya que ello enaltece su cualidad de santo.

La palabra santo proviene del latín *sanctus*, que significa perfecto y libre de toda culpa. Esto último lo podemos relacionar con la idea de culpabilidad de Papelucho, pues luego de experimentar tal sentimiento por la supuesta muerte de la Domitila piensa en ser santo como una alternativa de redimir todas sus travesuras que le crean un sentimiento de culpabilidad, al ser éstas juzgadas como actos malos por sus mayores.

La palabra santo, con toda propiedad, sólo se dice de Dios, que lo sería esencialmente, y de lo que está especialmente dedicado o consagrado a Dios; se refiere a los ángeles y a los seres humanos por gracia, privilegio y participación o a la persona a quien la Iglesia lo declara como tal y manda que se le rinda culto universalmente; se aplica a las personas de especial virtud y ejemplo; también se aplica a lo que es venerable por algún motivo de religión.

La palabra regalar tiene como sinónimo dar una cosa, sin recibir nada a cambio, sólo como muestra de cariño y afecto, consideración u otro motivo. También puede ser halagar, acariciar o hacer expresiones de afecto y benevolencia, recrear o deleitar; tratarse bien, procurando tener las comodidades posibles.

A) Plan de diálogo:

- 1) ¿Te gustaría ser santo?
- 2) ¿Crees en los santos?
- 3) ¿Crees que los sueños son sagrados?
- 4) Si los sueños son sagrados, ¿crees que lo sagrado sólo tenga relación con la religión?
- 5) ¿Crees que el dar o el regalar ennoblece o hace mejor a la persona que lo hace?
- 6) ¿Regalarías tus pertenencias?
- 7) ¿Qué sentimiento te provoca el regalar?
- 8) ¿Tienes alguna pertenencia favorita?

B) Actividad:

- 1) Dentro del grupo de niños y niñas se jugará al amigo secreto. El regalo que será otorgado debiera ser pensado especialmente para el amigo al que se le entrega. Los niños y niñas deberán explicar la razón de su regalo y también expresar el sentimiento provocado por lo que recibieron. Esta actividad se relaciona directamente con el sentimiento de dar y recibir.

2. El tiempo y los días festivos

«Hoy es año nuevo, el aniversario del día en que Dios hizo el mundo. ¿Qué día sería antes?».

Estamos a 1º de Enero; puede ser cualquier año y Papelucho relaciona este día con el día en que Dios crea al mundo. Él reflexiona sobre el año nuevo y trata de dar razones para la celebración de este día. Esto tiene varias implicancias; por ejemplo, el hecho de que Papelucho concede importancia al tiempo; incluso cree que el mundo tuvo un principio dentro de éste. También existe una alusión al tiempo, señalando que le gusta más el día anterior a la fiesta y que le desagrada el mismo día de fiesta, ya que de algún modo nos anuncia el fin de la fiesta; en cambio el día anterior construye una expectativa del futuro.

El futuro es incierto, pero por lo menos le está permitido pensar o creer que podría ser muy bueno. El día de mañana se transforma, así, en una idea dentro de la cabeza de Papelucho y su valor de «buen día» es, de esta forma, independiente de su existencia.

Desde la más primera infancia, el niño y la niña ya son capaces de reconocer que habita en un mundo regido por el tiempo; un tiempo que, según

nuestra cultura, es repetitivo dentro de una linealidad que a veces parece ser circular, la cual nos lleva a celebrar en todos los años algunos días, los llamados días festivos. El día festivo puede tener la particularidad de condicionar el comportamiento de las personas, pues simboliza un rito; por ejemplo: la Noche Buena y la Navidad, donde todo debe ser paz y amor, por lo cual el sujeto se ve en la situación de comportarse de manera particular en relación a los otros días del año; o el rito de la cena o comida que acompaña el recibimiento del nuevo año, que significa una ocasión de reunión armónica entre la familia y amigos. Papelucho nos dice: «Me gusta que vengan visitas porque así no hay boche en las comidas», en relación a la cena de año nuevo.

Los niños y las niñas muchas veces justificarán las diversas situaciones de acuerdo a su propio criterio; en el caso de Papelucho, éste supone que el año nuevo es el día en que Dios crea al mundo. El hecho de que Papelucho nombre a Dios como creador del mundo, nos indica que cada niño y niña están en su derecho de profesar creencias religiosas, como también lo están los que no las profesan. Respetando unos y otros se puede, incluso, potenciar el trabajo filosófico, reflexionando sobre las creencias, el tener o no tener creencias, tipos de creencias, etc.

A) Plan de diálogo:

- 1) ¿Te gustan las fiestas y los días festivos?
- 2) ¿Te gusta el año nuevo?
- 3) ¿Qué día feriado te gusta más?
- 4) ¿Cómo se crea un mundo? ¿o éste se crea solo?
- 5) Como dice Papelucho, si el año nuevo es el primer día del mundo, entonces ¿qué día sería antes?
- 6) ¿Crees que el día mismo de la fiesta ya sea el fin de ésta?
- 7) ¿Prefieres la expectativa del día anterior o el momento anterior a la fiesta, o el momento mismo de la fiesta?
- 8) Si en algún momento esperamos con tanta expectativa el mañana, ¿en qué se transforma esa expectativa cuando el «mañana» pasa a ser «hoy»?
- 9) ¿Cuál es tu comida favorita?
- 10) ¿Con quién(es) comes generalmente?
- 11) ¿Por qué crees que cuando hay visitas en las comidas hay menos peleas?
- 12) ¿Por qué para fechas especiales la gente se reúne a comer comidas especiales?
- 13) ¿Por qué la comida sería un modo de reunir a las personas?

B) Actividades:

- 1) Cada niña y niño tendrá la tarea de elegir un día del año. El día elegido pasará a ser una fecha especial celebrada en todo el país (o en todo el mundo). El propósito es que el niño y la niña deberán inventar la razón por la cual este día es celebrado.
- 2) De la actividad anterior, se elegirá, a través del diálogo y del consenso, una de esas fechas festivas para celebrarlas dentro del curso a su propio gusto.

Episodio 5

1. Avaricia

Papelucho, al verse sin material para realizar sus inventos, le pide a Miguel, el jardinero, que le dé algunas cosas. A cambio le da unas corbatas de su papá, ya que tiene muchas. Esta situación es relacionada con la avaricia, por parte de Papelucho, y nos dice que Miguel es comunista por la avaricia existente.

A diferencia del dar y regalar de Papelucho, existe la avaricia de su padre. Papelucho liga la avaricia con los problemas sociales, diciéndonos que la existencia de las diferencias sociales es a causa de que muchos son avaros y pocos son dadivosos, y quienes no están con los avaros se convierten en «comunistas». Es decir, según la visión de Papelucho, el mundo estaría plagado de seres que ponen en práctica la avaricia, que tienen un afán desordenado de poseer y adquirir riquezas para atesorarlas.

A) Plan de diálogo:

- 1) ¿Eres avaro?
- 2) Si hubiera menos avaricia en el mundo, ¿tú crees que habría más igualdad en el mundo?
- 3) ¿Te gusta compartir?
- 4) ¿Crees que todos deberíamos compartir?
- 5) Si todos compartiéramos, ¿habría más igualdad?
- 6) ¿Conoces a alguien avaro?
- 7) Si existiese un mundo donde todos viviésemos en igualdad ¿habría lugar para la avaricia o para alguien avaro?
- 8) ¿Qué opinas de la avaricia?

B) Actividad:

- 1) Esta actividad consistirá en la realización de una Feria de las Pulgas, que se efectuará mediante el trueque para recalcar el sentido del dar y del recibir, y enseñará otro tipo de intercambio de objetos, el cual demuestra que éste es posible no tan sólo mediante el dinero, sino que también tiene otras formas alternativas.

Episodio 6

I. Enfermedad, sufrimiento, consolación

Papelucho, al estar enfermo, se compadece de sí, pues no puede hacer lo que hace su hermano Javier: ir al cine. La única solución que ve es el llanto, pero reflexiona, demostrando la sabiduría de conocerse y reconocer que se está autocompadeciendo; no obstante, Papelucho, en esta ocasión nos muestra una característica un tanto depresiva, que es aumentada con una ausencia de los padres. Sin embargo, en esta parte de la obra, tiene la ventaja de que es bien atendido en su hogar (a diferencia de cuando está sano), lo que lo compensa como una forma de consolación ante el aburrimiento de estar enfermo.

A) Plan de diálogo:

- 1) ¿Te gusta estar enfermo?
- 2) ¿Por qué cuando alguien se encuentra más desvalido acapara más atención?
- 3) ¿Por qué no van bien o no coinciden los retos con alguien enfermo?
- 4) ¿Relacionas el estar enfermo con el hacer lo que se quiere?
- 5) ¿Crees que alguna gente se aprovecha de su condición de enfermo?
- 6) ¿Crees que las enfermedades no debieran existir?
- 7) ¿Lloras cuando te sientes enfermo?
- 8) ¿Cuándo lloras?
- 9) ¿Te has puesto a llorar porque únicamente lo deseas?
- 10) ¿Te gusta que te consuelen?
- 11) ¿Te gusta que te compadezcan?
- 12) ¿Es lo mismo consolar que compadecer?
- 13) ¿A veces te gusta sufrir o hacerte la víctima?
- 14) ¿Te sientes víctima cuando estás enfermo?

- 15) ¿Crees que los enfermos son víctimas?
- 16) Cuando te sientes mal, ¿te gusta salir para distraerte?

B) Actividad:

- 1) Haz un autorretrato de cómo te ves cuando te sientes enfermo y de cómo te ves cuando estás triste.

2. Testamento y funeral

Papelucho está enfermo y por su condición comienza a divagar sobre su existencia. Con su imaginación de niño llega, incluso, hasta pensar en su funeral y lo que debieran hacer los otros después de su muerte, a modo de testamento. Esto nos demuestra cómo el niño y la niña pueden planificar asuntos a pesar de su ausencia.

El funeral se demuestra como un rito humano que se da de distintos modos según la cultura, dejando entrever la visión y la connotación que se posee de la muerte en cada cultura. Como todo rito se liga a las ofrendas, así, en la tradición occidental, podemos ver el testamento como un contrato legal donde se dejan pertenencias a los más queridos. Sería importante dejar ver en las sesiones que existe la posibilidad de que estas pertenencias no sean tan sólo materiales sino también espirituales

A) Plan de diálogo:

- 1) ¿Cómo sería tu testamento?
- 2) ¿Darías tus pertenencias a otros?
- 3) ¿Darías alguna parte de ti, incluso tu vida, por otro?
- 4) ¿Crees que después de la muerte hay algo más? ¿Qué cosa?
- 5) ¿Cómo te gustaría que fuera tu funeral?
- 6) ¿Has estado en un funeral? ¿Qué has sentido?

B) Actividad:

- 1) Cada niña y niño tendrá que escribir un testamento, donde tendrán que decidir a quiénes les dejarían sus pertenencias, ya sean materiales, físicas y/o espirituales.



La novedad de la infancia: su diferencia

Mariana Alvarado y Silvana Vignale



“Pero, ¿qué es pues la filosofía hoy en día –quiero decir la actividad filosófica–, si no es el trabajo crítico del pensamiento sobre sí mismo? Si no consiste, en vez de intentar legitimar lo que ya se sabe, en intentar saber cómo y hasta dónde sería posible pensar de otro modo?”

Foucault, M. *Uso de los placeres y técnicas de sí.*



Desde junio del 2003 en adelante por dos ciclos anuales consecutivos implementamos en distintos lugares de la ciudad de Mendoza (el Teatro Bar los Angelitos, Centro Cultural Tajamar, el Museo Municipal de Arte Moderno), una práctica que, a nuestro juicio, da lugar a *intentar saber cómo y hasta dónde sería posible pensar de otro modo.*

El Oráculo se ofrece a todo público como un *espacio* en el que no sólo es posible *pensar* respecto del abismo que separa la conservación del saber de su transformación; la transmisión de ideas, de la posibilidad de su emergencia; la reducción del pensamiento, de su práctica; la repetición de lo dicho por otros, de la experiencia de pensar por uno mismo, sino también *justipreciar* las posibilidades y las consecuencias de un preguntar susceptible de desnaturalizar lo naturalizado.

La *experiencia de la filosofía* en *El Oráculo* propone la posibilidad de establecer una relación con el pensamiento que emerge, allí, en el encuentro de unos con otros. La puesta en diálogo que brota con un pre-texto (el texto que previo al diálogo se ofrece a ser pensado) se hace práctica allí donde la experiencia lúdica de pensarse y pensar se abre a la novedad de lo diverso en el encuentro con la diversidad.

Aquella práctica que inaugura la socialización de la filosofía bajo el formato de café atiende la revisión crítica del Programa de Filosofía para niños llevada a cabo por Walter Kohan y se inserta procedimentalmente en la propuesta de David Kennedy.

En esta oportunidad implementaremos una experiencia de pensamiento tal y como ha sido realizada en *El Oráculo*. La propuesta pretende establecer un puente entre el procedimiento que permitiría *saber cómo y hasta dónde*

de sería posible pensar de otro modo y la infancia como condición de posibilidad de ese saber. Es por ello que partimos de tres supuestos: un procedimiento¹, una condición, una respuesta a la pregunta ¿qué es la infancia?²

Objetivos Generales de la Experiencia en el marco de las Jornadas

- Favorecer la reflexión crítica sobre la práctica docente en las aulas.
- Proporcionar instrumentos teóricos y metodológicos para repensar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos escolares y extra-escolares.
- Facilitar la creación de propuestas curriculares autónomas que puedan ser llevadas a la práctica en vista a los distintos contextos sociales y culturales

Objetivos Específicos de la Experiencia en el marco de las Jornadas

- Explorar posibilidades, límites y proyecciones de la práctica de un pensar que piensa con otros la posibilidad de pensar de otro modo
- Experienciar la práctica de la filosofía tal y como puede ser implementada con niños y jóvenes

Momentos de una experiencia de pensamiento:

Una *experiencia de pensamiento* sitúa a la práctica áulica al servicio de la reconstrucción y no de la reproducción, de la transformación y no de la prescripción. Re-construcción en diálogo con el otro del mundo, de la sub-

1 Ampliado en el cuadro 1 que se adjunta.

2 “(...) es el reino del “como si”, del “haz de cuenta”, del “y si acaso las cosas fueran de otro modo...”; es tomarse en serio la novedad de cada nacimiento; es no dejarse determinar por los más diversos condicionamientos; es impedir que ese nacimiento se agote en sí mismo; es apostar a los frutos que de allí puedan emerger; es tornar múltiple, diversa esa novedad; es prolongar la vida del acontecimiento sin que deje de ser acontecimiento, es afirmarla en lo otro, la diferencia, lo que ella misma no contiene ni revela.” (Kohan, W., 2002:37).

jetividad y sus sujeciones, de lo público y lo privado, del trabajo y del ocio, de la teoría y la práctica, etc. Re-crea las coordenadas para situar el diálogo en el marco de una experiencia comunitaria, irrepetible e intransferible. Tales coordenadas pueden preverse provisoriamente de antemano porque al tratarse de una experiencia y no de un experimento lo que allí tenga lugar se sitúa en el marco del *acontecimiento*, es decir en lo indeterminado. Por ello antes de iniciar la experiencia habría que renunciar a su posibilidad. En todo caso sólo nos queda abrir el espacio para que tenga lugar lo que entre todos los involucrados estemos dispuestos a re-construir, a re-crear.

A continuación señalamos las coordenadas (Cf. Cuadro 1 adjunto) que a nuestro juicio abren el espacio para salir a pensar con otros y experimentar juntos la infancia del pensamiento.

1. La experiencia puede implementarse a la intemperie. Se sugiere que los indagadores se sienten en ronda. Puede, si se quiere llevarse a cabo en salón cerrado. Si se dispone de mobiliario aconsejamos colocarlo en forma circular a fin de disponer otro orden en las cosas. No se precisan mesas sólo sillas, sillones, almohadones, el piso.

2. Puede acompañarse la propuesta con bebidas y/o comidas. Se trata de disponer el lugar y el cuerpo de modo tal que estemos en confianza. Un café siempre dispone a hablar. ¡Ni qué decir del mate! Puede pensarse previamente lo que cada uno llevará al encuentro o bien puede estar a cargo de las moderadoras. Téngase en cuenta que esta instancia previa a la experiencia ya forma parte de ella. De modo que la distribución de los roles y de las tareas ya sitúa a los indagadores en lugares determinados que pueden o no alternarse al momento de implementarse la propuesta.

3. Dispuesto el lugar y los aditivos los co-indagadores se presentan. Si bien la propuesta pretende dar lugar a las voces que quieran hacerse oír es preciso, al menos al inicio, que quien haya estado a cargo de la organización de la experiencia modere la misma. De allí que la moderadora invitará a la presentación individual. Sugerimos, sobre todo en el caso de que los co-indagadores no se conozcan, la distribución de papelitos de colores y marcadores a fin de que cada participante coloque su nombre. Con alfileres pueden prender el papel al pecho. La presentación individual, en el caso de la experiencia implementada en esta oportunidad, requirió de la respuesta a tres preguntas: ¿quién soy? ¿qué hago? ¿por qué estoy aquí? La presentación in-

dividual da lugar a que cada uno diga lo que quiera en el marco de las preguntas que la moderadora haya pensado. Téngase en cuenta que tanto la presentación como el cierre son las dos instancias en las que todos hablarán. En este caso, el orden en que cada uno haga uso de la palabra queda a criterio del moderador. Puede iniciarse la ronda hacia la derecha o hacia la izquierda. Pueden comenzar los de remeras blancas para continuar los de camisas azules. Pueden iniciar la ronda en forma salteada: uno sí y otro no, etc.

4. Una vez presentados todos y cada uno, se pasa a la instancia de la agrupación. Sugerimos, en este caso, la agrupación en parejas. Se recomienda el trabajo en grupos reducidos. Máximo cuatro. El criterio de agrupación puede variar de acuerdo a lo que considere pertinente la moderadora. Proponemos que el criterio sea elegido por los co-indagadores de modo que la moderadora deberá contar con la astucia de ofrecer un elemento que tenga al menos dos criterios, ejemplo: figuras geométricas de colores distintos, de modo que los triángulos rojos formen un grupo y los cuadrados blancos otro; solemos utilizar los naipes, en tanto que ofrecen palo y número. En lo que respecta a la instancia grupal téngase en cuenta que lo pensado para los grupos pequeños luego será pensado en la ronda por todos.

5. Cada pareja contará con una copia de la selección de textos. Téngase en cuenta que el texto es un pre-texto que motiva a pensar. De modo que lo que sea pensado no debe ser forzado ni por el texto ni por la moderadora. Si bien puede haber una idea previa, un supuesto, un tema, un problema, etc. aquello sobre lo que se discutirá dependerá de lo re-creado por los co-indagadores en la instancia siguiente. De modo que la moderadora pudo haber pensado al menos cinco temas a tratar que al momento de implementar la experiencia no tuvieran lugar. No se aflija. La propuesta de las experiencias de pensamiento ofrecen esta posibilidad: que acontezca lo inesperado. Dado el caso en el que se haya hablado todo lo que la moderadora pensó previamente cabría rever el texto, repensar el rol del moderador, revisar lo que se entiende por experiencias de pensamiento.

6. El texto distribuido no necesariamente debe ser un texto filosófico. Puede tratarse de un texto no filosófico, poesía, artículo periodístico, un cuento, etc. Puede no estar escrito y tratarse de una canción o de un audiovisual. Pueden presentarse fotos o publicidades. Entendemos por texto todo aquello que pueda ser interpretado y puesto en cuestión.

En esta experiencia de pensamiento seleccionamos siete citas cuyo eje es la infancia. Todas fueron extraídas de Larrosa, J. (1998) “Uno más Uno igual a Otro. Meditaciones sobre la fecundidad”; en: *Relea, Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados*. Caracas, p. 66. A continuación presentamos la selección.

Texto 1

“(...) la infancia es lo otro: lo que, siempre más allá de cualquier intento de captura, inquieta la seguridad de nuestros saberes, resiste la arrogancia de nuestras buenas intenciones, cuestiona el poder de nuestras prácticas, y abre un vacío en el que se abisma el edificio bien construido de nuestras instituciones de acogida. Pensar la educación desde el punto de vista de la alteridad es aceptar el reto y la responsabilidad de esa inquietud, de esa resistencia, de ese cuestionamiento y de ese vacío”.

Texto 2

“El nacimiento de un niño es un acontecimiento que parece completamente trivial y despojado de todo misterio. Es un acontecimiento habitual, algo que sucede constantemente en el mundo y que, por tanto, se pliega sin ninguna dificultad a la lógica de lo que todo el mundo sabe, de lo que es normal, de lo que puede preverse y anticiparse. La extrema vulnerabilidad del recién nacido convierte en absoluto nuestro poder, que no encuentra en él ninguna oposición. Su extrema sencillez convierte en absoluto nuestro saber, que no encuentra en él ningún obstáculo. Podemos, sin ninguna resistencia, proyectar en él nuestros deseos, nuestros proyectos, nuestras expectativas, nuestras dudas o nuestros fantasmas (...) El niño se expone completamente a nuestra mirada, se ofrece absolutamente a nuestras manos y se pliega sin resistencia a que lo cubramos con nuestras ideas, nuestros sueños o nuestros delirios. Se diría que el recién nacido no es otra cosa que lo que nosotros hemos puesto en él”.

Texto 3

“El nacimiento no es sino el principio de un proceso en el que el niño, que comienza a estar en el mundo y que comienza a ser uno de nosotros, va a ser introducido en el mundo y se va a convertir en uno de nosotros (...) Pero, al mismo tiempo, cuando un niño nace algo otro aparece entre nosotros. Y es otro porque es siempre otra cosa que la materialización de un proyecto, la satisfacción de una necesidad, el cumplimiento de un deseo, el

colmo de una carencia o la reparación de una pérdida. Es otro en tanto que otro, no a partir de lo que nosotros ponemos en él. Es otro porque siempre es otra cosa que lo que podemos anticipar, porque siempre está más allá de lo que sabemos o de lo que queremos o de lo que esperamos.

Texto 4

“La educación es el modo como las personas, las instituciones y las sociedades *responden* a la llegada de los que nacen. La educación es la forma en que el mundo *recibe* a los que nacen.”

Texto 5

“(…) la otredad de lo que nace sólo puede hacerse presente como tal cuando, en el encuentro con ella, encontramos verdaderamente algo otro y no simplemente lo que nosotros hemos puesto allí. El nacimiento, por tanto, implica la aparición de algo en lo que nosotros no podemos reconocernos a nosotros mismos”.

Texto 6

“El nacimiento de Jesús representa, para Hanna Arendt, la expresión más nítida y condensada de las cualidades de todo nacimiento: el milagro de la aparición de la novedad radical en el mundo y la posibilidad siempre abierta de la inauguración de un nuevo comienzo en la historia (...) en el nacimiento de Belén como modelo de todo nacimiento, el terror estaría encarnado en el infanticidio de Herodes. Herodes quiere controlar el futuro y tiene miedo a que el nacimiento de algo nuevo ponga en peligro la continuidad de su mundo. De ahí el acto totalitario por excelencia: matar a los niños para eliminar del mundo la novedad que podría amenazarlo”.

Texto 7

“Un pedagogo hubo: se llamaba Herodes”. Antonio Machado.

7. Cada pareja ha leído los textos. Puede apelarse a que uno de los indagadores lea en voz alta lo que cada grupo lee en silencio. Luego de la lectura cada pareja ha seleccionado un texto. Se han elaborado dos preguntas vinculadas al texto por grupo. En esta oportunidad nosotras presentamos una pluralidad de textos sobre los que debían elegir uno. Puede proponerse un solo texto común a todos los grupos, pero de igual modo, cada grupo elaborará mínimo dos preguntas.

8. Una vez que todos los grupos han elaborado sus preguntas, se sugiere que elijan una y la escriban en el pizarrón. Cuando la práctica era implementada en El Oráculo utilizábamos un cuaderno que rondaba el círculo y de mano en mano contenía las preguntas. Ese cuaderno se utilizaba únicamente en los encuentros. Cada experiencia tenía un escriba, es decir, alguien dispuesto a tomar nota de todo lo que acontecía en el encuentro. Ésta es una posibilidad a tener en cuenta si se quiere llevar un registro de lo que acontece. Puede también apelarse a cámara filmadora, a registro fotográfico o a grabaciones.

9. Una vez escritas las preguntas en el pizarrón o presentadas en un cuaderno especialmente para estos encuentros o en una hoja ofrecida por la moderadora, se solicitará a algún indagador que lea todas las preguntas en voz alta.

En esta instancia lo que se pretende es agilizar la lógica del pensamiento y propiciar su experiencia comunitaria. En este sentido la moderadora dirigirá la atención hacia las preguntas más que hacia las respuestas.

Cabe la posibilidad de que las preguntas presentadas en el pizarrón puedan repetirse, puedan preguntar lo mismo sin repetirse, puedan jerarquizarse, puedan implicarse, puedan contradecirse, puedan oponerse, pueden excluirse, etc. Por otro lado, la moderadora puede hacer hincapié en el tipo de preguntas elaboradas: las que preguntan por el fin, por la causa, por el método o el procedimiento, por las características, etc.

Este momento de la experiencia permite que aquellas preguntas que no se hayan entendido puedan ser explicadas y revisadas en vínculo con las otras preguntas. También puede ser el momento de sacar a la luz los supuestos presentes en las preguntas e incluso abrir aquellas preguntas que implican más de un cuestionamiento.

Aclaradas las dudas se sugiere establecer un orden a fin de comenzar a responder. En esta instancia, la moderadora podría preguntar ¿cuál es la pregunta más importante? ¿Por cuál pregunta deberíamos comenzar? ¿Cuál pregunta es la más amplia? ¿Cuál desean abordar primero? ¿Queremos dejar alguna para el final? etc.

La idea es que los/as indagadores argumenten racionalmente, es decir, den razones de sus elecciones. De allí que sea propicio dar lugar a que cada pareja explique por qué eligió escribir una de las dos preguntas elaboradas previamente. Se propone dar lugar a que el grupo se autorregule en el uso de la palabra y en el manejo de los silencios. Las moderadoras, si lo prefie-

ren, pueden a medida que se inicie el debate jerarquizar las preguntas por medio de números, relacionarlas por medio de flechas e incluso utilizar tizas o marcadores de colores.

En el caso de que la respuesta a una pregunta incluya la respuesta a otra puede solicitarse que se reelaboren las preguntas a fin de abrirla en dos o situarla en una. No se sugiere eliminar las preguntas del pizarrón borrándolas o tachándolas, se propone reelaborarlas, expresarlas de otro modo, ampliarlas, incluirlas en otras, etc.

En el marco de la experiencia de pensamiento implementada elaboraron las siguientes preguntas:

Texto 1

¿Es que nuestra sociedad está dispuesta a darle la palabra al niño y al adolescente?

¿Por qué miramos la infancia como *lo otro* y no reconocemos *lo otro* en nosotros?

¿Cómo acceder a la infancia y al infante?

¿Acaso somos infancia?

¿Qué posibilidades pueden abrirse a la educación áulica dentro de un sistema que está por repetir “lo mismo”?

¿Cuáles son las condiciones para que niños y adolescentes puedan dar a conocer/expresar sus inquietudes, preguntas, creatividad, temores, etc.?

¿Cómo podríamos, desde la educación, ser “los salvadores” de “lo otro” y ayudar a mantener a la infancia entendida como la capacidad de asombrarse, preguntarse y, finalmente, resistirse?

Texto 2

¿Qué hacer con el delirio que deseamos proyectar en nuestros recién nacidos? ¿Quiénes proyectarán cuando nosotros no lo hagamos?

Texto 3

¿Estamos dispuestos/as a aceptar otro saber, otro querer, otro esperar?

Texto 6

¿Hay diferencia entre el docente y Herodes?

10. La instancia previa es la que requiere mayor tiempo. Porque suele ser la apertura para comenzar a dialogar³. Da lugar a que cada uno piense por sí mismo y reconozca en el otro a un interlocutor válido. Se da la posibilidad a la *ampliación del concepto de racionalidad* tal y como lo entiende Adriana Arpini en otro apartado de esta compilación. El *pensamiento lógico, reflexivo y crítico* se ejerce en el diálogo con el otro sin siquiera proponerlo directamente. Aparece allí toda vez que se da lugar a la diversidad. Será rol de la moderadora “tensar el hilo” cuando decaiga el debate, y el “orden” estipulado por los indagadores le dará la oportunidad de dirigir la mirada hacia los rumbos que en ese instante los indagadores han dejado sentado en el cuadernillo o en el pizarrón.

11. El cierre es el momento en el que, al igual que en la presentación, todos, incluso los que han permanecido en silencio, tienen la oportunidad de hablar. Pero esta oportunidad sigue siendo optativa, no se pretende obligar a nadie a decir lo que quiere callar.

En esta oportunidad propusimos expresar en una palabra la síntesis de la experiencia. Esta instancia se propone casi sorpresivamente y, nos animamos a decir, irracionalmente. En tanto que es la instancia opuesta a la previa. Si el momento anterior requería del análisis ahora se pretende la síntesis.

Contamos con las siguientes palabras que a juicio de los indagadores expresaban la síntesis de la experiencia de pensamiento que en ese momento concluía.

Espacio	Apuesta
Ausencia	Delirio
Diálogo	Palabra
Riesgo	Resistencia

3 En el marco de la ética discursiva los seres humanos realizamos actos de habla o acciones comunicativas. Se trata del tipo de acciones en las que un hablante y un oyente tratan de entenderse respecto de algo. Estas acciones pretenden implícitamente que lo que se dice es inteligible, veraz, verdadero y correcto. Con lo cual el oyente y el hablante se reconocen como interlocutores válidos. Para ampliar estas pretensiones de validez del habla supuestas en todo acto de habla puede recurrirse a K.O. Apel, A. Cortina, D. Michelini, J. de Zan. *Ética comunicativa y democracia*. Crítica, Barcelona, 1991.

Insumos

Materiales: papeles de colores, alfileres, marcadores, naipes, fotocopias de la selección de textos.

Áulicos: espacio cerrado cuyo mobiliario sea móvil

Destinatarios

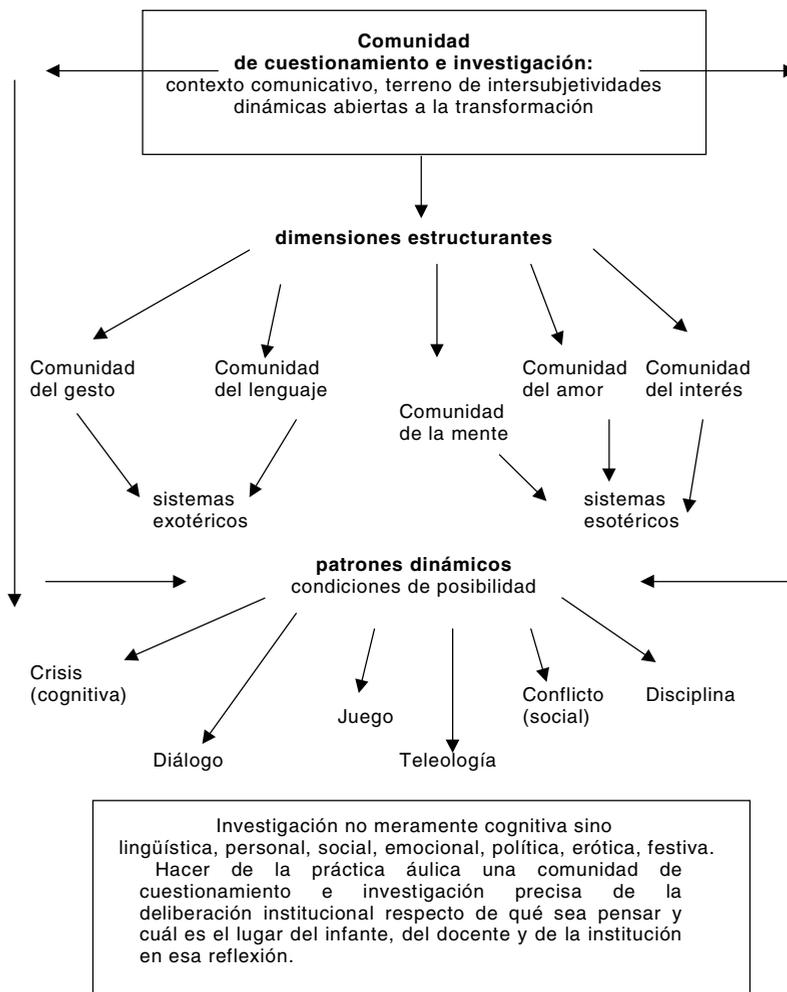
En esta oportunidad la *experiencia de pensamiento* se destinaba a docentes de EGB y polimodal, profesores graduados en ciencias sociales y humanas.

Sin embargo, El Oráculo, en el transcurso del 2006, implementa el proyecto “Del café a la escuela”, por medio del que ofrece a las escuelas públicas y privadas, de la provincia y de la universidad, la posibilidad de que sus alumnos/as tengan *experiencias de pensamiento*.

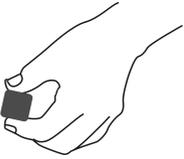
Bibliografía sugerida para la construcción procedimental de *experiencias de pensamiento*

- Alvarado, Mariana, “La re-creación de un espacio sin lugar”; en *Revista Sul – Americana de Filosofía e Educação*, www.resaferg3.net, 2005.
- Alvarado, Mariana y Silvana Vignale, “Partenón Urbano”; en: www.unb.br/filoesco/resafe, ISSN 1679-8775, 2003.
- Cerleti, A. y Walter Kohan, *La filosofía en la escuela, caminos para pensar su sentido*, Buenos Aires, UBA, 1996.
- Kennedy, David, “The Five Communities”, *Analytic Teaching*, vol 15, nº 1, 1994.
- Kohan, W. Leal Bernardina y Álvaro Teixeira (orgs), *Filosofía na Escola Pública*. Vol. V, Petrópolis, Vozes, 2000.
- Kohan, Walter y Vera Waksman (comp.), *¿Qué es filosofía para niños? Ideas y propuestas para pensar la educación*, Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC – Universidad de Buenos Aires, 1997.
- ___ *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en el aula*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000.
- Kovadloff, S., “¿Qué significa preguntar?”; en: *La nueva ignorancia. Ensayos reunidos*, Argentina, Rei, 1991.
- Larrosa, Jorge, *Pedagogía profana. Estudio sobre lenguaje, subjetividad, formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000.
- Langón, M. y otros, *Materiales para la construcción de filosofía ¿qué es la filosofía?* Uruguay, Az editora, 1997.

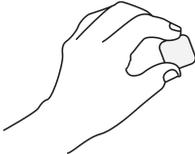
- Sharp, Ann M. y Lawrence J Splitter, *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*, Buenos Aires, Manantial, 1996.
- Vignale, Silvana, “Quién hace filosofía: fronteras de la filosofía y el pensar con otros. Reflexiones a partir de la experiencia del café filosófico”, *Revista Sul-Americana de Filosofía e Educação*, Programa Filosofía na escola. Universidad Nacional de Brasilia, Número 4, abril 2005, www.unb.br/filoesco/resafe



Esquema elaborado a partir del texto de Kennedy, David. “Las cinco comunidades” publicado en: Kohan, W. y Waksman, Vera *¿Qué es la filosofía para niños? Ideas y propuestas para pensar la educación*, 1997:200-204.



**Problemática de la formación ética
y ciudadana**



Comportamientos y valores de los adultos que preocupan a los niños: una experiencia de formación ciudadana a través de la producción audiovisual con niños de séptimo año



Delia Albarracín
Alejandro Cobos

1. Investigación donde se enmarca la experiencia

La experiencia que relatamos en el presente trabajo tuvo lugar en el año 2004 en el marco del proyecto de investigación *Desarrollo Curricular de Formación Ética y Ciudadana como área transversal: experiencias didácticas*¹. En primer lugar haremos una breve presentación de los objetivos, hipótesis y metodología del proceso de indagación, para luego exponer, como parte de los resultados, la experiencia didáctica con los grados paralelos de séptimo año que se enuncia en el subtítulo.

El proyecto de investigación se propuso como objetivo general “Poner a prueba un diseño básico de Proyectos Transversales para la enseñanza de Formación Ética y Ciudadana en primero y segundo ciclo de EGB a través de la investigación participativa en una escuela del Gran Mendoza”.

Los objetivos específicos fueron:

a) “Realizar ajustes al diseño básico de Proyectos Transversales de Formación Ética y Ciudadana para primero y segundo ciclo de EGB ideado por el equipo como propuesta didáctica, a partir de los aportes y significaciones de las prácticas educativas, la cultura institucional y su vinculación con el contexto”.

b) “Identificar, analizar y reflexionar sobre problemáticas ético-ciudadanas específicas en una institución escolar a través de la investigación participativa” y

c) “Validar la propuesta didáctica rediseñada mediante la puesta en acción de un Proyecto Transversal de Formación Ética y Ciudadana en una escuela del Gran Mendoza”.

1 Proyecto bajo la dirección de la Mgter. Delia Albarracín acreditado en SECYT UNCuyo que obtuvo la calificación Excelente en la evaluación externa del Informe Final.

Las hipótesis que orientaron el trabajo sostienen que:

a) La presencia de un área filosófica en la enseñanza básica como la FEyC, requiere la puesta en marcha de amplios procesos de construcción cultural del curriculum, dado que las actitudes y competencias que debe lograr el alumno se refieren a aspiraciones comunes o públicas que van más allá de los límites de la institución escolar.

b) Las acciones orientadas a generar espacios y criterios pedagógico-didácticos movidos por el interés de trabajar sobre problemas tales como la formación de ciudadanos participativos, el fortalecimiento del sistema democrático y la construcción de un orden social con mayor justicia, constituirían aportes para el cambio político-cultural que la sociedad estaría demandando a la escuela a través del área FEyC.

c) La construcción de propuestas didácticas innovadoras a partir de Proyectos Transversales que *transversalicen* contenidos de ética ciudadana constituye un aporte para ello.

La estrategia metodológica utilizada fue la investigación participativa, eligiéndose como unidad de análisis una escuela del distrito de Perdriel, departamento de Luján de Cuyo. Esta estrategia favoreció una buena vinculación entre el equipo promotor de la investigación y los miembros de la escuela seleccionada pues brindó la posibilidad de atender a dos grandes desafíos: el de compartir con los docentes un marco referencial de reflexión sobre la formación ética y ciudadana como una demanda de la sociedad a la escuela; y el de encontrar modos consensuados de que los docentes se apropiaran de una herramienta didáctica donde esos referentes teóricos señalen la intencionalidad o el *para qué* de la tarea educativa. De antemano advertíamos la dificultad de esta tarea debido a la falta de formación de base y de actualización en la mayoría de los docentes de EGB tanto en contenidos conceptuales de ética y filosofía política, como en la reflexión sobre las posibilidades de la escuela en la formación de sujetos críticos.²

2 Esta reflexión sobre la función de la escuela implicaría un estudio crítico de la historia de la escuela y de la infancia como dispositivos destinados a cumplir una función política en el orden social moderno. El tema ha sido ampliamente investigado por la historia social francesa (Ph. Aries y L. de Maus, entre otros) siguiendo los pasos de la arqueología y la genealogía foucaultiana.

1.1. Proponer, dialogar y construir desde las prácticas escolares

El trabajo de investigación se inició con el dictado de un curso taller a los docentes de la escuela, en el cual presentamos los principales conceptos sobre ética ciudadana y compartimos el diseño básico de Proyecto Didáctico Transversal de FEyC propuesto desde el equipo como Modelo Orientador³. Conscientes de que la transformación educativa es consustancial a la transformación social por vía de un proyecto político, y que no podemos transformar las prácticas de enseñanza simplemente proponiendo nuevos formatos a llenar, nuestro diseño básico de Proyectos Transversales de FEyC no propone transmitir definiciones, ni enunciar listados de derechos ni dar sermones de moral a los niños, sino contribuir en forma paulatina y sostenida, al logro de cambios hacia una cultura institucional donde los usos y normas de las prácticas áulicas e institucionales se ajusten a algunos valores necesarios para construir una ciudadanía sustantiva. De allí que el diseño es abierto; brinda indicaciones generales respecto a qué son *contenidos prácticos* (ético-políticos), proponiendo considerar estos contenidos como los *principios* del Proyecto Educativo Institucional. A nivel didáctico propone plantear claramente contenidos conceptuales y procedimentales de ética ciudadana como ejes a *transversalizar* hacia las otras áreas del curriculum y hacia las distintas acciones de la institución escolar y sus relaciones con el contexto.

El trabajo de ética ciudadana como área curricular implica que los contenidos no son simplemente conocimientos a transmitir, sino más bien experiencias a construir en procesos de reflexión sobre la base de los distintos saberes presentados en las otras áreas (ciencias sociales, ciencias naturales, música, literatura, etc). Las competencias que los niños deben alcanzar son hábitos o más bien virtudes necesarias para la convivencia de las personas en un espacio común: participación en la toma de decisiones, procedimientos de comunicación racional basados en el respeto y el reconocimiento del otro, construcción democrática de normas y compromiso en la construcción de la

3 En trabajos anteriores hemos publicado resultados que fundamentan esta propuesta tanto desde los fines utópicos de una filosofía crítica como de los aspectos didácticos que la posibilitan (cfr. Albarracín, Delia (2001) "Filosofía y proyectos educativos institucionales en la enseñanza básica", en *Saber, poder, crear*, Río Cuarto, Icala (pp. 264-268) y Albarracín, Delia (2003) "La Formación Ética y Ciudadana como desafío político educativo", en *Problemas de la vida urbana contemporánea*, publicación en CD-Rom de ponencias de las VI Jornadas Nacionales de Ética, Buenos Aires, AAIE.

justicia, entre otras. Transversalizar este tipo de contenidos tiene un enorme potencial transformador de la realidad educativa, pues el análisis crítico de la realidad desde la perspectiva de la ética cívica motiva la reflexión sobre la propia escuela como espacio de decisión sobre intereses comunes y a sus miembros como sujetos políticos. Sin embargo lograr esa tarea requiere de gran voluntad para superar una cultura escolar paradójica signada por la rutina y la urgencia que imponen las diversas demandas cotidianas.

Para la mayoría de los docentes de la escuela donde realizamos la investigación el curso dictado era la primera instancia de acercamiento a contenidos conceptuales de la ética ciudadana. Con el objeto de aproximar la propuesta a sus experiencias previas, al concluir el curso, les propusimos que ensayaran la confección de un Proyecto Transversal de FEyC retomando y resignificando lo trabajado en las aulas para considerar desde allí qué cosas podían cambiar y mejorar a partir de los aportes del curso.

Al cabo de dos meses, casi todos los Proyectos presentados por los docentes retomaban los proyectos de valores que habían formulado el año anterior y, si bien en algunos casos ampliaron las actividades, éstas en general no recuperaban los conceptos trabajados en el curso a la hora de abordar las problemáticas. Más bien tomaron material didáctico de manuales o revistas (hábito muy arraigado en los docentes) y ampliaron sus proyectos con actividades que no mediaban contenidos de ética (por ejemplo 'Buzón de quejas' y 'Acordéon de virtudes', entre otras) y por lo tanto no llevaban a la construcción de experiencias sobre los valores aludidos en ellos. La descripción de cualidades y el reconocimiento de las mismas en viñetas o en listados, evidenciaban huellas de un modelo docente transmisor más que formador de sujetos reflexivos y críticos. Al respecto verificamos lo señalado por Cullen en cuanto a que los hábitos generados por este modelo han obstaculizado que los docentes perciban la institución como organización pública política, afianzando la idea de que ella es sólo una institución social que reproduce un orden dado. (Cullen, 1996). La escuela seleccionada no fue la excepción. Sin embargo esta primera instancia de la investigación participativa nos permitió tener un mayor conocimiento de la realidad de ese contexto escolar específico y replantear los pasos más oportunos a seguir.

Así es como, en otra de las Jornadas Institucionales realizamos una devolución a los docentes de nuestro análisis de los proyectos presentados y compartimos con ellos nuestra mirada de la institución a través de lo observado en clases, en los actos patrios y en general en sus vinculaciones con los padres y con otras instituciones del medio. También pudimos comprender

muy de cerca que su preocupación mayor como trabajadores en una institución estatal es cumplir al pie de la letra todo lo solicitado desde el Gobierno Escolar, aunque esto varíe año a año y se hallen disconformes por la falta de una política educativa.⁴ En el segundo año de nuestro trabajo en la escuela se dieron además cambios en la supervisión que repercutieron en la escuela. Los docentes se sentían sobrecargados en medio de nuevas exigencias en el formato de planificación que a las *competencias* agregaba las *capacidades* y establecía los *contenidos acreditables* por área. Percibimos que por un lado la investigación participativa iniciada con nuestro equipo daba un aire renovador con el que los docentes se sentían valorados y animados a crear y por otro lado los cambios anuales (no sólo curriculares, sino traslados, nuevos reemplazos, etc.) les indicaban que debían tomar las directivas tal cual y no innovar. De esta percepción y de un diálogo comprensivo sobre la situación de la escuela surgió el compromiso de una Jornada de reflexión a la semana siguiente.

En el encuentro de la siguiente Jornada realizamos un trabajo de profundización y reflexión sobre algunos conceptos de ética, de donde se derivó la interpretación compartida de que la escuela, en medio de todas sus vicisitudes y de manera implícita o explícita, acordaba en cuatro valores básicos: respeto, cooperación, solidaridad y justicia. Clarificamos el significado de estos valores, precisando su significado como categorías éticas. La idea de transversalidad curricular, institucional y social sobre la base de valores acotados, aparecía como una forma concreta y diferente de planificar. Los docentes, sobre la base del formato solicitado desde la supervisión, acordaron añadir un eje ético colocando algunos de los cuatro valores elegidos como los *contenidos a transversalizar* en las restantes áreas. El grado de coordinación entre las diferentes áreas para un mismo grupo de alumnos fue diferente según el grado de apropiación que los docentes habían alcanzado.

A continuación presentamos una de las experiencias llevada a cabo por uno de los docentes de séptimo año que, a partir de un recorrido personal e institucional consolidado y caracterizado por el no direccionamiento en la enseñanza de la producción audiovisual de los niños, realizó un esfuerzo para incluir aspectos formativos a nivel ético-cívico. Si bien no fue posible aún la construcción de un Proyecto Transversal entre los docentes de las distintas

4 Nos hemos referido a los aspectos histórico-institucionales de este hecho en otros trabajos (Cfr. *Democracia, derechos y ciudadanía en la sociedad del conocimiento* en Erasmus N° VII, año 2005).

áreas de ese curso, fue un aporte muy significativo para las prácticas de esta escuela la indicación a los niños de que expresen sus demandas a los adultos a través de libretos para la producción de películas. Ello constituyó una invitación a participar en una esfera de intereses públicos o comunes, a la vez que consolidó una línea de trabajo institucional en el área de la expresión literaria.

2. La producción audiovisual como instrumento para la formación ciudadana

Desde 1998 la institución desarrollaba un proyecto destinado a enriquecer la competencia comunicativa de los alumnos, al ponerlos en contacto con el proceso de producción de cortometrajes totalmente producidos por ellos mismos. Esto lleva implícito un encuadre desde la *educación para los medios* (Morduchowicz, R., 2003) que considera a éstos como portadores de un gran caudal de información y de múltiples significados, que, de ser trabajados en el aula, contribuyen a afianzar y mejorar la capacidad discursiva. Se considera que al leer, interpretar y producir imágenes se pone en práctica distintas competencias cognitivas y emocionales, y ello permite a los chicos activar el saber mediático que perciben a través de su conocimiento de lo audiovisual en tanto espectadores de la oferta televisiva, para materializarlo en una película, cuyo lenguaje es propio y responde a sus inquietudes.

En el año 2004, esta propuesta se articuló con la promoción del aprendizaje de valores éticos considerando que la educación para los medios es un aspecto de la formación del ciudadano. Los valores con los que se trabajó este año al proponer construir sus historias a los alumnos fueron el *respeto*, la *solidaridad* y la *cooperación*, valores que, junto con la *justicia*, se acordaron abordar institucionalmente en el marco de la participación de la escuela en un proyecto de investigación sobre Proyectos Transversales de FEyC. Pablo Gentili afirma que el desarrollo de una ética de la ciudadanía se vincula “a la creación de ámbitos y oportunidades de formación ética, donde las moralidades existentes (y en pugna) puedan ser sometidas a cuestionamiento y comprensión”.

Desde el área de la Lengua, complementaria y necesaria para transferir sus contenidos al análisis y la producción de cada película, se trabajaron los siguientes ejes, con la intención de generar un canal donde lo ético pudiera ser retrabajado y repensado en lo cotidiano:

- Cooperación, acuerdo, aceptación y respeto de reglas en el trabajo grupal;

- Aceptación y respeto por las convenciones que permiten la comunicación;
- Confianza en las posibilidades de resolver situaciones lingüísticas y comunicativas a partir del otro;
- Respeto por las producciones de otros hablantes;
- Defensa de los argumentos y flexibilidad para su modificación.

Las expectativas de logro en relación con lo conceptual (Comunicación Oral, Comunicación Escrita, Reflexión sobre el Lenguaje y Literatura) fueron:

- ✓ Conocer los recursos lingüísticos que intervienen en el lenguaje audiovisual, identificando elementos de su sintaxis según su función;
- ✓ Comprender el relato cinematográfico como sucesión concatenada de imágenes en el tiempo, con un desarrollo secuencial lógico;
- ✓ Comprender el funcionamiento de las tecnologías audiovisuales, no haciendo hincapié en los aspectos técnicos sino en aquéllos conceptuales que ayuden a la aplicación y puesta en práctica de los contenidos expresivos y éticos.

En relación con el aprendizaje de valores las expectativas fueron:

- ✓ Vivenciar conductas participativas basadas en la solidaridad, la cooperación y el respeto.
- ✓ Desarrollar la capacidad cognitiva para entender la controversia y dar sentido a los valores que entran en juego en las situaciones que plantean en sus producciones.
- ✓ Reflejar formas de resolución de conflictos y generar vías de solución.
- ✓ Reflexionar sobre la importancia de relacionarse a partir de la cooperación, materializada en un producto propio.
- ✓ Generar la participación de toda la comunidad educativa a partir de esta experiencia destinada a estimular la convivencia entre sus miembros.

En relación con lo procedimental:

- ✓ Utilizar las tecnologías y el lenguaje audiovisual como instrumento para la adquisición de nuevos aprendizajes y la comprensión y análisis crítico de la realidad.
- ✓ Expresarse con actitud creativa para enriquecer la competencia comunicativa y la internalización de valores.
- ✓ Planificar las fases del proceso de realización de un material audiovisual, y analizar sus componentes.

En relación con lo actitudinal:

- ✓ Apreciar el hecho cinematográfico como fuente de goce estético.
- ✓ Valorar las experiencias fílmicas anteriores en la elaboración de materiales audiovisuales con el fin de ampliar destrezas discursivas.
- ✓ Desarrollar la actitud crítica mejorando sus capacidades de expresión y comprensión.

Esta experiencia está planteada en tres momentos importantes:

Preproducción. Aquí se explicitan las expectativas acerca del proyecto, se realiza la visión y análisis de material audiovisual televisivo y cinematográfico, se conforman los equipos de filmación y se eligen las temáticas de cada película. También se contempla la articulación con lo ético en tanto diseñar situaciones donde estén manifestados comportamientos que aludan a los valores que se eligieron para trabajar.

Producción. Construcción del guión, con sus etapas de planificación, escritura, revisión y ajuste del argumento. Posteriormente, la elaboración de la escaleta, el story-board, selección de los actores, maquillaje, escenografía, música y escenarios. Ensayos y plan de rodaje.

Postproducción. Edición del material. Diseño de la campaña publicitaria. Muestra pública y votación de los asistentes a la mejor película, mejores actor y actriz y mejor afiche. Reflexión acerca del impacto de los mensajes en la audiencia.

2.1. Lo que los niños dicen a los adultos a través de las películas

Concluido el proceso planteado a los alumnos en relación con la participación de la escuela en el Proyecto de investigación *La formación ética y ciudadana como área transversal: experiencias didácticas*, se pudo constatar que lo ético fue internalizado a través de las historias que los alumnos eligieron contar y plasmar en cada película. La experiencia les permitió vivenciar conductas participativas basadas en la solidaridad, la cooperación y el respeto, desarrollar la capacidad cognitiva para entender la controversia y dar sentido a los valores que entran en juego en las situaciones que plantearon, reflejar formas de resolución y solución de conflictos y reflexionar sobre la importancia de relacionarse a partir de la cooperación, materializada en un producto propio. En cada película, los alumnos mostraron qué pensaban de los adultos en diferentes comportamientos, actitudes y valores,

no siempre proponiendo resoluciones “esperables”. Las siguientes síntesis de los argumentos nos permitirá acercarnos a cada temática.

1. Sobre maltrato infantil: *Una trágica vida*. En esta película los niños abordaron el problema del maltrato familiar. Trata de una niña que es internada en un neuropsiquiátrico porque sus padres dicen que intentó matarse. Cuando éstos se arrepienten y la buscan para llevársela, ya es demasiado tarde: una tragedia inesperada los aleccionará.

2. El maltrato psicológico ante la sospecha de un hijo que se droga. *Ida y vuelta*. Una familia se muda a un nuevo barrio. El hijo conoce a unos chicos que lo involucran en problemas con la droga. La película muestra a los padres desconfiando de su hijo porque lo creerán involucrado con ellos.

3. La familia ante una enfermedad terminal. *Una enfermedad silenciosa*. Un chico es descubierto por su padre en el baño mientras fuma. Le explica que él, por fumar, tiene cáncer y le queda poco tiempo de vida. Esto hará reflexionar a su hijo en relación con el cigarrillo.

4. La familia ante una enfermedad que pasa “desapercibida”. *El sufrimiento de Emiliano*. Trata de un niño bulímico. La película muestra que tiene problemas con sus padres y con sus compañeros, y que a la vez los padres tienen problemas entre ellos y no se escuchan. Una conversación con su mejor amigo cambiará la vida de Emiliano.

5. La discriminación a chicos limpiavidrios. *El sueño del limpiavidrios*. Una mujer discrimina a un limpiavidrios. Con el tiempo sufre una desgracia y será este chico quien la salvará.

6. La discriminación a jóvenes “de la villa”. *100 % amor*. Aborda el tema de un padre que se opone al amor entre su hija y un “villero”. Pero, al final, el amor triunfará.

7. La familia ante una situación de posible separación. *Un mundo casi perfecto*. Una familia tiene problemas de dinero. El padre no trabaja y tiene una amante. Cuando sus hijos se enteran de esta situación, le piden que tome una decisión para no perder a su verdadera familia.

8. La discriminación a los ancianos ante el cobro de una herencia. *La herencia*. Muestra una familia que maltrata y discrimina al abuelo, ignorando que por este comportamiento perderán una fortuna.

9. Las consecuencias del alcoholismo y la violencia. *Problemas de familia*. Un padre alcohólico pierde su trabajo y obliga a sus hijos a comprar vino, sin pensar que, de este modo, ocurrirá una tragedia en la que perderá, violentamente, a uno de ellos.

Al momento de la presentación de las películas, los alumnos estaban nerviosos, pues había situaciones movilizadoras que podrían “incomodar” la percepción de los adultos. Se les propuso la siguiente reflexión, como reaseguro del trabajo realizado:

Un grupo de alpinistas se dispone a escalar una montaña y su objetivo final es alcanzar la cima. Para esto el grupo lleva un buen equipo, los conocimientos, las habilidades y mucha fuerza de voluntad. Pero hay algo indispensable para el equipo: la cuerda de seguridad de la cooperación. Esto los ayudará a que cada paso que den por pequeño que sea, unidos todos esos pasos, los hará llegar a la cima.

Mediante esta frase se reflexionó sobre que, si hay cooperación, el éxito de una persona no se logra a expensas de otra; su objetivo principal es el beneficio mutuo. El valor, la consideración, los cuidados y la participación son la base de un proceso que nos lleva a la cooperación. Es un procedimiento a veces tan sencillo como dar una explicación, saber escuchar, brindar amor o apoyo. Es necesario darse cuenta acerca del tipo de cooperación adecuada y el procedimiento correcto para poder alcanzar lo que deseamos. Para esto necesitamos sinceridad, generosidad, respeto y solidaridad. Hay que tener fe y confianza en los demás, pues esto nos ayudará a tener fe y confianza en nosotros mismos.

Como se observa, al seleccionar las temáticas de cada película, los alumnos propusieron, a partir de sus producciones, mostrar cómo ven a los adultos en diferentes comportamientos, actitudes y valores, como un modo de aportar una reflexión o, tomando sus palabras, una “enseñanza”. Las historias relatadas por los niños vincularon el respeto, la solidaridad y la cooperación a situaciones de maltrato infantil, a través del abandono de hijos en orfanatos o neuropsiquiátricos; el maltrato psicológico de los padres ante la sospecha de que un hijo se droga, la discriminación a chicos limpiavidrios, a jóvenes de la villa, a los ancianos ante el cobro de una herencia, las consecuencias del alcoholismo, y la situación de la familia ante la pobreza. Todas estas situaciones han sido libremente elegidas, con una intervención mínima del docente en la clarificación de las temáticas tratadas.

Reflexiones finales

Jesús Martín-Barbero, prestigioso investigador de comunicación y educación, sostiene que un tipo de dinámica que mueve los cambios en la sociedad es un *ecosistema comunicativo* que genera en los jóvenes una *experiencia cultural nueva*, un *sensorium nuevo*, nuevos modos de percibir y de sentir, de oír y de ver, sensibilidades nuevas en sus empatías cognitivas y expresivas con las tecnologías y en los nuevos modos de percibir el espacio y el tiempo, la velocidad y la lentitud, lo lejano y lo cercano que ellas entrañan y que, en muchos aspectos, choca y rompe con el *sensorium* de los adultos.

Las producciones permitieron ver que en la escuela los alumnos pueden expresar su modo de entender el controversial mundo adulto a partir de experiencias significativas, competencias éticas, estéticas y comunicativas que les posibilitan una apertura hacia diferentes puntos de vista y diferentes voces en su formación como ciudadanos. Mostraron que la escuela puede constituirse en un espacio atractivo y significativo donde el rol protagónico de los alumnos nos permite comprender su mirada que, aunque a veces molesta para el mundo adulto, revela qué está fallando en ellos y qué se puede reencauzar aún. Que, acompañar procesos de búsqueda, de entendimiento, de aplicación del sentido crítico, de comunicación, de expresión de las propias ideas en un marco abierto al diálogo y al respeto mutuo, son las premisas de una educación para los medios en vistas a la formación de un ciudadano pleno.

Las principales dificultades en la experiencia relatada se presentaron en primer lugar en relación con la propuesta de actividades desde las distintas áreas además de la Literatura. Al respecto, el camino a recorrer se vincula con la necesidad de una mayor autonomía de los docentes en la construcción del curriculum, a fin de que contenidos de enorme interés para niños del segundo ciclo como son los de ciencias naturales y sociales, sean significados desde un propósito socialmente valioso respecto del *para qué enseñar*. Para la ética ciudadana esto implica un propósito claro de 'formar' hábitos de participación en el espacio público de la escuela como antesala de la esfera pública de la sociedad. Otra dificultad ya a nivel de la cultura escolar, es recuperar institucionalmente el crecimiento que van teniendo los educandos, de modo que el paso de un año a otro dé lugar a estrategias didácticas transversales que coordinen las acciones que se desarrollan a nivel del aula.

Desde nuestra perspectiva entendemos que ambos aspectos comenzarían a resolverse cuando la mirada de los diversos agentes que gestionan el sistema educativo y la escuela gire *a la institución*; cuando esos agentes realicen seguimientos y evaluaciones de la escuela como ámbito donde unos ciudadanos adultos no sólo tienen un empleo, sino la función pública de garantizar a la generación siguiente un legado social que les asegure la continuidad de la vida. En este sentido, si bien no liberamos de las responsabilidades que cabe a las escuelas, somos conscientes de que otras decisiones son necesarias para que ellas puedan iniciar la construcción de un modelo institucional donde lo mejor del individuo contribuya a la construcción del bien común.

Creemos que nuestras escuelas, al no transformar su espacio público de interacción en modelo de enseñanza sobre la convivencia democrática, están pasando por alto la principal exigencia formativa que hoy la sociedad requiere. Pues las personas tal vez podrán sobrevivir aunque no sean eximios matemáticos o lingüistas, pero no podrán sobrevivir si no aprenden a intervenir en la esfera de decisiones sobre los intereses comunes de su sociedad y a hacer uso reflexivo de los conocimientos a su alcance.

Bibliografía

- Albarracín, Delia, y otros, *Valores de una ética ciudadana*. Apuntes del curso sobre Valores, Mendoza, 2004.
- Gentili, Pablo, "Educación y ciudadanía: la formación ética como desafío político"; en: *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Santillana,
- Follari, Roberto, "La escuela tiende a ser conservadora", Artículo de Diario *Los Andes*, Mendoza, domingo 11 de noviembre de 2001.
- Martín-Barbero, Jesús, "Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades"; en: *Revista Iberoamericana de Educación - OEI*, N° 32, agosto 2003.
- Morduchowicz, Roxana, "El sentido de una educación en medios", en: *Revista Iberoamericana de Educación - OEI*, N° 32, agosto 2003.
- Trilla, Jaume, "Educación y valores controvertidos. Elementos para un planeamiento normativo sobre la neutralidad de las instituciones educativas"; en: *Actas de XI Congreso Nacional El diario en la escuela*, Tucumán, ADIRA (Asociación de Diarios del Interior de la República Argentina), 1997.



La enseñanza de la ética en la escuela*

Alicia Neme

El presente trabajo tiene como finalidad repensar la enseñanza de la ética en la escuela desde los aportes de Edgar Morin a la educación, en su libro *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Desde este lugar intentaremos dar respuesta a aquellas preguntas que nos inquietan como profesores que nos enfrentamos a los adolescentes de hoy. En este sentido nos preocupa: ¿cómo enseñar ética? ¿Qué importancia tiene su enseñanza para la constitución de la subjetividad? ¿Qué fin se busca en la enseñanza de la ética en la adolescencia?

La enseñanza de la ética en la escuela se ha constituido, muchas veces a lo largo de la historia, como una educación moral, y por consiguiente su enseñanza ha sido reducida a un decálogo de comportamientos prefijados, sin permitir la reflexión crítica del accionar de los sujetos. Esto ha respondido a un modo histórico de configuración acerca de lo que es el conocimiento y su modo de transmitirlo, respondiendo a una posición positivista. Este paradigma que se impuso como un dogma durante mucho tiempo y del que aún encontramos resabios, no permitió mirar la enseñanza en general y en este caso de la ética, de otro modo y llevó a una relación entre los sujetos, de dominador-dominado, educador-educando.

De este modo visualizamos que ha predominado una racionalización cerrada y a-histórica, por lo tanto irracional, que no fue capaz de ver los errores de sus creencias, teorías y doctrinas, y que por sobre todo ha ignorado la alteridad, la diferencia, la subjetividad, la vida. Realidad que ha castigado fuertemente a Latinoamérica, y una de las formas de producir un giro es orientar la enseñanza de la ética hacia la comprensión de la condición humana desde un pensamiento complejo, es decir, hacer hincapié en el reconocimiento de una humanidad común que comprende al individuo, la sociedad, la especie, tríada que muestra el desarrollo compuesto del sujeto en su particularidad, en su participación comunitaria y en su condición de pertenecer a la especie humana.

* Este trabajo se inscribe en las producciones realizadas dentro del Proyecto de Investigación 4-1-9301 "Tendencias Epistemológicas y Teorías de la Subjetividad. Su impacto en las ciencias humanas" SECyT, FCH, UNSL

Pensar al sujeto como perteneciente a una humanidad común de ningún modo borra las fronteras de la diversidad cultural. Para comprender quiénes somos resultaría necesario comprender “¿dónde estamos?”, “¿de dónde venimos?” y “¿hacia dónde vamos?”, problema que se presenta de manera conflictiva en la adolescencia. Y para ello Morin nos manifiesta la necesidad de abordar de una forma completamente nueva la situación del ser humano en relación con el universo. El grave error que se encuentra instalado en la enseñanza de la ética es la imposibilidad de enseñar la condición humana como un conocimiento pertinente; ya que se vislumbra la perspectiva sobre la comprensión del ser humano fragmentada y dividida.

En este sentido, se advierte esta grave dificultad epistemológica, resultante de un pensamiento disyuntivo que no comprende la unidad compleja de lo humano. Una de las causas radica en que los aportes de las ciencias humanas y de las ciencias naturales al conocimiento de la comprensión humana están separados, fragmentados y no permiten descifrarlos en su complejidad. Esta gran dificultad tiene como consecuencia la imposibilidad de encauzar la enseñanza de la ética desde una perspectiva nueva y transformadora. Resulta necesario reformar el pensamiento evidenciando la problemática del sujeto desde el contexto, lo global, lo multidimensional y lo complejo.

Lo que nos preocupa es desde qué lugar podemos pensar la ética en su relación con la escuela, y no plantearla desde la tradicional educación moral. Creemos que no sólo la enseñanza de la ética sino que toda la educación debería apuntar a la comprensión humana desde un pensamiento complejo, es decir, que la constitución de los alumnos en sujetos se produzca dentro del reconocimiento de la existencia de una humanidad común.

Para poder producir una reforma en el pensamiento, deberíamos focalizar la pregunta por el sujeto, no desde un yo universal y ahistórico al estilo cartesiano, sino comprender al sujeto desde su contexto, lugar donde se constituye y construye su propia subjetividad. Esta nueva forma de preguntar nos invita a saber “¿quiénes somos en este momento de la historia?”, y mostrar claramente la diferencia de argumentar la idea de hombre universal y abstracta, alejada del acontecer histórico, que tiene como resultado aquella antigua idea de una esencia humana prefijada y universal, de esta otra forma de comprender al sujeto en su contexto, en su situacionalidad histórica, en su lugar de emergencia, en su contextualización, que es donde adquiere su sentido.

Enseñar ética en la escuela desde esta apertura nos permite atender los problemas con los que nos enfrentamos en la vida cotidiana, nos muestra desde qué lugar el hombre se convierte en sujeto.

La otra dimensión a tener en cuenta es lo global *“que es más que el contexto, es un conjunto que contiene partes diversas ligadas de manera inter-retroactivas u organizacional”* (Morin, E., 2002:37). Esto permite entender el todo en relación a las partes y las partes en relación al todo, entender al hombre desde lo multidimensional no sólo teniendo en cuenta su racionalidad sino su carácter biológico, psíquico, afectivo y social. La ética conlleva intereses que sobrepasan su ámbito específico como las necesidades individuales, los intereses sociales, los problemas comunitarios, los fanatismos raciales entre otros. Podríamos aislar alguna parte sin tener en cuenta el todo pero resultaría un pensamiento fragmentado y poco pertinente para la enseñanza de la ética en la escuela.

Un conocimiento pertinente para la enseñanza de la ética comprende la complejidad humana, como algo que está tejido junto y no se pueden separar las partes del todo, las diversas tramas de este tejido sólo cobran sentido en relación a su unidad. Para la enseñanza de la ética del futuro resulta imprescindible tener en cuenta estas dimensiones cuando indagamos sobre el sujeto y su accionar ético.

“La educación del futuro deberá velar para que la idea de unidad de la especie humana no borre la de su diversidad, y que la de su diversidad no borre la de la unidad. Existe una unidad humana. Existe una diversidad humana. La unidad no solamente esta en los rasgos biológicos de la especie homo sapiens. La diversidad no está solamente en los rasgos psicológicos, culturales y sociales del ser humano. Existe una diversidad propiamente biológica en el seno de la unidad humana; no sólo hay unidad cerebral sino mental, psíquica, afectiva e intelectual. Además las culturas y las sociedades más diversas tienen principios generadores u organizadores comunes. Es la unidad humana la que lleva en sí los principios de las múltiples diversidades. Comprender lo humano es comprender la unidad en la diversidad. Hay que concebir la unidad de lo múltiple, la multiplicidad del uno” (Ibídem:55).

Con respecto al campo individual hay que comprender al sujeto en relación a su unidad/diversidad genética, mental, psicológica, afectiva, intelectual y subjetiva. Es decir que en el sujeto individual encontramos la especie humana con su particularidad tanto anatómica como fisiológica; de igual manera sucede en el campo social con la unidad/diversidad de las lenguas, del entramado social y de las culturas.

Enseñar la condición humana es un conocimiento pertinente en el sentido que el sujeto pueda comprender su individualidad, y la humanidad que se encuentra en él, y comprender que en la humanidad se encuentra su individualidad, comprender que no estamos solos y que pertenecemos a un conjunto mayor de aquello que inmediatamente nos rodea. Entender que somos parte del todo y que con los avances de la técnica nos acercamos aún más a todos nos llevaría a pensar que nos encaminamos hacia una mayor comprensión, pero a pesar de que el conocimiento de los otros va en aumento, está acompañado de una mayor incompreensión.

Morin, en relación a la comprensión, nos dice: *“hay dos comprensiones: la comprensión intelectual u objetiva y la comprensión humana intersubjetiva. Comprender intelectualmente significa aprehender en conjunto, comprehendere, asir en conjunto (el texto y su contexto, las partes y el todo, lo múltiple y lo individual)”* (Ibídem:92). La comprensión intelectual requiere de la explicación que permite la apropiación objetiva de las cosas, es la construcción de objetos que no son iguales al sujeto, esto implicaría una comprensión de aquello que se diferencia del sujeto.

En la comprensión humana intersubjetiva se origina otro tipo de encuentro, con otro a quien le pasa lo que me pasa a mí, que siente, que piensa, que se ríe y que llora al igual que yo. Los sujetos *“se perciben no sólo objetivamente, sino como otro sujeto con el cual uno se identifica y que uno identifica en sí mismo,... Comprender incluye necesariamente un proceso de empatía, de identificación y de proyección. Siempre intersubjetiva, la comprensión necesita apertura, simpatía, generosidad”* (Ibídem). Este sentido de comprensión humana es donde encontramos la fuente de mayor incompreensión, no poder ponernos en el lugar del otro y entender sus modos diferentes de obrar, sentir y de producir cultura.

De este modo pensamos en la incompreensión de la cultura moderna cuando produjose su “racionalidad” y desde ella miró hacia Latinoamérica. Aquellos hombres que produjeron una cultura, una filosofía y sostuvieron una religión, no fueron capaces de producir una comprensión intersubjetiva, no se identificaron con el otro como diferente, no comprendieron la humanidad del otro.

Querer borrar las fronteras de las diferencias raciales, culturales, religiosas es causa de la ceguera producida por los etnocentrismos que solo permiten mirar al otro desde la única racionalidad posible, la producida por su cultura. *“La incapacidad de concebir lo complejo y la reducción del conocimiento de un conjunto a una de sus partes, provocan consecuencias aún más*

funestas en el mundo de las relaciones humanas que en el conocimiento del mundo físico" (Ibídem:96).

Esta problemática en la enseñanza de la ética es de crucial importancia, producir en su enseñanza la apertura del pensar reductor y simplificador favorecería la comprensión intersubjetiva y daría como resultado por parte del sujeto una actitud crítica en su obrar, y de este modo no quedaría encerrado en la ceguera de su propia racionalidad. Problemática que la vivimos cotidianamente. Dentro de la sociedad nos encontramos con una lucha de pensamientos racionalizadores que no pueden asumir la complejidad subjetiva, social y de la especie. *"La conjunción de las incomprendiones, la intelectual y la humana, la individual y la colectiva, constituyen obstáculos mayores para el mejoramiento de las relaciones entre los individuos, grupos, pueblos, naciones"* (Ibídem:97).

Los aportes de Edgar Morin resultan primordiales en la búsqueda de un nuevo sentido acerca de la finalidad de la enseñanza de la ética en la escuela. La educación es productora de sujetos y en algún sentido debe colaborar para que la experiencia subjetiva no se produzca solo en la línea de una individualidad, de una particularidad, sino por el contrario propiciar que en la construcción de sujetos se haga hincapié en una individualidad que se encuentra dentro de una humanidad, por lo tanto la experiencia de sí engloba la experiencia del otro. Este debería ser el sentido de la enseñanza de la ética, recordemos a Foucault en su *Hermenéutica del sujeto*, donde afirmaba que debemos encaminarnos hacia una *"nueva ética en la que la acción individual y el compromiso personal no estén desvinculados de los intereses colectivos"* (Foucault, M., 1994:7).

Bibliografía

- Foucault, Michel, *La hermenéutica del sujeto*, Madrid, Ediciones La Piqueta, 1994.
- Morin, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 2002.

■ Un aporte en la construcción del currículo de Formación ética y ciudadana

■ Leticia Molina □

Puig Rovira analiza los diferentes modelos de educación moral que, de un modo explícito en prácticas cotidianas o implícitamente, o como un ideal regulador, están presentes en las escuelas actuales (Puig, Rovira, 1996). A través del trabajo de campo, el de nuestros alumnos y el propio, y de las entrevistas realizadas con docentes del Valle de Uco, durante los años 2002, 2003 y 2004, podemos inferir que son dos los modelos predominantes: el Modelo de Socialización y el llamado Clarificación de valores.

Respecto del primero de los modelos mencionados, Puig Rovira dice que este modelo corriente en las escuelas refleja la teoría sociológica de Durkheim, según la cual existe una definición de sociedad aceptable, en la que se han instaurado una serie de reglas y normas, a la que pertenecen unos valores que deben ser interiorizados por los alumnos a fin de lograr la adaptación a la sociedad. En consonancia con esta teoría la escuela debe arbitrar las estrategias más adecuadas para imponer el sistema normativo y valorativo transmitido por generaciones anteriores.

Encontramos muchos casos en los que los docentes suponen que el trabajo con Normas y Valores se limita al aspecto actitudinal. Desde esta visión, se prioriza la actividad del diálogo reflexivo acerca de las “buenas” y “malas” actitudes, en relación a los cánones sociales heredados de la tradición. Debemos rescatar que esta metodología representa un avance respecto de las prácticas de transmisión verbal exclusiva y de imposición coactiva del modelo, asociadas a la creencia de que formar en valores significa aconsejar bien, hacer declaraciones admonitorias, ofrecer amenazas de castigos o tentar con recompensas y premios.

Pero el acatamiento ciego de leyes, normas y costumbres establecidas se traduce en el afianzamiento de una moral heterónoma, en términos kantianos. Esto significa que el sujeto no desarrolla su moralidad pues se le impide ejercer autonomía o decidir sus acciones desde la libertad racional. La tendencia socializadora tampoco alienta el trabajo de discernimiento sobre la legitimidad o ilegitimidad de las leyes, o de la justicia o injusticia de determinados marcos normativos; menos aún admitiría el aporte institucional o áulico en el intento de remover prácticas contrarias

al crecimiento de la vida digna. Pasa por alto el problema de los mecanismos de poder que consolidan un tipo de cultura institucional y desconoce la puja de intereses que pisotea la búsqueda cierta de una vida normativa justa.

Otras prácticas responden en mayor medida al segundo modelo mencionado, el denominado de Clarificación de valores. Según este modelo, no existen valores que admitan una generalización. Se trata de una posición relativista, propia del neutralismo que propician las posturas liberales, según afirma Jaume Trilla (1997). En este sentido, a la escuela sólo le cabe generar un espacio propicio para el autoanálisis de la propias preferencias valorativas y estimular la propensión a buscar soluciones personales desde la vida subjetiva, pero en el respeto y la tolerancia hacia los valores que difieren de los propios. Los defensores de este enfoque ofrecen una secuencia a seguir para arribar a niveles progresivos de esclarecimiento valorativo. De acuerdo a esa secuencia los valores aparecen como bienes objetivos que pueden ser elegidos e incorporados según preferencias subjetivas. Dice Puig Rovira que “un proyecto de educación moral de estas características, aunque defienda una cierta concepción de la autonomía personal, conduce de modo casi inevitable a la aceptación escasamente crítica de los valores sociales imperantes (Puig Rovira, J., 1996). Además, refuerza la tendencia al aislamiento del hombre propio de esta época, pues apuesta a la búsqueda de solución individual a los conflictos de valores; y la indiferencia concomitante, pues el cultivo de la tolerancia respecto de valores no compartidos, en un contexto individualista, no deja margen para las respuestas solidarias.

Coincidimos con el cuestionamiento de Puig Rovira: quienes propician este tipo de abordaje en la transmisión de valores olvidan, o por lo menos minimizan, la gravitación de las condiciones materiales de vida y el contexto socio-cultural que condiciona fuertemente a las mismas valoraciones, y más que orientar diluyen el tratamiento serio de la cuestión.

También se olvida en este caso otro tipo de condicionamiento fuerte en la formación de los criterios valorativos. El sujeto, cuando valora, no escapa a la trama de las relaciones de poder en la que se halla inmerso. En este sentido no dejamos de tener en cuenta el análisis que lleva a cabo Jorge Larrosa cuando afirma que las técnicas de clarificación interna, autoconocimiento, autorregulación, autocontrol, etc., en una visión esencialista del hombre, postulan la existencia de una interioridad oculta, pasible de ser descubierta. Pero en realidad, dice este autor siguiendo los lineamientos

foucaultianos, en la “experiencia de sí” pedagógicamente mediada, el sujeto se construye, y la composición se realiza en un contexto que no se sustrae a las relaciones de poder (Larrosa, J., 1995).

El análisis de la praxis docente en los casos descritos, y en otros que hemos observado no sólo en el Valle de Uco sino en otras escuelas de la provincia, nos permite inferir –al menos provisoriamente– que nuestras escuelas naufragan entre el modelo autoritario, aunque teóricamente se lo rechace, heredero de una tradición que educa en el sometimiento, y el relativismo ético que termina justificando cualquier tipo de práctica desde una perspectiva neo-liberal defensora de la absoluta privacidad de las acciones particulares.

Pensamos que el claro predominio de los dos modelos analizados refuerza la vigencia de un sistema educativo que neutraliza todo intento serio de transformación. El modelo socializador, porque lo sofoca bajo la amenaza de sanción y el modelo de clarificación de valores, porque se limita a orientar en el esclarecimiento personal de las preferencias valorativas sin poner en discusión la índole de tales preferencias ni tampoco el contexto socio-económico y cultural que las genera o las afianza.

Algunas consideraciones acerca de la necesidad de superar el dualismo antropológico en el campo de la ética.

Hemos tratado de analizar críticamente algunas de las manifestaciones de la formación ética y ciudadana. Nos aproximamos a un diagnóstico, con seguridad incompleto, parcial, pero con el ánimo de comprender mejor el problema y de aportar en la resignificación, transformación o construcción de prácticas relativas a una ética ciudadana acorde con la libertad, la justicia y la dignidad humana. Esa intención nos mueve; la pregunta es ahora, ¿Qué elementos podrían alimentar la reflexión y coadyuvar en el crecimiento del impulso necesario para comenzar a remover algunas prácticas institucionales?

Dussel nos recuerda el acierto de Aristóteles cuando afirma que “la razón por sí sola nada mueve”. Entonces, ¿qué podrá mover a la razón en el sentido deseado y buscado? Pensamos que la postura asumida por Dussel nos ofrece una base que quizá nos ayude a vertebrar el trabajo reflexivo. Esa base está constituida por la vida humana misma; ésta que hoy se haya fuertemente desvalorizada (Dussel, E., 2001).

El autor mencionado elabora su teoría colocando la vida misma en el centro de sus reflexiones sobre la ética; sostiene que la vida humana constituye el principio material con valor de verdad de una ética universal, a la que se subordinan aquellas éticas que fundan su legitimidad en la validez de los procedimientos discursivos. No resta valor a la ética discursiva, puesto que el diálogo intersubjetivo resulta insoslayable a la hora de tratar en cada caso particular –comunidad, institución, grupo cultural– el contenido material señalado en la misma vida humana.

El ser humano, explica Dussel, es antes que sujeto racional dialogante, un cuerpo viviente. “La vida humana no tiene como referencia a un universal abstracto, a un concepto de vida o a una definición. Es la “vida humana” que para vivirse necesita comer, beber, vestirse, leer, pintar, crear música, danzar, cumplir ritos y extasiarse en experiencias estéticas y místicas...”¹; “...Hay una ‘pulsión (Triebe)’ de permanecer en el ser..., de un ser finito, vulnerable, que siempre enfrenta la posibilidad (en sentido heideggeriano) de vida/muerte. El cerebro humano (y todo cerebro de los vivientes) tiene como criterio último de funcionamiento a la vida ante la muerte siempre posible. La permanencia en vida del ser humano viviente es ‘criterio de verdad práctica’...” . Esto no ha sido debidamente atendido por la ética porque el dualismo fuertemente arraigado en la cultura occidental separa cuerpo y alma inteligente asignando a ésta última el comando del obrar humano y dejando en la corporalidad sólo aquello que tiene que ver con la supervivencia animal.

a- Corporalidad y consciencia

La centralidad del cuerpo es clave porque el trabajo con los valores no queda ya encerrado en los límites de la consciencia, como tarea exclusiva del entendimiento. Pensamos que la posibilidad de incorporar valores humanos no radica sólo en el diálogo reflexivo, aun cuando reconocemos el carácter insoslayable y necesariamente básico del mismo. A partir de los rigurosos trabajos de Marx, Nietzsche y Freud, sabemos que la consciencia es engañosa y poco transparente. Pero también admitimos que ella se erige en el “espacio” con que cuenta el hombre para aproximarse a la comprensión de su

1 Ibid. El autor afirma que su modo de pensar la vida humana “nada tiene que ver con el vitalismo...”

obrar. Lo que no podemos dejar de tener en cuenta es que este “espacio” no es todo lo iluminado y claro que pretendió la Modernidad.

Los escritos de Nietzsche nos permiten develar algunos “autoengaños de la consciencia”; no con la pretensión de sustituirlos por verdades inexistentes, pero sí para tratar de ser más “veraces”. En el autoengaño –conciencia enajenada– sucumbe la inteligencia, empujada por un instinto (Instinkt) hecho hábito de pensamiento, a través de muchos años de coacción y amenaza de castigo. Y en muchas ocasiones, “los guías, maestros, sacerdotes, líderes, utilizan esta moral debilitadora del hombre –la que sustrae la fuerza de la vida, la vuelve anémica– para llegar al poder” (Nietzsche, F, 1980:129-131).

Dice Nietzsche que en el más allá de la consciencia y su instrumento, el lenguaje, se halla propiamente la Naturaleza, desde la que emanan los instintos; el hombre teme escuchar sus mandatos y se pierde en el mundo social, se confunde en la multitud, se enajena en la opinión pública, en los roles sociales. Así se alimentaría la consciencia reactiva o *conciencia mala* (Nietzsche, F, 2001); ésta es la que responde acriticamente a órdenes y estímulos, sin duda hoy ganada por el imperio del mercado. Las palabras que hilvanan la trama discursiva –o el diálogo, sostén de la convivencia– son sin duda, imprescindibles; pero más importante que el juego dialéctico del decir y el contradecir, es para Nietzsche, el querer y el sentir, fuerzas actuantes tanto en lo que se dice como en aquello que se calla. Habrá que considerar entonces, otros aspectos de la naturaleza humana que están presentes y juegan un papel para nada desdeñable en la acción.

Si hacemos un ligero recorrido por su obra, comprobaremos que los términos “instinto”, “impulso”, “tendencia” “motivos” (o motivaciones) “intención”, nos asaltan repetidas veces en sus páginas. Por ejemplo, en el aforismo 335 de la *Gaya Ciencia*, Nietzsche se ríe de quien en paz consigo mismo cree obedecer a su consciencia haciendo caso omiso de los motivos de la misma, esos que preocupaban a Kant pero que los sofoca bajo el imperio de la ley moral. En el mencionado aforismo, leemos:

“Tu juicio: ‘Tal acto es bueno’ tiene su primitiva historia en tus instintos, tus inclinaciones, tus antipatías, tus experimentos e in experiencias. Debes preguntarte a ti mismo: ¿Cómo se formó esto? Y después: ¿qué es lo que me impulsa a escuchar esa voz?...” (Nietzsche, F, 1994:246-247).

Como se ve, voluntad y libertad adquieren un significado diferente en su obra. No realizaremos un análisis exhaustivo de estas nociones aquí; pero

sí debemos aclarar que para Nietzsche, la voluntad no es una facultad separada que responde a un intelecto que decide libremente, como Aristóteles postula; ni se define como buena o mala intención, según sostiene Kant. Respecto de los motivos del obrar, también son muchos los aforismos en diferentes obras que dan cuenta de la dificultad que el hombre tiene para discernirlos, pues son –según afirma– confusos; se encubren, se ocultan, se superponen unos con otros en la gran marea de las fuerzas en pugna. En *Humano, demasiado humano*, y los Fragmentos póstumos correspondientes a la época de su escritura, hay cuantiosas referencias al tema. Por ejemplo, “...en los motivos de las acciones todo está artísticamente urdido, varios motivos se mueven unos junto a otros y se prestan mutuamente armonía...” (Nietzsche, F., 1996:389).. Entonces las motivaciones y las intenciones se mezclarían en una nada clara urdimbre.

Por otro lado, pensamos que es necesario tener en cuenta los estudios de Freud acerca de las pulsiones de vida y muerte, que él recoge de la tradición filosófica pre-socrática –Empédocles, concretamente– para explicar el funcionamiento del aparato psíquico, y que ya Nietzsche les había asignado un lugar de máxima relevancia en el devenir de las fuerzas. Según Freud; vida y muerte (Eros y Thanatos), se conjugan y operan en el hombre como contrincantes, pero también como aliados (Freud, S., 1984). ¿Estamos seguros de poder afirmar que estas pulsiones no se filtran en esa confusa urdimbre que tejen motivaciones e intenciones? ².

El cuerpo configura el campo donde juegan su papel estas fuerzas; y la razón, la palabra, la voluntad que nos mueve hacia una u otra dirección, o que inhibe la acción, forman parte de estas fuerzas.

Según Nietzsche, la metafísica introdujo la creencia en la separación del cuerpo y el espíritu. Esto implica, por un lado, la aspiración de perfeccionamiento indefinido de este último como preparación para una vida inmortal del alma, y por otro lado significa menoscabo de la vida sensible y alejamiento de la tierra y de la naturaleza. Y es preciso aclarar que cuando este autor habla de la naturaleza, no ve en ella al hombre bueno de Rousseau. En principio, ella no es ni buena ni mala, moralmente hablando; es fuerza, es energía que se despliega en infinidad de expresiones y configuraciones, en un eterno devenir. El sentido del bien y del mal, en la perspectiva Nietzscheana, son creaciones de la inteligencia que los seres humanos necesitaron edifi-

2 Nietzsche distingue *Instinkt* y *Trieb*. El significado de éste último se acerca a la *pulsión* de Freud, según apunta Andrés Sánchez Pascual.

car para entenderse en la vida social, para protegerse, para sobrevivir, pero también, para someter. Aun cuando la vida religiosa decline, la aún vigente perspectiva metafísica en la concepción del hombre, conduce a éste por un camino de abandono del respeto y admiración por la vida en la tierra. Esto trae aparejado debilitamiento y decadencia de la especie en su totalidad.

b-Cuerpo humano y poder.

Ahora bien, el hombre siempre se ha formulado esta pregunta: ¿Tengo un cuerpo o soy un cuerpo? Si el hombre se define como un ser que posee un cuerpo –instrumento del alma; albergue del pensamiento, lugar donde habita el espíritu– cabe hablar del mismo como propiedad; por eso, por ejemplo “para la doctrina liberal... el individuo es el propietario de su cuerpo, propiedad natural del hombre en la apropiación de bienes, y por tanto violable, alienable, vendible” (Mainetti, José A., *Antropobioética*, Cap. III, p. 51). Esta definición establecida en el campo social y del derecho, es posible desde la concepción antropológica dualista a partir de la cual resulta lícito segregar el cuerpo o partes del mismo y utilizarlos sin que la identidad personal se altere, sin afectar la persona humana cuya realidad última estaría dada en otra dimensión: el espíritu.

Pero si aceptamos que los seres humanos no tenemos un cuerpo sino que somos un cuerpo con inteligencia, esa perspectiva dualista deja de tener sentido y la cuestión ética adquiere otra dimensión y puede ser conducida por otros cauces.

El rescate de la corporalidad dista mucho, por supuesto, del culto narcisista que practica la cultura light alrededor de la imagen corporal, al que se ha llegado justamente desde el dualismo al que hacíamos referencia. En este caso el cuerpo, como cosa que se posee, puede recibir el mismo tratamiento que cualquier otro objeto manipulable.

Otro problema que condiciona la vida moral y que se vincula con el sometimiento del cuerpo es el que atañe a las necesidades. En relación a este aspecto, Marcuse en *El hombre unidimensional* (1984:174) vuelve la mirada sobre la subjetividad. Avanzado el siglo XX, reclama la urgencia de que el hombre haga una *redefinición de sus necesidades*, heterónomamente impuestas por el capitalismo industrial y resignifique sus valores. Este autor subraya el carácter histórico de las necesidades; muchas de ellas son ficticias y han

sido generadas por el capitalismo, que debe asegurar la colocación de sus productos en el mercado para conservar su hegemonía.

Por nuestra parte entendemos que el hombre no puede dejar de valorar, pero las valoraciones también tienen contenido histórico-social, y para seguir el hilo de nuestra argumentación, repetimos que éstas y las necesidades se co-implican. Por lo tanto, las preferencias valorativas dependerían, entre otras cosas, de la resignificación de las necesidades que Marcuse señala. Insistir en una educación en valores al margen de la explicitación y desmascaramiento de necesidades sentidas o padecidas, parece inconducente. ¿No será factible deslindar, en alguna medida, a través del trabajo reflexivo, intersubjetivamente mediado, aquéllas que tienen sustento humano, que promueven la vida, de las creadas ficticiamente y que el mercado capitalista induce a satisfacer, a veces a costa de la vida misma?

La utilización eficaz de las fuerzas en el cuerpo, desde los focos de poder, ha sido rigurosa y minuciosamente analizada por Foucault a través del rastreo de archivos documentales que dan cuenta de la dócil sumisión que se obtiene de los cuerpos sometidos a una fuerte coacción. Foucault sigue las huellas de este accionar, en el registro histórico correspondiente a los siglos XVIII y XIX en Francia e Inglaterra. La instrumentalización del cuerpo se ve reflejada en el principio de organización del espacio y del tiempo, y en las órdenes impartidas sobre el manejo del cuerpo en diversas instituciones – educativas, militares, fabriles, hospitalarias, cárceles– donde se diseña un tipo de disciplina que lo somete y lo conduce a una progresiva enajenación (Foucault, M., 1989).

En Nietzsche, el poder asociado a la voluntad significa fuerza positiva, placer de lo que afirma su querer, lo potencia y lo realiza: “...el placer del poder se explica por el displacer centuplicadamente experimentado de la dependencia, de la impotencia...” (Nietzsche, F., *Humano demasiado humano*. FP 23[63], p. 385).

A nuestro entender, tiene razón Foucault, cuando recomienda localizar los efectos del poder en “sus confines últimos, allí donde se vuelve capilar, de asirlo en sus formas e instituciones más regionales, más locales” para desarticularlos. “No preguntarse por qué algunos quieren dominar, qué buscan, cuál es su estrategia de conjunto; sino cómo funcionan las cosas al nivel del proceso de sometimiento, o en aquellos procesos continuos e ininterrumpidos que someten los cuerpos, guían los gestos, rigen los comportamientos...”. No pretendemos sostener que el desvío de la pregunta sea aconsejable siempre y en todos los planos y niveles; lo que creemos es que ese desvío quizá ten-

ga su fecundidad en el intento de construir una consciencia desenmascaradora.

Quizá el modo foucaultiano de entender los resortes que garantizan el sometimiento tenga que ver con la posibilidad de invertir la cualidad de las fuerzas: la reactividad negativa podría transmutarse en potencia afirmativa, en el sentido de voluntad de poder nietzscheano.

c- Corporalidad y ética

Volvamos al campo específico de la ética. ¿Cómo puede conjugarse la reflexión moral y el diálogo intersubjetivo propiciatorio de la ética pública, con necesidades, tendencias, motivaciones, impulsos o pulsiones que operan desde zonas más oscuras de la naturaleza humana, y que condicionan el curso de la reflexión y el diálogo?

¿Podríamos afirmar que la defensa y el cuidado de la vida se potenciarían a partir del fortalecimiento de la misma? Para eso resulta necesario cambiar la perspectiva del pensar. Pero ¿cómo abrir esta posibilidad? ¿Podrá la consciencia *operar sin dejar de prestar oído a lo que “el cuerpo dice o reclama”* –inversión de la perspectiva– sus necesidades, afectos, deseos, dolores, recuerdos, fantasías, sueños. De este modo, probablemente ganaríamos algo en relación a la comprensión del obrar humano, pues todo ello se conjuga en las valoraciones. Claro que familiarizarnos con estas cuestiones implica permitirnos aceptar en cada uno nosotros mismos, las tendencias o inclinaciones moralmente rechazadas, como son la envidia, el odio, la competencia, el deseo de dominación, –el potencial fascista que habita en cada uno de nosotros, al decir de Foucault– etc; todo aquello que la consciencia puede obnubilar a través de la representación, y que cada uno en sí mismo oculta, reprime, controla, frena, sublima, desvía, encauza, o da rienda suelta, según los casos. No pretendemos defender con esto la soberanía absoluta de la vida sensible, sino propender al acercamiento de ambas dimensiones, aproximación que posibilitaría tal vez, comprender mejor las prácticas sociales en cada contexto, y alentar cambios necesarios.

Afirma Nietzsche que el impulso de la naturaleza –admitida en toda su potencia constructiva y destructiva–, tendrá que ser “sustituido finalmente por un querer consciente, pues en la medida en que continúe siendo impulso ciego, puede ser utilizado para cualquier fin: ...existe una especie de cultura *prostituida y de servicio...* ¡Basta con mirar a nuestro alrededor! Y, precisamen-

te los poderosos,... albergan oscuras intenciones... Formar el mayor número de hombres corrientes,... ese sería el propósito...”.

El hombre “corriente” se obtiene cultivando las cualidades semejantes en todos los sujetos –esto es uniformando– para desarrollar justamente aquellas características que lo convierten en miembro útil, domesticable, manipulable. Una educación liberadora trata de rescatar los rasgos diferenciales de cada uno, permitiendo que cada sujeto realice su propia experiencia, transitando adentro y afuera de sí mismo. Transitar la interioridad implica asir imágenes, palabras, ideas, fantasías, permanecer atentos a sensaciones, emociones, temores y otros afectos apreciables o rechazables; recuperar recuerdos, etc. donde confluye “el afuera”, que indica pertenencia a la comunidad, la que será recorrida y a la que se incorpora no sólo con “habilidades sociales” y “destrezas técnicas”, no sólo con la inteligencia calculadora, sino como integridad viviente y humana.

Conclusiones.

Si el hombre es un ser viviente, en cuya unidad compleja se concentran múltiples fuerzas en movimiento incesantes; si estas fuerzas albergan a “la razón y a la sinrazón”, la construcción y la destrucción; el odio y el amor, el egoísmo y la solidaridad no pertenecen a ámbitos que pueden separarse tajantemente en el ser humano.

Si la consciencia es el espacio con que el hombre cuenta para “darse cuenta” del valor de sus acciones –o del contravalor de las mismas–, pero también configura esa consciencia el escenario que permite ocultar, desdibujar, distorsionar, disimular aquello que no puede o no quiere reconocer, entonces el trabajo de enseñanza y aprendizaje de los valores no resulta, en principio, nada sencillo. Las actividades y las estrategias de enseñanza constituyen sólo herramientas básicas que permiten tematizar los asuntos éticos, pero no nos garantizan por sí mismas la problematización del *ethos*. Lo último implica no sólo plantear los problemas, sino también descubrirlos. Abordar la conflictividad moral, social y cultural requiere del esfuerzo de poner en palabras y abrir a la discusión ideas que colisionan, que divergen; pero teniendo en cuenta que esa divergencia no tiene contenido eidético exclusivamente. Necesidades –desde las más básicas y materiales– intereses, sentimientos (“buenos” y “malos”), deseos, creencias, huellas del pasado e imágenes del futuro se ponen en juego, en la acción.

Creemos que la fecundidad de la Formación Ética y Ciudadana, en la apuesta de una educación liberadora, depende –entre otros factores de gran peso por cierto– de las consideraciones que acabamos de realizar.

El intento de superar el dualismo en la práctica reflexiva extendería el horizonte de comprensión del obrar humano multiplicándose de ese modo las posibilidades de transformación. Y en consecuencia, el trabajo crítico con los valores en los diferentes contextos de acción también se resignificaría en este cambio de perspectiva.

Bibliografía

- Dussel, Enrique, *Hacia una filosofía política crítica*, Desclée de Brouwer, Bilbao, 2001
- Foucault, Michel, *Microfísica del poder*, España, La Piqueta, 1992.
- _____, *Vigilar y castigar*, España, Siglo XXI, 1989.
- Freud, Sigmund, *El yo y el ello. Tres ensayos sobre teoría sexual y otros ensayos*, Madrid, Orbis, 1984.
- Gentilli, Pablo, “Educación y ciudadanía: la formación ética como desafío político”, en *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. (Compilación), Buenos Aires, Santillana.
- Gotees, J.P. y LeCompte, M.D, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata, 1998.
- Heller, A. y otro, *Políticas de la posmodernidad*, Barcelona, Península, 1939.
- Jara, José, *De Nietzsche a Heidegger: Volver a ser nuevamente diáfanos*, Universidad de Valparaíso, FONDECYT 98, N° 1980450, 2000.
- Larrosa, Jorge, *Tecnologías del yo y educación*, Madrid, Endimión, 1995.
- Maliandi, Ricardo, *Ética: conceptos y problemas*, Buenos Aires, Biblos, 1991.
- Marcuse, Herbert, *El hombre unidimensional*, Buenos Aires, Orbis, 1984.
- Meroni, Graciela, *La historia en mis documentos*, Buenos Aires, Abril, 1983
- Ministerio de Cultura y Educación, *Seminario de FORDECAP*, 2001
- Nietzsche, Friedrich, *Así habló Zaratustra*, Trad. Andrés Sánchez Pascual, Buenos Aires, Alianza, 1995.
- _____, *Genealogía de la moral*, Trad. Andrés Sánchez Pascual, Madrid, Alianza, 1986.
- _____, *Consideraciones intempestivas I*, Trad. Andrés Sánchez Pascual, Buenos Aires, Alianza, 1994.
- _____, *Ecce homo*, Trad. Andrés Sánchez Pascual, Alianza, Madrid, 1980.

- _____, *El Nihilismo*, Escritos póstumos, Barcelona, Península, 1998.
- _____, *Humano, demasiado humano*, México, Mexicanos Unidos, 1995.
- _____, *La gaya ciencia*, México, Mexicanos Unidos, 1995.
- _____, *La voluntad de poderío*, Madrid, Edaf, 1981.
- _____, *Más allá del bien y del mal*, Trad. Andrés Sánchez Pascual, Buenos Aires, Orbis, 1983.
- _____, *Schopenhauer como educador, Tercera consideración intempestiva*, Madrid, Valdemar, 2001.
- Piaget, Jean, *El criterio moral en el niño*, Barcelona, Martínez Roca, 1984.
- Puig Rovira, Joseph M., *La construcción de la personalidad moral*, Barcelona, Paidós, 1996.
- Trilla, Jaume, *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en al educación*, Buenos Aires, Paidós, 1997.

La Formación Ética y Ciudadana en Enseñanza General Básica y Polimodal

- La Formación Ética y Ciudadana constituye un espacio curricular multidisciplinar.

En efecto, se construye en el cruce de contenidos procedentes de diversas disciplinas en función de un objeto común: la formación de la persona moral y del ciudadano participativo y responsable.

Los contenidos de la Formación Ética y Ciudadana proceden, por una parte, de la *Filosofía*, en lo que hace a la concepción de la persona, de la conciencia moral, de los valores y de las normas; por otra parte, de las *Ciencias Sociales*, en lo referido a la articulación de las concepciones antes mencionadas para la convivencia entre las personas, los grupos culturalmente diversos, las naciones, los Estados; por último, los contenidos proceden también de las *Ciencias Jurídicas* en lo concerniente a la positivización de las normas en el Derecho, su defensa y protección en pos de una convivencia justa.

Esta fundamentación epistémica del espacio curricular permite caracterizar los ejes temáticos en torno a los cuales giran los contenidos de la EGB: persona, valores y normas; y del Polimodal: Derechos Humanos, Vida Democrática, Sociedad Justa.

- La Educación Ética y Ciudadana es uno de los aspectos sobre los que más se ha insistido en la Reforma Educativa

Se presenta como uno de los pilares de la educación. La sanción de la Ley Federal de Educación No. 24.195, Art. 6¹, se fija como objetivo preparar a las generaciones venideras para el acceso a las nuevas condiciones de realización en el mundo del trabajo productivo y resignificar la preparación para

1 En el artículo sexto la Ley expresa: «El sistema educativo posibilitará la formación integral y permanente del hombre y la mujer, con vocación nacional, proyección regional y continental y visión universal, que se realicen como personas en las dimensiones cultural, social, estética, ética y religiosa, acorde con sus capacidades, guiados por los valores de vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia.

la vida ciudadana, es decir, para ejercer las responsabilidades que sostienen a la democracia como forma de gobierno y estilo de vida comprometido con valores.

La Formación Ética y Ciudadana se presenta como un capítulo independiente en la formulación de Contenidos Básicos Comunes Nacionales que tienen como fuentes la consulta a especialistas en Filosofía, Psicología y Derecho (Fuentes para la Transformación Curricular). La estructuración en un área con este nombre fue propuesta por Carlos Cullen (Profesor titular de Ética en la UNBuenos Aires).

En las *Fuentes para la Transformación Curricular de Formación Ética y Ciudadana*² está ampliamente fundamentada la presencia de la filosofía como saber transversal y, en especial, su pertinencia para desarrollar el pensamiento lógico, reflexivo y crítico.

Los CBC ofrecen un marco normativo amplio que contempla la idea de persona desde una perspectiva dimensional, histórica y abierta, de valores «universalmente aceptados» y de normas. (CBC p. 2). En el documento para la concertación A-16 (Estructura curricular básica para la EGB3), establece la carga horaria mínima total del ciclo en 144 hs. para la Formación Ética y Ciudadana y aunque admite alternativas de organización curricular, dichas horas deben asegurarse.

• La Formación Ética y Ciudadana satisface objetivos específicos

En cuanto espacio curricular atiende a la dimensión cognitiva, procedimental y actitudinal. Es bien sabido que las habilidades procedimentales no se desarrollan con independencia de los contenidos conceptuales y de la puesta en práctica de ciertas actitudes. Así, la formación del ciudadano participativo y responsable involucra, por una parte, la conceptualización

Capaces de elaborar, por decisión existencial, su propio proyecto de vida. Ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la sociedad, a través del amor, el conocimiento y el trabajo. Defensores de las instituciones democráticas y del medio ambiente». (Ley Federal de Educación N° 24.195, Art. 6°).

2 Los especialistas consultados corresponden a los siguientes campos del saber: Lila Blanca Archideo, Filosofía, María Martina Casullo, Psicología, Abel Fleitas Ortiz de Rozas, Derecho Constitucional, Enrique I. Groisman, Derecho Constitucional, Osvaldo Guariglia y Guillermo Obiols, Filosofía y Didáctica de la Filosofía.

y la reflexión en torno a las nociones de persona, conciencia moral, libertad, valores, normas, convivencia, paz, entre otras; e implica al mismo tiempo el ejercicio del diálogo racional, de la argumentación, de la búsqueda de consenso o bien de la explicitación racional del disenso, así como el conocimiento práctico de las instituciones y los dispositivos propios de la vida democrática.

· La Formación Ética y Ciudadana contribuye de manera eminente al desarrollo del pensamiento lógico, reflexivo y crítico.

La habilidad para establecer relaciones de causalidad y encadenar lógicamente los pasos de un problema o los argumentos de un razonamiento es básica en todas las áreas del saber, desde las más formales como la Matemática o la Lógica, hasta aquéllas que trabajan con contenidos complejos como las Ciencias Sociales, las Ciencias de la Salud y las Humanidades. Sin embargo, no siempre se dimensiona adecuadamente el sentido al que apunta el enunciado cuando afirma que, además del pensamiento lógico, es necesario desarrollar el *pensamiento reflexivo y crítico*. Con ser la racionalidad lógico-instrumental un aspecto importantísimo para el conocimiento y la vida del hombre, no agota sus posibilidades de razonabilidad. La reflexión va más allá de la fría lógica, implica una actitud analítica, problematizadora, que busca la explicación o fundamentación de lo dado. Cuando, además, la reflexión es crítica, conlleva valoraciones, es decir, la aceptación o rechazo de lo dado en función de valores universales, propuestas alternativas, transformación de lo dado. Para el ejercicio pleno de la libertad –a eso se apunta cuando se habla del desarrollo de la personalidad moral– no basta con el desarrollo del pensamiento lógico; éste es indispensable, pero igualmente necesarias son la reflexión y la crítica para formación de la persona moral y del ciudadano reflexivo, crítico y responsable. Estas dimensiones son las que están en riesgo cuando se sustrae a la Formación Ética y Ciudadana su especificidad, incorporándola o asimilándola a otros contenidos curriculares (ya sea de las Ciencias Sociales o de las Ciencias Naturales).

· **La Formación Ética y Ciudadana puede ser abordada como contenido transversal.**

En efecto, los contenidos procedimentales y actitudinales pueden ser trabajados transversalmente. No sucede lo mismo con los contenidos conceptuales que presentan un alto grado de especificidad. Ello implica algunas dificultades en el modo de encarar la transversalidad. En primer lugar, cuando no se maneja la especificidad de la disciplina, resulta inconsistente el aprendizaje de procedimientos y la práctica de actitudes, ya que éstos carecen de su raíz conceptual. En segundo lugar, la transversalidad misma es mal interpretada la mayoría de las veces. El concepto de transversalidad surgió en el ámbito de las Ciencias de la Comunicación, para hacer referencia a un modo de comunicación institucional dinámico, diferente del vertical (relación de subordinación) y del horizontal (ausencia de jerarquía). La transversalidad es un modo de comunicación que sin eliminar las jerarquías (sobre todo las que se basan en el conocimiento), evita la subordinación en el trato entre las personas, favoreciendo la circulación y enriquecimiento de la información. Aplicada a la educación, la transversalidad es entendida como conjunto de contenidos que atraviesan a todas las disciplinas. Se trata, sobre todo, de contenidos procedimentales y actitudinales. Pero, éstos sólo son in-formados (adquieren forma) en relación con los contenidos conceptuales.

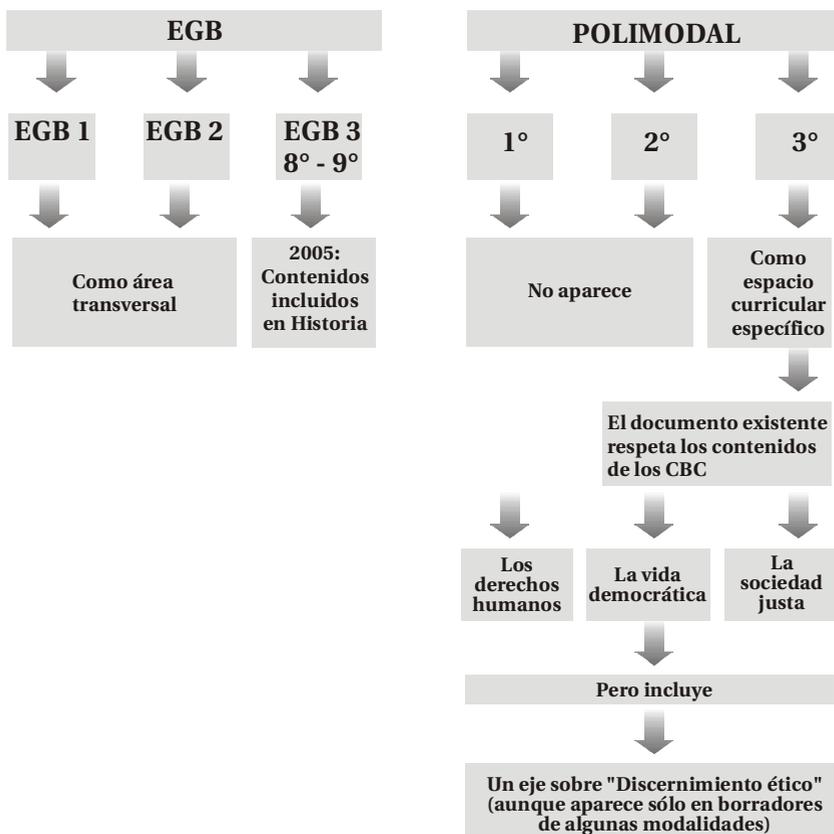
En los CBC y en documentos de la DGE suele utilizarse el término “impregnar” para referirse a los contenidos transversales. Ellos impregnan a otros contenidos y actividades de la vida escolar. Ahora bien, para que algo sea impregnado es necesario una sustancia impregnante. En el caso de la Formación Ética y Ciudadana esa sustancia es lo que define la especificidad del espacio (Persona, normas, valores, sociedad justa, Derechos). De modo que esos contenidos sólo pueden transversalizarse si antes han podido ser conceptualizados. La falta de un espacio propio para la Formación Ética y Ciudadana priva a nuestros niños y jóvenes de la posibilidad de acceder a lo sustantivo de la formación de la personalidad moral, del conocimiento de normas y valores y de la ciudadanía participativa y responsable. Se transversalizan procedimientos y actitudes sin contenido, vacíos, pura cáscara, lugares comunes.

· Las transformaciones anunciadas por la Dirección General de Escuelas redundan en un empobrecimiento de la formación de nuestros niños y jóvenes.

Es indiscutible la necesidad de fortalecer la formación de nuestros niños y jóvenes en las áreas de Lengua, Matemática e Historia; pero ello no puede hacerse a costa del empobrecimiento de la formación de la personalidad moral, del juicio reflexivo y crítico, de la ciudadanía participativa y responsable. El dominio de la lengua y el manejo del razonamiento lógico-matemático no agotan las dimensiones de la persona. El conocimiento de la historia universal y de nuestra propia historia muestra cómo los procesos de subordinación y de cercenamiento de las libertades han ido acompañados de un debilitamiento de la personalidad moral y de un empobrecimiento de los conocimientos necesarios para el ejercicio de la libertad responsable y de la ciudadanía participativa. Lo cual va en detrimento del ejercicio de la ciudadanía en todas sus dimensiones: por un lado, gobernantes improvisados, inescrupulosos; por otro, ciudadanía resignada, vacilante, que realiza escaso control sobre las acciones de gobierno. El ejercicio pleno de la libertad (ciudadanía plena, realización de la persona) no puede quedar reducido sólo a un conjunto de procedimientos que ponemos en práctica cada vez que se nos convoca a votar (ciudadanía de baja intensidad).

· **Presencia deficiente de la Formación Ética y Ciudadana como espacio curricular en EGB y Polimodal.**

En la provincia de Mendoza, según los últimos anuncios de la DGE, la propuesta curricular en FEyC para todos los niveles del sistema es la siguiente:



De la observación de la gráfica se infiere el reducido lugar asignado al área como espacio curricular específico en los distintos niveles del sistema. En EGB 1 y 2, la FEyC prácticamente no existe como conjunto de contenidos a desarrollar desde el currículo prescripto, y aunque el carácter de transversalidad, característico del área, exige su presencia explícita en los Proyecto Educativo Institucional, queda al criterio de las escuelas generar algún proyecto vinculado a temáticas de ética y ciudadanía, propuestas que muchas veces son ejecutadas sin la sistematicidad necesaria en cuanto a implementación y evaluación.

En cuanto a la Educación Polimodal, 1º y 2º años no poseen el espacio curricular de FEyC. A pesar de ser una función de la Educación Polimodal, la FEyC debe esperar al 3º año de ese nivel para tener su espacio específico, incluso así lo dispone documentación nacional como el Documento A17, el cual la considera un espacio curricular presente en todas las modalidades pero que no debe exceder la cantidad de 1 (uno). Para otros espacios, el Documento A17 sí establece mayor presencia en términos de cantidad de espacios: por ejemplo: Lengua y Literatura (dos o tres espacios curriculares); Lenguas Extranjeras (tres espacios curriculares para adquirir un nivel de una Lengua extranjera); Matemática (dos espacios curriculares), Educación Corporal (dos o tres espacios curriculares); Ciencias Naturales (dos o tres espacios curriculares); Humanidades y Ciencias Sociales (tres o cuatro espacios curriculares).

En este sentido resulta incluso paradójico que la importancia asignada a la FEyC en los documentos (como Ley Federal de Educación y CBC) no se evidencie en los espacios y tiempos reales asignados para su desarrollo en las aulas (Documento A17). Sin duda que, para hacer posible el ideal educativo del artículo sexto de la Ley Federal, es fundamental que la formación en los principios de la vida democrática sea uno de los ejes centrales de la transformación educativa; pero cómo será ello posible desde los ajustados límites en los que los contenidos de ética y ciudadanía deben desarrollarse. El cabal aprendizaje de los saberes propuestos en los CBC y los tiempos y espacios asignados a su desarrollo parecieran ser “harina de otro costal”.

· La Formación Ética y Ciudadana conquistó un espacio curricular propio en virtud de un arduo y sostenido trabajo en pos del reconocimiento de que la formación de la persona moral y la ciudadanía requieren de aprendizajes específicos.

La necesidad de la formación del ciudadano ha sido una preocupación desde los orígenes de la vida democrática en la cultura occidental. En época reciente ha sido objeto de enfáticas recomendaciones por parte de instituciones internacionales como la UNESCO, la OIE (Organización Iberoamericana de Educación), el Instituto Iberoamericano de Derechos Humanos. En el mismo sentido se dirigen las exhortaciones de personalidades de nivel internacional como J. Jacques Delors, Adela Cortina, Victoria Camps, Fernando Bárcena, Manuel Antonio Carretón, Martínez Martín, Carlos Cullen, Arturo Roig, entre otros.

Los especialistas señalan que la Formación Ética y Ciudadana tiene su especificidad didáctica en procedimientos propios de la enseñanza de la filosofía. Algunos de ellos son: la argumentación dialógica, la identificación de falacias, la resolución de dilemas morales, la clarificación de valores, la comprensión conceptual, la narración, que requieren de una formación específica para trabajarlos con rigurosidad.

Entre los métodos específicos del área FEyC se pueden señalar los siguientes: clarificación de valores, discusión de dilemas morales, procedimientos de neutralidad activa, programa de filosofía para niños, comunidad de indagación, habilidades comunicativas y resolución de problemas, prosocialidad, estudio de casos. Algunas de las estrategias más convenientes son:

1) Estrategias para el desarrollo del juicio moral a través de la discusión de dilemas morales, que tienen como objeto la creación de un conflicto cognitivo que permita poner en duda los propios razonamientos.

2) Estrategias de autoconocimiento y expresión, tales como la clarificación de valores que apunta a la toma de conciencia sobre las propias valoraciones, opiniones y sentimientos en su proceso reflexivo.

3) Estrategias orientadas al desarrollo de competencias autorreguladoras, dirigidas al desarrollo de la perspectiva social y empatía.

4) Estrategias orientadas a la comprensión crítica y la construcción conceptual, que tienden a desarrollar habilidades lingüísticas comunicativas y la interacción.

Por lo dicho, consideramos:

· En primer lugar, que es necesario reconocer a la Formación Ética y Ciudadana como área con un núcleo de contenidos específicos que merecen un tiempo y espacio propios para su enseñanza. Entre ellos, podemos mencionar el diálogo argumentativo, los aspectos morales de la acción humana, la educación en valores, el conocimiento y defensa de los Derechos Humanos y del Estado de derecho, como también aquellas problemáticas surgidas de la vida cotidiana, tanto en la escuela como en la familia y la comunidad, que presentan permanentemente situaciones que pueden ser puntos de partida para la transmisión sistemática de algunos contenidos del área. Es el caso de la resolución de conflictos grupales, la necesidad de practicar la toma de decisiones o la participación en acciones comunitarias.

· *En segundo lugar, que para garantizar la transversalidad es conveniente un espacio propio en el que sea posible articular saberes y prácticas sociales de manera sistemática, de modo que no queden relegadas al currículum oculto. Sin embargo, en los descriptores del nuevo espacio Ciencias Sociales no se abarcan todos los contenidos propuestos para la FEyC sino que se reducen a un simple enunciado de los bloques. Por otra parte, no se observan con claridad otros espacios de articulación, por lo que se corre el riesgo de que los contenidos de la FEyC queden diluidos, olvidados o suprimidos.*

· *En tercer lugar, la integración al espacio de Ciencias Sociales no aparece suficientemente justificada. En este caso, también podría haberse integrado a otros espacios como el de Ciencias Naturales, dado que se tratan temas relativos al cuidado de la vida, la salud y el medio ambiente.*

· *En tercer lugar, se plantea un problema de competencia de títulos. Otorgar el título 1 exclusivamente a los profesores de Historia, privilegiando el saber disciplinar de la historia, también aparece injustificado dado que, como vimos anteriormente, se requiere cierta capacitación en contenidos y metodologías propios de la filosofía práctica.*

En síntesis, requerimos la reconsideración de la propuesta curricular vigente y que se garantice el tratamiento de estos contenidos en un espacio propio, a cargo de docentes especializados y competentes.

El presente documento ha sido elaborado
por los docentes del Postítulo:
“Especialización Superior en Formación Ética y Ciudadana”
Resolución 00277/04 de la Dirección General de Escuelas.

Profesoras:

Dra. Adriana Arpini, Lic. Ana Luisa Dufour, Lic. Patricia Yori,
Lic. Natalia Meli, Lic. Carolina Acerbis, Lic. Ana María Gatto.

NOTICIA DE LOS AUTORES

Delia Albarracín: Es Profesora y Licenciada en Filosofía por la UNCuyo. Magister en Didáctica por la Univ. de Buenos Aires. Es profesora Titular Efectiva en la Facultad de Educación Elemental y Especial de la UNCuyo, responsable de las cátedras de Antropología Filosófica, Formación Ética y Ciudadana y Epistemología. Directora de Proyectos de Investigación e Investigadora en Proyectos acreditados en SECYT sobre temas educativos y de filosofía práctica relativos a la enseñanza básica. Ha sido consultora para la transformación de la Educación Superior y ha dictado numerosos cursos y Seminarios de perfeccionamiento y actualización docente. Tiene publicados libros de autoría exclusiva y en co-autoría, capítulos de libros y artículos en revistas nacionales e internacionales. Ha participado como expositora en numerosos eventos científicos internacionales y nacionales. Evaluadora de artículos científicos para revistas con referato y miembro del Banco Nacional de Evaluadores del CIN ha integrado comisiones evaluadoras de Proyectos, de Programas de Investigación y de investigadores en distintas universidades del país. Actualmente se desempeña como Secretaria de Investigación de la Facultad de Educación Elemental y Especial, período 2005-2008 y Delegada Titular al Consejo Asesor de Ciencia y Técnica, UNCuyo por esa Unidad Académica.

Mariana Alvarado: Profesora de Grado Universitario en Filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. Especialista en Constructivismo y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Integrante del proyecto bianual *Aprendizajes de Ciudadanía en el Ámbito Público de la Institución Escolar* FEEyE, UNCuyo. Becaria del programa de Becas de Posgrado de la Secretaría de Ciencia y Técnica y Posgrado de la Universidad Nacional de Cuyo con el Proyecto de investigación *Diversidad, escuela y prácticas educativas*. Miembro del *Centro de Investigación Interdisciplinaria de Filosofía en la Escuela*. Jefa de Trabajos Prácticos en la Cátedra de *Antropología Filosófica* de la Carrera de Psicología de la Universidad de Congreso. Profesora de *Construcción de la Vida Democrática y Ciudadana* en el Colegio Universitario Central, UNCuyo. Moderó e implementó El Oráculo Café Filosófico, ciclos 2003, 2004 y 2005.

Miriam Dolly Arancibia de Calmels: Profesora de Filosofía y Pedagogía, por la Universidad Nacional de San Juan. Licenciada en Filosofía por la misma Universidad. Doctora en Filosofía por la Pontificia Universidad Santo Tomás de Aquino, Roma – Italia. Doctoranda en Educación en la Universidad Nacional de Cuyo. Actualmente se desempeña como Profesora Titular Efectiva en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Juan, donde además dirige el Proyecto: *Epistemología de las Ciencias Sociales en el debate contemporáneo*. Es también Secretaria de Investigación de la Universidad Católica de Cuyo, desde donde dirige y coordina el Proyecto *Filosofía para niños*, a aplicarse en los colegios dependientes de esta universidad en todos sus niveles.

Adriana Arpini: Profesora y Doctora en Filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. Investigadora Independiente del CONICET en las líneas temáticas de la Filosofía Práctica y la Historia de las Ideas Hispanoamericanas. Directora de proyectos de investigación de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Cuyo y de CONICET (Argentina). Profesora Titular Efectiva de “Antropología Filosófica” y Profesora Asociada Efectiva de “Ética Social y Profesional” en la Universidad Nacional de Cuyo. Profesora de postgrado. Autora y compiladora de libros: *América Latina y la moral de nuestro tiempo* (1997), *Razón práctica y discurso social latinoamericano* (2000), *Filosofía, narración y ecuación* (2000) entre otros. Autora de artículos en revistas especializadas de su país y extranjeras. Evaluadora de artículos científicos para revistas con referato y miembro del Banco Nacional de Evaluadores del CIN y de CONICET Ha integrado comisiones evaluadoras de Proyectos, de Programas de Investigación y de investigadores en distintas universidades de Argentina, Chile y Uruguay.

María Belén Ciancio: Licenciada en Filosofía. Ha realizado estudios de cine y de literatura. Investigadora libre del Instituto de Filosofía Argentina de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo. Participó en el equipo que llevó adelante la investigación sobre *Proyecto modernizador latinoamericano: Identidad y Globalización. Posiciones críticas y desarrollos alternativos*. Obtuvo el Tercer lugar en la mesa de Investigadores Jóvenes del V Seminario Argentino–Chileno de Humanidades, Ambiente y Relaciones Internacionales (2001) con el tema *El desierto en la obra de Sarmiento*. Trabaja como docente en la Facultad de Filosofía y Letras en la cátedra de Historia de la Filosofía Argentina.

Liliana Gioconda Cornejo: Profesora de enseñanza elemental. Tesista de la Licenciatura en Gestión Institucional y Curricular en la Facultad de Educación Elemen-

tal y Especial, Universidad Nacional de Cuyo. Miembro del proyecto *Integración, indagación-expresión plástica* organizado en forma conjunta con Ofelia de Paula Santos y Patricia Garro, presentado en el Congreso Internacional de filosofía en Brasilia, Brasil. Participación en el Proyecto de Investigación dirigido por la Profesora Rosa Licata en el marco de la Facultad de Educación Elemental y Especial nominado *Filosofía con Niños*. Conformación de comunidades discursivas filosóficas: En la escuela “Justo José de Urquiza”, del departamento de Maipú en el periodo de 1998/1999. En la escuela “Maestra Elida Rubio de Berdasco”, del departamento de Maipú en el periodo 2000/2003. En la escuela “Misiones” del departamento de Godoy Cruz, a partir del 2004

Corrientes de aire: Grupo de Filosofía para niñ@s de la Universidad de Chile, de la carrera: Licenciatura en Filosofía. Sus integrantes son Nancy Muñoz, David Solís, Lorena Herrera, Camila Leyton, Arnes Mosquera, Andrea Moya, Claudia González, Paz Irrarrázabal. Han realizado en los últimos años, los siguientes proyectos: “Estudio Comparativo de la aplicación del Programa de FpN en dos ámbitos escolares disímiles”, patrocinado por las escuelas, y la Municipalidad de La Pintana, Santiago, 2002. Creación de un Manual de FpN basado en la obra *Papelucho* de Marcela Paz, 2002. Proyecto “*Papelucho filósofo*” patrocinado por la Universidad de Chile, 2003. “Re-uniones: un modelo educativo conversacional desde la filosofía”, patrocinado por el Ministerio de Educación de Chile, 2004.

Ana Luisa Dufour: Profesora y Licenciada en Filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Es docente en enseñanza media y superior no universitaria en el IFDyT N° 9-001. Profesora en el Postítulo de Especialización en Formación Ética y Ciudadana. Es coautora de los libros *Introducción a la problemática Filosófica* (Buenos Aires, El Ateneo, 1985) y *Orientaciones para la enseñanza de la filosofía* (Buenos Aires, El Ateneo, 1987). Autora de artículos y capítulos de libros. Ha participado en proyectos de investigación de la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado de la UNCuyo.

Nora Fiezzi: Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación UNSL. Especialista en Docencia Universitaria UNSL. Jefe de Trabajos Prácticos de las disciplinas filosóficas y epistemológicas FCH, UNSL, Integrante del PROICO N° 4-1-9301 *Tendencias Epistemológicas y teorías de la subjetividad su impacto en las ciencias humanas*. Rectora Titular EGB 3 y Polimodal del Instituto San Catalina.

Alejandra Gabriele: Profesora en Filosofía por la Universidad Nacional de Cuyo y maestranza en Metodología de la investigación científica por la Universidad Nacional de Lanás. Es investigadora libre del *Instituto de Filosofía Argentina y Americana* de la Facultad de Filosofía y Letras en la UNCuyo y miembro de grupos de investigación en la UNCuyo y en la UNLanús. Se desempeña como Profesora Adjunta Específica de la cátedra departamental de *Filosofía* en la Universidad de Congreso y como Profesora Visitante de *Epistemología de las Ciencias de la Educación* en la Universidad Nacional de San Juan.

Liliana Judith Guzmán: Licenciada en Ciencias de la Educación. Miembro de los equipos docentes y PROICO CyT 419301 de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. Estudiante de doctorado en el Programa *Educación y Democracia* de la Universidad de Barcelona.

Leticia Molina: Maestra Normal Superior. Asistente Social Escolar. Licenciada en Filosofía. Ejerce la docencia en *Didáctica de la Formación Ética y Ciudadana* en el Profesorado de EGB en el Departamento de Tunuyán, Mendoza. Es Jefa de Trabajos Prácticos en la Cátedra de *Antropología* en la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua. Entre sus trabajos de investigación se destacan *La diversidad Cultural* (2000), *Formación ética y ciudadana y contexto socio-comunicativo* (2000), *La reflexión ética y su enseñanza* (1997) y *Algunas consideraciones acerca del dualismo antropológico y su incidencia en la vida humana* (2004).

Alicia Neme: Lic. en Filosofía UN de Córdoba, Especialista en Docencia Universitaria UNSL. Jefa de Trabajos Prácticos de las disciplinas filosóficas y epistemológicas FCH, UNSL. Integrante del PROICO N° 4-1-9301 *Tendencias Epistemológicas y teorías de la subjetividad su impacto en las ciencias humanas*. Profesora de disciplinas filosóficas y epistemológicas del Nivel Polimodal del Instituto Santa Catalina.

Fabiana Olarieta: Profesora de Nivel Inicial por la Escuela Superior de Formación Docente de la Universidad Nacional de Cuyo y Profesora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la citada Universidad.

Cristina Rochetti: Profesora de educación media y superior en Filosofía por la Universidad Nacional de Cuyo. Doctoranda del Doctorado personalizado en Filosofía de la Universidad Nacional de Cuyo, dirigido por la Dra. Adriana Arpini. Integrante del proyecto de investigación *Educación para la igualdad en las instituciones de Mendoza. Una propuesta globalizadora*. CIUNC, 2003 – 2004. Profesora en la cátedra de

Didáctica de la Filosofía y Práctica Profesional de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNC. Profesora en la cátedra de *Antropología Filosófica, Ética profesional y Formación ética y ciudadana para nivel inicial* del Instituto del Profesorado San Pedro Nolasco. Ejerce la docencia en espacios curriculares de *Filosofía y Lógica* en el nivel Polimodal de escuelas públicas y privadas.

Silvana Vignale: Estudiante avanzada del profesorado en filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Integra el equipo del Proyecto de Investigación Plurianual (PIP N° 5791 – CONICET) acerca del tema *Diversidad e integración en el Pensamiento Latinoamericano. Siglo XIX y XX*. Miembro del *Centro de Investigación Interdisciplinaria de Filosofía en la Escuela* (FFyL – UNCuyo). Profesora en *Construcción de la Vida Democrática y Ciudadana* en el Colegio Universitario Central (UNCuyo) y en *Formación Ética y Ciudadana* en Departamento de Aplicación Docente (EGB3 – FFyL – UNCuyo). Participación en el proyecto *Derecho y Cultura: por un ejercicio conciente de nuestros derechos culturales*, financiado por el Fondo de Cultura de la Provincia. de Mendoza. (2003), en el área Filosofía y Cultura. Coordinadora de filosofía con niños en el marco de PROAME (Programa de Atención de niños y adolescentes en riesgo) Banco Interamericano de Desarrollo, a través de la Fundación Ecuménica de Cuyo (2005). Creadora y coordinadora del café filosófico *El Oráculo* (Mendoza, 2003 a 2005).

Patricia Yori: Licenciada y Profesora en Filosofía por la Universidad Nacional de Cuyo. Ha obtenido un postítulo en Investigación Educativa otorgado por el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba). Es docente en enseñanza media y superior no universitaria en el IFDyT N° 9-001 y el IFDyT PT-026. Docente del Postítulo de Formación Ética y Ciudadana en el IFDyT N° 9-001. Artículos publicados: “La ética de la liberación de Dussel en el debate contemporáneo”. CLACSO. www.clacso.org. «Una aproximación al pensamiento de Enrique Dussel”. En Revista del Centro de Integración Territorial: Crónica del Terruño”, Mendoza, N° 3, 1998. Participante en el Proyecto de Investigación «Aprender a Aprender en un Mundo que Cambia», DGE META XI – PRISE. y en el proyecto «El ingreso: Un desafío del Nivel Superior” por el IFD 9-001. Directora del proyecto «Diagnóstico y perspectivas sobre la implementación de la Formación Ética y Ciudadana en el Polimodal». DEel y PRODYMES II.



Se terminó de imprimir en octubre de 2006
Editorial Qellqasqa, Toso 411
San José de Guaymallén
Mendoza, Rep. Argentina

editorial@qellqasqa.com.ar
www.qellqasqa.com.ar

