

## *La construcción de la imagen del Colegio del Uruguay en publicaciones propias de la institución: primeros avances de investigación*

ARANDA, Tamara Soledad / UADER – arandatamara@hotmail.com

---

*Eje: Estudios sobre Educación desde una perspectiva filosófica*

*Tipo de trabajo: Ponencia*

---

» *Palabras claves: imagen, subjetivema, enunciador, campo semántico, paratexto.*

### » **Resumen**

El presente trabajo da cuenta de los primeros avances obtenidos en el proyecto “La imagen del Colegio del Uruguay en publicaciones periódicas de la propia institución”, que llevo adelante como becaria de iniciación a la investigación, en el marco del Proyecto de Investigación “Comunidad lingüística e institución educativa: una aproximación a los discursos del Colegio del Uruguay”, perteneciente a la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Entre Ríos.

El proyecto busca analizar el modo en que se construye la imagen de la institución educativa mencionada en artículos de *El Tren Estudiantil*, una revista creada por iniciativa de la Secretaría de Extensión del Colegio del Uruguay que contó con solo dos números, el primero publicado en octubre de 2008 y el segundo en noviembre de 2010, con publicaciones del Rector, vicerrectores, docentes y alumnos del establecimiento.

La decisión de trabajar con este material se debe a que dicha revista está compuesta de publicaciones elaboradas por los propios integrantes de la comunidad educativa por lo que resultan pertinentes para acercarnos a la problemática planteada en el proyecto.

Para esta comunicación en particular nos centramos en el análisis discursivo de un artículo elaborado por el entonces Rector del Colegio del Uruguay, recurriendo fundamentalmente a categorías teóricas provenientes de la Teoría de la Enunciación y la Lingüística Textual.

El análisis realizado hasta el momento muestra que la imagen del Colegio del Uruguay se construye como el heredero de un conjunto de valores que el enunciador presenta como positivos y condensados en la figura emblemática de Urquiza (fundador del establecimiento). Su accionar se constituiría como modélico para la solución de problemáticas actuales ya que dichos valores entran en oposición con otros que se alejan de la cultura del deber y el sacrificio. Así, vemos que a través de un juego temporal el presente se construye en oposición a un pasado que es necesario recuperar para, a su vez, poder proyectar su carácter tradicional hacia las generaciones futuras.

## › *Presentación*

La presente investigación se planteó como objetivo general analizar el modo en que se construye la imagen del Colegio del Uruguay en artículos seleccionados de los números I y II de El Tren Estudiantil. La misma constó solamente de dos números los cuales salieron en octubre de 2008 y en noviembre de 2010. Esta fue una iniciativa del área de Extensión del Colegio del Uruguay en la cual participaron gran parte de los directivos: el Rector, los Vicerrectores del turno mañana, turno y noche, el Secretario y Secretaria suplente y, finalmente, una dirección y coordinación general por parte de docentes de la institución. Por esto consideramos interesante abordar este tipo de material ya que al ser una producción de los propios integrantes de la institución permite analizar la forma en que se construyen a través de sus prácticas discursivas. Con respecto a esto podemos señalar que, a pesar del título que lleva la revista, en los artículos que se encuentran en la misma se nota una ausencia del claustro estudiantil ya que la mayoría de las publicaciones fueron realizadas por profesores. La figura de los estudiantes se limita a referencias inscriptas en elementos paratextuales gráficos como las fotografías en las cuales se los presenta participando de diversas actividades culturales.

Para este trabajo en particular nos centraremos el análisis en el texto titulado “Hoy, sin dudas... Pero ayer también”, escrito por el profesor Eduardo Giqueaux (Rector del Colegio del Uruguay en el momento de la publicación) e incluido en el primer número de la revista. Para poder efectuar el análisis recurrimos a categorías provenientes fundamentalmente de la Teoría de la Enunciación y la Lingüística Textual.

La primera de ellas trabaja con la noción de enunciado entendiéndolo como el producto material perceptible y resultado del proceso de enunciación. En este proceso, la persona que se apropia del aparato formal de la lengua se establece como punto de referencia a partir del cual construirá su enunciado. Por lo tanto, la subjetividad será característica del lenguaje ya que “es ‘ego’ quien dice ‘ego’” (Benveniste, 2007, p. 180). Debido a este carácter subjetivo del lenguaje es posible rastrear en el discurso huellas con cargas valorativas.

De la Lingüística Textual tomamos el concepto de paratexto. Alvarado (1994) recurre a la etimología de la palabra para dar cuenta de su significado: “para” significa “junto a”, “al lado de”, por lo tanto, paratexto sería lo que rodea o acompaña a un texto. El análisis de los elementos paratextuales contribuye a identificar de qué manera busca presentar su texto un determinado autor.

Por último, tomamos también la noción de campo semántico entendiéndolo como las relaciones de significación que se establecen entre diversas palabras y que permite su abordaje a través del conjunto. González García (2010) afirma que la totalidad de los lingüistas coinciden en que existe una organización en cuanto al léxico y a su contenido que nos imposibilita pensar que las palabras se presenten en forma independiente como elementos aislados. De esta manera, el

significado de cada palabra se encuentra directamente relacionado con aquellas que la rodean, motivo por el cual cada significado no puede ser analizado fuera del campo en el cual se encuentra.

## › *Aproximaciones al análisis*

El artículo elegido fue escrito por Eduardo J. Giqueaux, rector del Colegio al momento de la publicación. El mismo se encuentra en un apartado titulado “Reflexión” y presenta como temática las dificultades sociales de la actualidad y el rol de la escuela frente a las mismas. Se titula “Hoy, sin dudas... pero ayer también”, elemento paratextual que nos permite realizar una primera aproximación a la construcción temporal que se profundiza en el texto: un tiempo presente en oposición a un pasado. Esta relación se encuentra también en el epígrafe que caracteriza a la actualidad como referente asociándola a la idea de “tiempos difíciles” (línea 2).

En el texto mismo se continúa esta imagen de la actualidad cargada de connotaciones negativas. Esto podemos apreciarlo en dos aspectos: en la utilización de determinados subjetivemas y en la construcción de campos semánticos que articula conceptos estableciendo relaciones de oposición.

Con respecto al empleo de subjetivemas podemos mencionar el caso de “maraña” (línea 8) y “zafarranchos” (línea 26). El primero permite entender la actualidad como un estado de confusión en tanto que el segundo subjetivema hace referencia a la perspectiva alarmante con la cual el enunciador observa las decisiones que se han tomado en el ámbito financiero al afirmar que estas “desestructuran la economía de las naciones y las colocan al borde del colapso” (líneas 26-27). En este caso, encontramos una construcción de los tiempos actuales como una instancia confusa y de características preocupantes en cuanto a lo económico.

Otro de los subjetivemas que colaboran con esta imagen de la actualidad es “proyectos” (línea 21). Consideramos que funciona como un subjetivema dado que se encuentra ligado a la postura que el enunciador defiende a lo largo de sus enunciados: una cultura del esfuerzo y del sacrificio que entra en conflicto con todos los valores que, de acuerdo a la perspectiva del enunciador, “mejor caracterizan el perfil cultural asumido por la sociedad en nuestros días” (líneas 28-29). Por lo tanto, la idea de proyecto se vincula a la necesidad que presenta el enunciador de retornar a valores opuestos a los presentes. Esto puede observarse con más claridad en el siguiente enunciado: “superficialismo y abandono del sacrificio y el esfuerzo como medios para lograr resultados genuinos y duraderos” (líneas 23-24). En esta ocasión, podemos apreciar cómo la importancia de la noción del sacrificio (entendiéndolo como un abandono o despojo que se realiza en nombre de algo que se considera de superior importancia) dio paso a una superficialidad, la cual no es considerada positiva para el ser humano. Esto se observa en la caracterización que se realiza de los resultados obtenidos mediante el sacrificio y el esfuerzo y que se consideran “genuinos” (línea 23), es decir, libres de toda posibilidad de cuestionamiento.

Por ende, todas las características que se atribuyen a los tiempos presentes se conciben

como “condiciones que dificultan mucho más de lo que favorecen el adecuado desarrollo, tanto de los proyectos existenciales como así también de los profesionales” (líneas 10-12). De esta manera, vemos cómo el subjetivema “proyectos” (línea 21) y todo lo que conlleva se relaciona en forma directa con el existencialismo y la profesionalidad del ser humano.

La perspectiva que sostiene el enunciador con respecto a la actualidad puede esclarecerse también por la construcción de campos semánticos que mencionamos anteriormente y que presentan conceptos cargados de connotación positiva o negativa que entran en un juego de oposición.

Por un lado, vemos elecciones léxicas tales como “deshumanización” (línea 16); “tecnologías” (línea 15) -entendiéndola como un referente que posibilita la “progresiva sustitución del hombre por la máquina” (línea 16)-; “valores materiales” (línea 17) -por sobre los valores espirituales-; “crisis de identidad” (línea 18); “búsqueda del poder y del prestigio” (línea 19), “desesperación por el triunfalismo” (línea 20); “desechabilidad de proyectos y de personas” (línea 21); “degradación de la responsabilidad individual e indiferencia frente al incumplimiento de las normas” (líneas 21-22). Todas estas elecciones nos permiten apreciar con mayor claridad cuáles son las características que el enunciador atribuye negativamente a la actualidad. La idea de degradación nos permite entrever que han existido valores que fueron dejados de lado frente a los nuevos tiempos en los cuales existe una predominancia de lo material y tecnológico por sobre lo espiritual y humano. La imagen de la tecnología se construye, entonces, en modo negativo en comparación con todos aquellos valores que el enunciador presenta como positivos. Esto entra en relación con el subjetivema “proyectos” (línea 21) que ya habíamos abordado ya que aquí puede complementarse lo que al respecto habíamos afirmado: los mismos tienen un carácter desechable, es decir, pueden ser fácilmente reemplazados o descartados sin darles una gran importancia a pesar de que el enunciador considera que contribuyen a una mejora existencial y profesional de las personas.

Sintetizando, podemos afirmar que el referente que se construye con respecto al tiempo presente de la enunciación se condensa en subjetivemas tales como “desacralización” (línea 29); “individualismo” (línea 29); “descompromiso” (línea 29); “utilitarismo” (línea 29); “hedonismo” (línea 30); consumismo” (línea 30) y “agresividad” (línea 30) . Todos estos hacen referencia a una predominancia del interés individual por sobre todas las cosas ignorando la noción de compromiso y centrándose en el éxito particular ya que se considera al “prójimo como un instrumento más en la carrera hacia el éxito y no como una persona digna de reconocimiento y respeto”. Vemos aquí que se continúa con la acumulación de valores a defender por parte del enunciador al afirmar que las personas han perdido su dignidad y respeto para dar lugar a un carácter instrumental de ellos mismos, es decir, a la reducción de un objeto que se utiliza en el momento necesario.

Esta es, entonces, la imagen negativa que va a entrar en oposición a otro referente que el enunciador carga de forma positiva y que atribuye a un tiempo precedente.

Por otra parte, consideramos necesario remarcar que a lo largo de los enunciados el enunciador no se presenta como alguien aislado sino que construye un nosotros inclusivo a través de determinados usos tales como “nuestra sensibilidad” (línea 31); “nuestro tiempo” (línea 32).

Esto entra en relación, en cierta manera, con la postura que se sostiene con respecto al interés individual que se considera totalmente negativo. La utilización de un nosotros da cuenta de la necesidad de afrontar dichas problemáticas en conjunto colaborando con la postura del sacrificio y el esfuerzo mencionada con anterioridad.

En oposición a esta imagen del presente encontramos otro referente cargado de valores positivos por parte del enunciador y que, como expusimos, se concentran en un pasado porque dichos valores se han perdido, motivo por el cual aparece el planteo de recuperarlos: “Frente a la desacralización, seamos capaces de recuperar la significación de los valores éticos y espirituales” (líneas 37-39). Este pasado que se construye gira en torno a elecciones léxicas que conforman un campo semántico particular: “solidaridad y la comprensión del prójimo” (línea 39-40); “ideales” (línea 40); “pedagogía del amor” (línea 41); “valores del espíritu” (línea 42); “responsabilidad (línea 22)”; “heroísmo” (línea 44); “el crecimiento del hombre interior” (línea 44-45). Todos estos elementos dan cuenta de las características del tiempo pasado construido en forma positiva en relación a la actualidad.

Asimismo, encontramos dos citas que contribuyen a esta idea sostenida por el enunciador. Por un lado, una cita de carácter bíblico la cual puede observarse en la mención explícita que se hace del “Maestro” (línea 45) en donde la heroicidad se sostiene al constituirse el mismo como un ejemplo a seguir por los demás hombres: “frente a la agresividad, no nos olvidemos del Maestro que con su ejemplo nos indujera a devolver el perdón, amor y tolerancia cada vez que nuestras mejillas exhibieran el exantema del odio y la incomprensión” (líneas 45-47). En este enunciado podemos apreciar cómo la idea del sacrificio personal se halla relacionada con valores que se presentan en forma contrapuesta a otros (perdón, amor y tolerancia frente a odio e incomprensión). Estos se presentan como un justificativo suficiente ya que se retoma el carácter espiritual planteado con anterioridad al referirse a “valores éticos y espirituales” (líneas 38-39). En este contexto, la espiritualidad conlleva un peso mucho mayor en oposición al “consumismo” (línea 30) de elementos que el enunciador no considera primordiales por sobre los aspectos existenciales.

La otra cita que encontramos y que hace referencia a la idea de sacrificio y esfuerzo es la imagen de Urquiza (fundador del Colegio del Uruguay). Esta cita -ya no de carácter bíblico sino histórico- se utiliza con el fin de contribuir a esta postura que se va delineando la cual puede entreverse a partir de subjetivemas como “lección” (línea 53); “prócer” (línea 54); “legado” (línea 54) y “ejemplo” (línea 54). Estos entran en relación ya que se sostiene una imagen específica al partir de la idea de prócer y protagonista en la construcción de una historia nacional. Por lo tanto, sus acciones ejemplares se constituyen como lecciones que se transmiten a modo de legado para las generaciones futuras: de esta manera, el pasado contiene un peso superior con respecto a los tiempos presentes ya que el mismo funciona como una base sobre la cual se construirá lo futuro. El porvenir se halla presente en el subjetivema “generaciones” que encontramos en la línea 59. La idea de lucha que se sostiene se hace justamente en base a esta imagen que, en la posterioridad, se encargarían de recibir los resultados de los sucesos actuales haciéndose hincapié, nuevamente, en la idea de legado.

Estas referencias relacionadas con la figura de Urquiza colaboran con la construcción de la

imagen del Colegio ya que se presenta al fundador del mismo como un hombre cuyas acciones resultaron primordiales para la comunidad. De este modo, diversos sucesos histórico-políticos son traídos a colación para dar cuenta de la representación de este personaje considerado esencial para la construcción nacional, legando sus valores a la institución educativa.

## › *Consideraciones finales*

A partir del análisis propuesto podemos observar que la imagen del Colegio del Uruguay se encuentra relacionada con la idea de legado y herencia de todos aquellos valores que se encontrarían reflejados en el accionar de Urquiza. El pasado se constituye como un espacio con características que desean recuperarse en el presente.

De esta manera, el enunciador se construye como un defensor de valores espirituales y existenciales en oposición a valores concentrados en intereses individualistas y materialistas que dejan de lado la idea del esfuerzo y el sacrificio.

A través de un juego de oposición en la construcción temporal de un tiempo presente y pasado, y de un tiempo futuro -el cual da significación y justificación al accionar presente-, la imagen del Colegio se presenta atravesada por una necesidad de retorno a valores precedentes. Esto se logra, también, a partir de la figura del prócer, el cual en momentos que presentaban dificultades habría sido capaz de llevar adelante diversas acciones que son construidas, desde la postura del enunciador, como memorables y de importancia social. Esto permite reforzar la justificación de la cultura del sacrificio y el esfuerzo sostenida a lo largo del texto. Así las problemáticas actuales podrían ser trabajadas teniendo en cuenta el legado transmitido por el fundador de la institución educativa que se presenta como un personaje protagónico y esencial para la constitución de la historia nacional a partir de ciertos hechos caracterizados como ejemplares.

La apelación a un retorno a esos valores legados involucra, en un nosotros inclusivo, a todos los actores de la comunidad educativa con el fin de transmitirlos a las futuras generaciones. La construcción del pasado, por lo tanto, cumple un rol fundamental en oposición a las dificultades del tiempo presente que deben ser sobrellevadas por el establecimiento para constituirse como legítimo heredero de la figura emblemática de Urquiza.

## › *Anexo*

1	<u>Hoy, sin dudas... pero ayer también</u>
2	Tiempos difíciles transcurren... muy difíciles... Tiempos que apenas pueden
3	comprenderse si analizamos sus caracteres dentro del contexto de la cultura
4	posmoderna, a la que han dado origen y a la que, por igual y de algún modo, delinear.
5	Prof. Eduardo Julio Giqueaux (Rector)
6	Nunca como en la actualidad -ha sido dicho y a cada instante se reitera- el
7	hombre ha resultado tan problemático y desconcertante para sí mismo. La intrincada
8	maraña de intereses, que regula el funcionamiento de la sociedad contemporánea,
9	sumada a la inestabilidad contextual en la que se encuadran las actividades
10	individuales y grupales, constituyen condiciones que dificultan mucho más de lo que
11	favorecen el adecuado desarrollo, tanto de los proyectos existenciales como así
12	también de los profesionales. La escuela, incluida dentro del complejo social que la
13	circunda, refleja esta situación de turbación y no encuentra con facilidad el camino que
14	le permita elaborar una planificación que la ayude a visualizar con claridad la silueta
15	del hombre que se procura formar. Tecnologías que orientan hacia una paulatina
16	deshumanización, progresiva sustitución del hombre por la máquina, constante
17	supeditación de los valores espirituales a los valores materiales y pragmáticos,
18	desajustes sociales y culturales que dan origen a reiteradas crisis de identidad, continua
19	búsqueda del poder y del prestigio por la dudosa y siempre ilegítima vía del atajo,
20	desesperación por el triunfalismo y el logro de resultados rutilantes, aceleración de los
21	tiempos y vertiginosa desechabilidad de proyectos y personas, degradación de la
22	responsabilidad individual e indiferencia frente al incumplimiento de las normas,
23	superficialismo y abandono del sacrificio y el esfuerzo como medios para lograr
24	resultados genuinos y duraderos, fuerte inclinación a considerar al prójimo como un
25	instrumento más en la carrera hacia el éxito y no como una persona digna de
26	reconocimiento y respeto, zafarranchos financieros que desestructuran la economía de
27	las naciones y las colocan al borde del colapso, son algunos de los rasgos -subrayados
28	al correr de la pluma- que mejor caracterizan el perfil cultural asumido por la sociedad
29	en nuestros días. Desacralización, individualismo, descompromiso, utilitarismo,
30	hedonismo, consumismo, agresividad, son palabras que, como duros nudillos, golpean
31	a diario nuestra sensibilidad y parecen resultar penosamente insustituibles en la
32	descripción de nuestro tiempo.
33	La escuela, fiel reflejo de la sociedad que la enmarca, no escapa de la crisis
34	general que tales disvalores encierran y definen. Pero con mayor razón que otras
35	instituciones, por imperio mismo de su mandato fundacional, tiene la responsabilidad
36	de hacer algo. Está obligada a hacer algo. Todos lo estamos. Por nuestros hijos, por
37	nuestros alumnos, por la comunidad en la que vivimos, por nosotros mismos. Frente a
38	la desacralización, seamos capaces de recuperar la significación de los valores éticos y
39	espirituales. Frente al individualismo, fortalezcamos la solidaridad y la comprensión
40	del prójimo. Frente al descompromiso, recordemos que una vida sin ideales se vuelve
41	vacía e infecunda. Frente al utilitarismo, practiquemos la pedagogía del amor y
42	enfaticemos los valores del espíritu. Frente al hedonismo, démosle razón al filósofo
43	cuando nos dice que el hombre no está hecho para el placer sino para la
44	responsabilidad y el heroísmo. Frente al consumismo, revaloricemos el crecimiento del

## > *Bibliografía*

Alvarado, Maite (1994). *Paratexto*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Benveniste, Emile (2007). *Problemas de lingüística general I*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Calsamiglia, Helena y Tusón, Amparo (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*.  
Barcelona: Ariel.

Charaudeau, Patrick y Maingueneau, Dominique (2005). *Diccionario de Análisis del Discurso*. Buenos  
Aires: Amorrortu Editores.

González García, Julia Alodía (febrero, 2010). Las relaciones semánticas. Los campos semánticos.  
Aproximación teórica y aplicación didáctica. *Revista digital Innovación y experiencias educativas*,  
27. Recuperado de [http://www.csi-  
csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_27/JULIA\\_A\\_GONZALEZ\\_2.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_27/JULIA_A_GONZALEZ_2.pdf)

Marafioti, Roberto, Pérez, Elena de Medina y Balmayor, Emilce (2008). *Recorridos semiológicos, signos,  
enunciación y argumentación*. Buenos Aires: Eudeba.

Taboada, Beatriz (2006). La institución educativa como comunidad lingüística. El papel de la historia  
institucional en la definición del sentido de pertenencia. En Cohen de Chervonagura, Elisa (comp.),  
*Comunidades lingüísticas. Confines y trayectorias* (pp. 73-97). Tucumán: UNT.

# *Burocracia y educación. Algunas reflexiones desde la perspectiva de Hannah Arendt*

BOULAN, Noralí / UNLP – noraliboulan@gmail.com

---

*Eje: Estudios sobre Educación desde una perspectiva filosófica*

*Tipo de trabajo: Ponencia*

---

» *Palabras clave: Burocracia- Educación- Responsabilidad- Política educativa.*

## » *Resumen*

En su intento de comprensión del accionar del nazismo y de los sujetos que llevaron a cabo el genocidio judío, Hannah Arendt plantea con agudeza la cuestión de la burocracia, pero ante todo, de la burocratización de los sujetos. De este modo, y en franca oposición a una visión simplista de los sucesos, observa que a medida que la sociedad se “burocratiza” la responsabilidad individual sobre las acciones desciende. Para Arendt, la burocracia es la peor forma de autoritarismo, de tiranía, ya que implica su impersonalización. Para realizar este análisis se basa en el juicio a Adolf Eichmann y sobre esa situación particular establece ricas categorías conceptuales que permiten comprender en su complejidad estos hechos. La distinción entre el “pensar” y el “conocer”, “la banalidad del mal” y el “mal radical” acompañan dichos análisis.

El presente trabajo pretende realizar un abordaje de algunas de estas categorías conceptuales que permita comprender y analizar la política educativa actual, circunscripta a los Diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires para Educación Superior y para Educación Primaria. Se intentará, de este modo, analizar no sólo el contenido de las mencionadas políticas sino también el rol de quienes las diseñaron, implementaron y las desarrollan. Vale aclarar que se establece una distinción entre los funcionarios públicos y los pedagogos, aunque en ocasiones se trate de los mismos sujetos. Pero precisamente es esta distinción, aunque también esta superposición de funciones, lo que se encuentra en estudio. Lo que se pretende es establecer cómo se configura la burocracia estatal dentro del marco de las políticas educativas y analizar si es posible establecer un paralelismo con los planteos realizados por la autora mencionada. Por lo tanto en esta ponencia se intentará establecer algunas aproximaciones que permitan continuar desarrollando esta temática en el desarrollo de la tesis doctoral dentro de la cual se enmarca el presente ensayo.

## » *1. Pensar por sí mismo*

En el primer volumen de *La vida del espíritu* (1978) Hannah Arendt desarrolla sus ideas sobre lo que significa pensar. Estructura sus ideas en torno a las que encuentra en Immanuel Kant y se detiene en el pensar por sí mismo, el colocarse en el lugar del otro y el estar de acuerdo con uno mismo. Arendt considera fundamental, en el ejercicio de la facultad de pensar, la interrelación entre la percepción y la facultad de crear esquemas o imágenes. Nuestras facultades mentales nos permiten crear imágenes y comprender lo que algo sea. Lo que inicia el proceso de pensamiento es la vida misma, la experiencia y la observación, y es fundamental adecuar lo que se dice con lo que se observa. Arendt subraya la importancia de pensar por sí mismo para entender el mundo. La narración y la valoración son pilares en este pensar por sí mismo. Claramente aquí se ve la influencia de Martin Heidegger, para quien el pensar es un acto que se desarrolla en soledad, que se da en la dimensión más íntima del ser. Arendt lo definió como un diálogo del ser consigo mismo.

En cuanto al ponerse en el lugar del otro, permite no caer en un mero egocentrismo. Arendt (1995) apunta que Homero cantó tanto al héroe de los griegos como al de los troyanos, es decir, se mostró imparcial, y este dato merece ser destacado y relacionado con el avance griego hacia la filosofía y la ciencia. Arendt habla también de Sócrates y su búsqueda desinteresada de la verdad, y de los denostados sofistas, que a pesar de ser enemigos de Sócrates dejaron un valioso legado: la costumbre de dar vueltas a un argumento para barajar diferentes puntos de vista. La autora considera que estas posturas son auténticas virtudes en política. Tanto Kant como Arendt se interesan por el pensamiento como actividad pública, como la costumbre de dar cuenta de actos y argumentos, por ejemplo, en un contexto político. Pero Arendt se interesa por la facultad de juicio, sosteniendo que se aprende a usarla más con la práctica que mediante la enseñanza.

Arendt distingue entre el saber y el pensar. Su interés se centra en éste, que a su vez presupone a aquél. Asimismo, se concentra en la comprensión. Cree que la vida es comprensión, y que para llegar a ella es importante valorar. Considera que el negarse a valorar es un defecto importante, una cobardía. En la vida diaria, todos deben valorar lo que sucede a su alrededor, sólo es posible distinguir el bien del mal, considerando que, si no se fuese capaz de discernir el bien del mal, el sistema jurídico sería impensable, porque supone desde su concepción dicha distinción.

Llegados a este punto, se pueden establecer algunas conclusiones para la educación según su pensamiento. Arendt pone énfasis en los conocimientos históricos, literarios, lingüísticos, en una palabra, humanísticos, pero no como simple acumulación de datos, sino como generadores de comprensión y valoración de lo que supone ser humano. Citando una y otra vez las palabras de William Faulkner de que el pasado no está muerto y ni siquiera es pasado; también las de René Char: la cultura nos es legada sin testamento previo, para resaltar la idea de que lo histórico es la base de la condición humana.

Se puede encontrar una reflexión concreta sobre el modo de operar del pensamiento en la propia obra de Arendt (2003) en el análisis que realizó sobre la personalidad y la conducta de Adolf Eichmann. Cuando, en 1961, Eichmann fue capturado en Argentina y llevado a Israel, Arendt pidió a la revista *New Yorker* que la mandara a Jerusalén para dar cuenta del juicio al que sería sometido en Jerusalén salió en 1963 con el subtítulo "La banalidad del mal", que generó una gran controversia, en especial en la comunidad judía y académica. En ese libro, Arendt viene a ser un ejemplo de

alguien que se informa y que elabora conceptos; que se coloca en el lugar del otro; y que no acepta la contradicción. Eichmann es un ejemplo de lo contrario.

Quizá lo más interesante es lo que dice Arendt de Eichmann como persona. Lo tiene por un hombre en todo mediocre. Un hombre no muy alto, pálido y sin rasgos distintivos, que habla con un tono por demás común y que se expresa permanentemente a través de clichés. Un hombre que para ella no parece sentir las cosas profundamente, ni que tampoco sabe expresar su pensamiento de manera matizada, sino que recurre a frases hechas, aprendidas durante su juventud o tomadas de los periódicos. No da la impresión de ser una persona con una verdadera vida interior. Vive según reglas que no ha examinado, y parece que podría vivir igual sometido a otras, pues las opiniones aceptadas en su sociedad funcionan como una pantalla entre su conciencia y la realidad. Un hombre que en definitiva, ha renunciado a su posibilidad de pensar. No compara lo que se dice con lo que sucede y en el análisis que establece sobre él, concluye que, si en su destino hubiera estado el vivir en un Estado no criminal, es posible que no hubiera tenido un comportamiento criminal. Para Arendt, Eichmann cumplió las leyes según su propia manera de ver porque consideraba que las palabras de Hitler tenían rango de ley, lo cual por otro lado, para ella eso era cierto. Un hombre que rechaza toda valoración propia de los hechos.

Arendt concluye que Eichmann no sabe pensar y que se niega a valorar. No es tonto porque, evidentemente, sabe realizar las tareas diarias, pero no sabe verse a sí mismo desde fuera. El ejemplo más impresionante es que el policía israelí que conduce el interrogatorio previo al juicio intenta sonsacarle si se arrepiente pero no da con indicio alguno en tal sentido. Todo lo contrario, Eichmann considera que ha cumplido con las tareas que le han sido asignadas. Se jacta de los contactos que ha tenido con oficiales importantes. Lo que le corroe es que considera que tenía méritos para ascensos que no llegaron. O sea, que los propios oficiales nazis lo consideraron un mediocre. Todo esto lleva a que Arendt considere que Eichmann, más que profundamente malvado, es un ser muy limitado que no ha desarrollado su humanidad. No ha aprendido a ponerse en el lugar del otro. No entiende lo que pueda pensar el policía israelí que le está escuchando, o quizá le da lo mismo. Padece una suerte de autismo social. Eichmann no leía más que los periódicos y los documentos que tenía que leer en su trabajo. Así que tampoco por la vía de la literatura llegó a ver el mundo desde otras perspectivas. En este sentido, señala:

[...] cuando hablo de la banalidad del mal lo hago solamente a un nivel estrictamente objetivo, y me limito a señalar un fenómeno que, en el curso del juicio, resultó evidente. Eichmann no era un Yago ni era un Macbeth, y nada pudo estar más lejos de sus intenciones que “resultar un villano”, al decir de Ricardo III. Eichmann carecía de motivos, salvo aquellos demostrados por su extraordinaria diligencia en orden a su personal progreso. Y, en sí misma, tal diligencia no era criminal; Eichmann hubiera sido absolutamente incapaz de asesinar a su superior para heredar su cargo. Para expresarlo en palabras sencillas, podemos decir que Eichmann, *sencillamente, no supo jamás lo que se hacía*. (...) Únicamente la pura y simple irreflexión -que en modo alguno podemos equiparar a la estupidez- fue lo que le predispuso a convertirse en el mayor criminal de su tiempo. Y si bien esto merece ser clasificado como “banalidad”, e incluso puede parecer cómico, y ni siquiera con la mejor voluntad cabe atribuir a Eichmann diabólica profundidad, también es cierto que tampoco podemos decir que sea algo normal o común. (...) En realidad, una de las lecciones que nos dio el proceso de Jerusalén fue que tal alejamiento de la realidad y tal irreflexión pueden causar más

daño que todos los malos instintos inherentes, quizá, a la naturaleza humana. Pero fue únicamente una lección, no una explicación del fenómeno, ni una teoría sobre el mismo.” (2003, pp. 415-416)

Para la autora, en este sentido, el pensar es esencial para vivir, desde el momento en que insiste en que sin el pensamiento no es posible llegar a la dignidad humana. De este modo, la capacidad de pensar nos convierte en seres libres, negarse a pensar es renunciar a la libertad.

Arendt (1995) señala que si bien todos nos encontramos en condiciones de pensar críticamente sobre la propia conducta, en ocasiones eso no se produce porque conlleva el peligro del nihilismo, en tanto la tarea de pensar supone un aspecto autodestructivo que permanentemente desarma las conclusiones a las que llega.

Lo que comúnmente denominamos nihilismo –sentimos la tentación de datarlo históricamente, de despreciarlo políticamente y de adscribirlo a pensadores sospechosos de haberse ocupado de “pensamientos peligrosos”- en realidad es un peligro inherente a la actividad misma de pensar. No hay pensamientos peligrosos; el mismo pensar es peligroso; pero el nihilismo no es su resultado. El nihilismo no es más que la otra cara del convencionalismo; su credo consiste en la negación de los valores vigentes denominados positivos, a los que permanece vinculado. Todo examen crítico debe pasar, al menos hipotéticamente, por un estadio que niegue los “valores” y las opiniones aceptadas buscando sus implicaciones y supuestos tácitos, y en este sentido el nihilismo puede ser visto como el peligro siempre presente del pensamiento. Pero este riesgo no emerge de la convicción socrática de que una vida sin examen no tiene objeto vivirla, sino, por el contrario, del deseo de encontrar resultados que hicieran innecesario seguir pensando. El pensar es igualmente peligroso para todas las creencias y, por sí mismo, no pone en marcha ninguna nueva. (Op. cit, p. 126)

## › 2. *Lo real y lo verdadero*

En las dictaduras, los consejeros del dictador no se atreven a contarle los datos negativos. Así, el dictador puede resultar el último en enterarse de ciertas cosas. En los estados totalitarios, la mentira está ligada a la violencia, porque la única manera de hacer coincidir la mentira con la realidad es cambiar la realidad a través de la destrucción. Pero también existen mentiras en los Estados democráticos. En *The crisis of the republic* (1972), Arendt publica un artículo sobre los Papeles del Pentágono. El secretario de Defensa, Robert McNamara, pidió en 1967 a destacados expertos civiles y militares que analizaran por qué se habían cometido tantos errores en la guerra del Vietnam. El informe llegó a la opinión pública por varios artículos publicados en el *New York Times* en 1971. Para Arendt, los Papeles del Pentágono llegaron a ser una ocasión para reflexionar sobre el concepto de verdad, es decir, sobre la relación entre los datos y lo que se dice.

Arendt descubre dos nuevas variantes de la mentira. A la primera la llama de relaciones públicas. Los funcionarios del gobierno maquillan los datos no para confundir al enemigo sino para quedar bien ante sus propios conciudadanos. Durante la guerra del Vietnam, esto se convirtió en una rutina. Había personas que recogían datos verdaderos pero no fueron escuchadas. Este tipo de

mentira equivale a un autoengaño.

El segundo tipo de mentira fue muy utilizado por los consejeros inteligentes del presidente de los Estados Unidos que trabajaban con teorías o fórmulas. Trataron de ajustar la realidad a sus esquemas previos mediante la manipulación de los datos.

El efecto del empleo de estos dos tipos de mentira fue doblemente negativo para los Estados Unidos, subraya Arendt. Por un lado, los norteamericanos perdieron la fe en su propio gobierno; por otro, los norvietnamitas tomaban buena nota del descenso del apoyo a la guerra entre la población de su enemigo.

Arendt enfatiza el respeto por los datos. Dice en un ensayo que suele entrar a la primera clase del curso diciendo a los alumnos que no van a tener que vérselas con la teoría: quiere que los estudiantes lean documentos y reflexionen. El dar prioridad a una teoría puede llevar a la ideologización de la enseñanza, lo que vale tanto como decir al autoritarismo intelectual. Los textos históricos arrojan datos complejos e imprevisibles como la vida misma, lo cual los convierte en un buen material de estudio.

Para Arendt, el estudio debe centrarse en tratar de comprender lo que sucede en el mundo y, sobre todo, entrenar la facultad de valorar lo que sucede. Rechaza la corriente de pensamiento que dice que no se puede saber si algo es bueno o malo. Ella, como judía alemana, sabe perfectamente que hay cosas buenas y cosas malas. Llama realismo a la actitud respetuosa con la realidad y rechaza el uso de teorías que la deformen.

### › *3. La burocracia y el pensar*

En función de limitarnos a señalar las características de la burocracia estatal, se realizó un abordaje de algunas de estas categorías conceptuales en un intento de comprensión y análisis la política educativa actual, circunscripta a los Diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires para Educación Superior y para Educación Primaria. En este intento, se pretende analizar no sólo el contenido de las mencionadas políticas sino también el rol de quienes las diseñaron, implementaron y las desarrollan. Vale aclarar que se establece una distinción entre los funcionarios públicos y los pedagogos, aunque en ocasiones se trate de los mismos sujetos. Pero precisamente es esta distinción, aunque también esta superposición de funciones, lo que se encuentra en estudio. Por lo tanto, lo que se pretende es analizar cómo se configura la burocracia estatal dentro del marco de las políticas educativas y evaluar si es posible establecer un paralelismo con los planteos realizados por la autora mencionada.

Bajo este objetivo, resulta necesario remitir a trabajos que han planteado la cuestión del conocimiento pedagógico y los agentes políticos que supone toda organización burocrática. En esta dirección, Claudio Suasnábar y Mariano Palamidessi (2006) señalan que “La emergencia y desarrollo de los campos de producción de conocimientos en educación está marcada constitutivamente por la necesidad de legitimar y regular el conjunto de prácticas, discursos y acciones de los actores educativos.” (Op. Cit., p. 62). Estos autores plantean la existencia de distintas

vertientes en la conformación de los agentes en el campo de producción de conocimientos sobre educación en Argentina, señalando que la configuración de los mismos encuentra sus raíces en dos campos: el burocrático estatal y el universitario, que a su vez responden a procesos más generales de racionalización que caracterizaron la expansión del Estado y el desarrollo del capitalismo en las sociedades modernas y que suponen una creciente diferenciación y especialización de funciones, agentes y conocimientos. Como claramente lo expresan,

“El grado de diferenciación y especialización de saberes, agentes e instituciones –y de funciones o divisiones institucionales- que expresa cada período del campo son analizados como procesos de institucionalización. En un sentido general, se entiende por *institucionalización* a los procesos por los cuales ciertas prácticas se recortan como específicas, se regularizan, sancionan y construyen su autonomía y legitimidad. La creación de una cátedra o carrera universitaria como la aparición de un departamento o dependencia en el ámbito estatal constituyen momentos en la institucionalización del campo, que revelan precisamente el proceso histórico de configuración y desarrollo de agencias especializadas en la producción, circulación y/o validación de conocimientos (Tenti Fanfani y Gómez Campo, 1989).” (Op. cit., p. 64)

Magalí Sarfatti Larson (1988) realiza un agudo análisis de esta situación planteando la relación existente entre el rol de los expertos y el empobrecimiento de las políticas en las sociedades capitalistas. Para la autora, la ideología, los sistemas de educación de masas y las relaciones entre conocimiento y poder establecen relaciones que se imbrican a la vez que configuran y legitiman ciertas teorías y prácticas. De este modo, señala: [...] las ideas modernas del profesionalismo [...] dieron origen tanto a la moderna concepción de la ‘profesión liberal’ como a la ideología de la ‘función del experto’ en la que se basan variadas modalidades de organización profesional. La destrucción ideológica de la política que se produjo en el seno de la filosofía liberal sentó las bases para una ideología del profesionalismo. Esta última asentaba la legitimidad de su poder social en los monopolios privados del conocimiento experto” (Op. Cit., p. 154)

En este sentido, Suasnábar (2012) distingue el rol de los especialistas en educación y los científicos sociales. Para el autor, la diferencia radica, precisamente, en este carácter prescriptivo con el que se configura el rol de los pedagogos o científicos de la educación genera la pérdida de autonomía en sus producciones, al asumirse como reformadores sociales en tanto desplazan su acción, bajo el conjunto de saberes específicos que poseen, hacia la intervención estatal. Entendemos, entonces, este discurso que llamamos hegemónico, bajo la matriz del “*discurso monopolizado*” planteado por Sarfatti Larson, como aquel capaz de influir silenciosamente en los sujetos, ya que el mismo es internalizado y experimentado como expresión natural de su propia voluntad y razón. De este modo, la autora explica que los profesionales e intelectuales han intentado cooptar este tipo de poder impersonal y no hayan denunciado “como una acción política de importantes consecuencias la pretensión de un conocimiento objetivo a través del cual se fue estableciendo su propio poder colectivo sobre determinados discursos” (Op. Cit, p. 157)

Ahora bien, consideramos que es posible establecer alguna correlación entre este tipo de discurso monopolizado y la burocratización de los sujetos, es decir, por la incapacidad de pensar por sí mismo planteado por Arendt. Como hemos señalado, en su intento de comprensión del accionar del nazismo y de los sujetos que llevaron a cabo el genocidio judío, Arendt plantea con

agudeza la cuestión de la burocracia, pero ante todo, de la burocratización de los sujetos. De este modo, y en franca oposición a una visión simplista de los sucesos, observa que a medida que la sociedad se “burocratiza” la responsabilidad individual sobre las acciones desciende. Para Arendt, la burocracia es la peor forma de autoritarismo, de tiranía, ya que implica su impersonalización.

El principio organizativo de la burocracia esconde dos amenazas. La primera es aquella de la que advierten autores como Adorno, Horkheimer o Arendt, notablemente frente al ascenso, la consolidación y luego la caída del Tercer Reich: la burocratización esconde la semilla del totalitarismo, porque en la burocratización del poder político, o del poder en general, se esconde la capacidad para eliminar la responsabilidad por las acciones. En la burocracia, como señalaba Arendt, se tiene el gobierno de nadie, porque nadie es propiamente responsable por ninguna acción: lo único que se tiene son burócratas que mantienen el status quo, perpetúan las cosas como son cumpliendo los procedimientos sin nunca detenerse para preguntar si lo que hacen está bien o está mal. La burocratización fragmenta acciones en partes tan minúsculas que ser responsable por cualquiera de ellas no lo hace a uno responsable por ninguna parte significativa de la cadena. Y allí donde algo falle, el responsable siempre puede echarle la culpa al procedimiento, a la norma, y escudarse en el conocido argumento de que uno sólo seguía la regla establecida, cumplía el rol de la burocracia, y nadie es, entonces, realmente culpable.

La segunda amenaza se puede encontrar en las ideas de Seth Godin y se desprende, además, de la idea anterior: no solamente la burocracia diluye la responsabilidad y sirve sólo como aparato reproductor del status quo, sino que, por lo mismo, la burocratización del mundo elimina todos los incentivos para la innovación y para la creación de nuevas ideas. La burocracia no es creativa, y no puede serlo, porque sería atentar contra sí misma. En la medida en que aquellos sujetos a sus procedimientos se limiten a reproducirlos una y otra vez, nunca dedicarán tiempo a cuestionar si el procedimiento es correcto, si el orden establecido no podría ser mejor, no podría hacer felices a las personas en lugar de sólo servir a su propia estabilidad y reproducción. En un mundo burocratizado, las ideas nuevas son peligrosas, porque amenazan a la propia burocracia, pero también y como claramente lo ha establecido Arendt, fundamentalmente amenazan la posibilidad de pensar y con ello, afrontar el peligro del nihilismo.

## › ***Bibliografía:***

Arendt, H (1967): *Los orígenes del totalitarismo*. 2. ed. (Enlarged). Cleveland, USA: Meridian.

\_\_\_\_\_ (1995): *¿Qué es política?*; Traducido por Rosa Sala Carbó, Ediciones Paidós, Barcelona, 1997.

Título original: Was its Politic? Aus dem.

\_\_\_\_\_ (1995) *A vida do espírito*. Tradução Abranches, Almeida e Martins. 3. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995

\_\_\_\_\_ (2001): *El concepto de amor en san Agustín*, Madrid, Encuentro.

\_\_\_\_\_ (2003), *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal*, Barcelona, Lumen.

\_\_\_\_\_ (2003b): Sobre a humanidade em tempos sombrios: reflexões sobre Lessing; en: *Homens em*

- tempos sombrios*. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras.
- \_\_\_\_\_ (2005): *Journal de pensée – 1950-1973*. Tradução Sylvie Coutrine-Denamy. Paris: Seuil, 2v.
- \_\_\_\_\_ (2005b): *The promise of politics*. Nova York: Schocken Books, 2005b.
- \_\_\_\_\_ (2007): *Entre el pasado y el futuro, Ocho ejercicios sobre la reflexión política*; Barcelona, Herder.
- \_\_\_\_\_ (2009): *La condición humana*; 1ra ed., 5ta reimp., Buenos Aires, Paidós.
- Bárcena, F. (2006): *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*; Barcelona, Herder. ISBN: 84-254- 2494-1
- Correia, A. (2010): *Natalidade e amor mundi: sobre a relação entre educação e política em Hannah Arendt*; Universidade Federal de Goiás, Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n.3, p. 811-822, set./dez. 2010.
- \_\_\_\_\_ (2008): O significado político da natalidade; en: Ascimento, M. (orgs.). *Hannah Arendt: entre o passado e o futuro*. Juiz de Fora, MG: UFJF. p. 15-34.
- de Assis César, M. (2007): *Hannah Arendt y la crisis de la educación en el mundo contemporáneo*; EN-CLAVES del pensamiento, año I, núm. 2, diciembre 2007.
- Habermas, J. (2004): *O futuro da natureza humana*. Tradução Karina Janini. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- Heidegger, M. (1997): *El ser y el tiempo*; México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Hilb, C. (comp.) (1994): *El resplandor de lo público. En torno a Hannah Arendt*; Caracas, Nueva Sociedad.
- Nietzsche, F. (2005): *Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres*. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras.
- Saner, H. (2003). "El significado político de la natalidad en la obra de Hannah Arendt", en Estrada Saavedra, Marco (comp.): *Pensando y actuando en el mundo: ensayos críticos sobre la obra de Hannah Arendt*, Mexico D.F., Universidad Autónoma Metropolitana.
- Sarfatti Larson, M. (1988) "El poder de los expertos. Ciencia y educación de masas como fundamentos de una ideología", *Revista de Educación* Nro. 255, CIDE, Madrid.
- Suasnábar, C. y Palamidessi, M. (2006) "El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa", en *Revista de Educación y Pedagogía* Nro. 46, Vol. XVIII, Universidad de Antioquía, Facultad de Educación. Bogotá, pp. 61-77.
- Suasnábar, C. (2012) "Pedagogos críticos, expertos en educación, tecno-políticos, o qué? A propósito de las relaciones entre Estado, políticas educativas e intelectuales de la educación en los últimos 50 años". En: Plotkin, M. y Zimmermann, E. (comp.) *Las prácticas del Estado. Política, sociedad y elites estatales en la Argentina del siglo XX*. EDHASA, Buenos Aires.
- Vatter, M. (2006): "Nativity and Biopolitics in Hannah Arendt", en *Revista de Ciencia Política*, Vol. 26, Nº 2.
- Young Bruhel, E. (1983): *Hannah Arendt. For Love of the World*; Nuevo Haven, Yale University Press.

# *Entre el cuidado del alma y la estética de la existencia: rescatando el legado de los estoicos*

CAMEJO Marina / Capes-Udelar - leticm@gmail.com

---

*Eje: Estudios sobre Educación desde una perspectiva filosófica*

*Tipo de trabajo: Ponencia*

---

» **Palabras Claves:** *cuidado de sí, estética de la existencia, filosofía, estoicos.*

## › **Resumen**

Este año se conmemoran treinta años de la desaparición física de Michel Foucault y su pensamiento posee una vigencia que nadie puede negar. En la última etapa de su pensamiento retorna a la filosofía griega para dar cuenta de las estrategias o mecanismo ejercidos por y para el sujeto al construir su subjetividad. La pregunta asumida por Foucault es ¿Cómo puedo constituirme en sujeto ético, en agente moral? Esto le lleva por tanto a reflexionar e indagar sobre la ética por lo que retorna y bucea en la filosofía grecorromana, pues allí se gestó un nuevo fenómeno. Se trata de un individualismo que forjaría el desarrollo de los aspectos privados de la existencia, de los valores de la conducta personal y del interés que dedica uno a sí mismo. (Foucault, 1987: 40) Siguiendo esta línea, para Foucault este individualismo desembocaría en un cultivo de sí que se caracteriza por el hecho de que el arte de la existencia, se encuentra dominado por el principio de que hay que cuidar de uno mismo.

En este contexto nos interesa indagar en la filosofía estoica porque creemos que a partir de ella podemos mostrar si no un viraje por lo menos una forma de hacer filosofía que encubre una forma de educar. Los estoicos se convierten en nuestro pretexto para indagar, discutir qué puede aportar la filosofía a la educación e incluso intentar dilucidar si podemos educar para cuidar de sí y desterrar todo juicio que pueda provocar sufrimiento, desolación u otros en el hombre.

La filosofía no es para la escuela estoica únicamente disciplina, sino que forma de vida pero sobre todo herramienta educativa que permite sostener un modelo educativo, ya que a partir de la filosofía el hombre toma conciencia de la necesidad de educar su alma. Educar el alma es cuidar de sí. Cuidar de sí (*epimeleia heautou*) creemos que es asumido como imperativo que permite cambiar la mirada, la perspectiva respecto a mí mismo, a los otros y al mundo, cuidar de sí es ejercer sobre sí mismo formas diferentes de actuar para transformarse, transfigurarse, purificarse. (Foucault, 1996:36)

Creemos que los estoicos vivieron filosóficamente, e hicieron de la filosofía un estilo de vida que tenía como horizonte hacer de la vida la mejor obra de arte posible, esto supone encontrar la belleza de la vida y trasladar esa belleza a la propia vida (*estética de la existencia*). Cuidado de sí y

estética de la existencia no pueden no ir de la mano, se tornan una dupla inseparable, y esto es lo que la filosofía puede aportar a la educación: una recuperación y reflexión en torno a las formas en las que el hombre aprende a conocerse, conocimiento que posibilita educarse para hacer de sí mismo una obra digna de admirar por cómo se conduce en la vida.

### › *Consideraciones iniciales: filosofía y educación*

Cada vez se torna más imperioso reflexionar acerca de cómo educar al hombre, en parte por las erosiones y las crisis que transitan nuestros sistemas educativos y en parte porque estos parecen no poder responder ni satisfacer nuestras expectativas, ni nuestras necesidades humanas. El hombre tiene múltiples necesidades, pero entre ellas sino tal vez de las más profundas se encuentra la de alimentar, cuidar, desarrollar y por ende educar nuestra alma. Creemos que la filosofía tiene mucho para aportar al respecto. Claro está que también puede problematizarse la educación filosófica en sí misma en relación a lo que esta puede aportar a la formación del hombre, y esto no supone olvidarse de la filosofía de la educación como ámbito desde el cual se puede intentar dar respuesta a lo anterior. En este trabajo pretendemos abogar por la filosofía como pedagogía, en palabras de Andrea Díaz “La filosofía es un gran proyecto ético político de educación del género humano, en la misma medida que es un gran proyecto terapéutico.” (Díaz, 2013: 3)

En función de lo anterior nos interesa rescatar la lectura que Michel Foucault realiza de la filosofía grecorromana y más específicamente de la filosofía estoica, ya que tomando como insumos las nociones de *epimeleia heautou* y *estética de la existencia* podemos dar cuenta por un lado de la filosofía como pedagogía cuya función consiste en educar al hombre para que aprenda a cuidar de su cuerpo y alma, y por otro lado de la filosofía como terapia, como medicina para alejar todo aquello que pueda afectar o afligir al hombre. En el caso específico de los estoicos mostraremos que lo anterior es/era posible porque asumían a la filosofía como cuerpo de conocimiento pero sobre todo como forma de vida a través de la cual hacer del cuerpo y el alma objetos de cuidado.

Podemos preguntarnos qué diferentes prácticas fueron puestas en juego en la antigüedad e incluso si las mismas pueden ser puestas en práctica en la actualidad en virtud de desarrollar la espiritualidad. Podemos preguntarnos si tales prácticas pueden ser puestas en práctica en sociedades donde el papel del hombre y la relación que este entabla consigo mismo, con los otros y con el universo dista de la retratada en la antigüedad. ¿Qué le es prioritario al hombre: su cuerpo o su alma? ¿Qué sentido puede tener educar el alma en sociedades donde se prioriza la imagen, donde se cultiva el individualismo, donde no se trabaja para establecer conexiones con los otros ni con la naturaleza? ¿Qué sentido tiene preguntarse por cuidar de sí e insistir en ello cuando el hombre se ha olvidado de sí mismo? En definitiva, cómo cuidar de sí si permanecemos ocultos, desconocidos para nosotros mismos, cómo cuidar de sí cuando no sabemos qué es lo que buscamos. Estas y otras preguntas son las que nos llevan a rescatar el legado estoico.

El retornar a la filosofía antigua se debe por parte de Foucault al interés por responder la pregunta ¿Cómo puedo constituirme en sujeto ético, en agente moral? Esto le lleva por tanto a

reflexionar e indagar sobre la ética por lo que retorna y bucea en la filosofía grecorromana, pues allí se gestó un nuevo fenómeno. Se trata de un individualismo que forjaría el desarrollo de los aspectos privados de la existencia, de los valores de la conducta personal y del interés que dedica uno a sí mismo. (Foucault, 1987: 40) Siguiendo esta línea, para Foucault este individualismo desembocaría en un cultivo de sí que se caracteriza por el hecho de que el *arte de la existencia*, se encuentra dominado por el principio de que hay que cuidar de uno mismo.

Aunados a estas nociones encontramos la de *gubernamentalidad* entendiendo la misma como la confluencia de las técnicas de dominación ejercidas sobre los otros y las técnicas de sí mismo. La noción de *gubernamentalidad* apunta “al conjunto de prácticas mediante las cuales se pueden constituir, definir, organizar, e instrumentalizar las estrategias que los individuos, en su libertad pueden tener los unos respecto a los otros.” (Foucault, 1999: 414) Estas prácticas constituyen lo que Foucault denomina *tecnologías del yo* que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con ayuda de otros, ciertos número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conductas, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad.” (Foucault, 1990:48) Y en ese contexto encuentra que entre los griegos las prácticas asociadas a las técnicas de sí adoptaron la forma de un precepto: *epimeleia heautou* (ocupación de sí, cuidado de sí).

En un intento por dilucidar lo anterior es necesario diferenciar entre filosofía y espiritualidad. Foucault entendía a la filosofía como una forma de pensamiento que intenta determinar cuáles son las condiciones y los límites del acceso del sujeto a la verdad. Al entender a la filosofía de esta forma, considera que la espiritualidad es la búsqueda, la puesta en práctica, así como las experiencias a través de las cuales el sujeto realiza sobre sí mismo las transformaciones necesarias para tener acceso a la verdad. (Foucault, 2006: 39) No es cualquier verdad a la que intenta acceder el sujeto sino que a aquella que no le es concedida de pleno derecho sino que supone por parte del sujeto una transformación, una conversión sobre sí mismo, porque como entiende Foucault “la espiritualidad un acto de conocimiento en sí mismo y por sí mismo nunca puede llegar a dar acceso a la verdad si no está preparado, acompañado, duplicado, realizado mediante una cierta transformación del sujeto; no del individuo sino del sujeto mismo en su ser de sujeto.” (Foucault, 2006: 40) La transformación es posible aplicando las *tecnologías del yo* que constituyen un conjunto de prácticas conocidas bajo el nombre de *epimeleia heautou*, “cuidado de sí”, “preocupación de sí”, “inquietud de sí”; siendo la *epimeleia* el principio filosófico que predomina en el modo de pensamiento grecorromano. Cuidar de sí mismo no solo es condición necesaria - aunque nos atrevemos a decir que no es suficiente- para acceder a la vida filosófica, sino que a entender de Foucault es el principio básico de cualquier conducta racional, en otras palabras de cualquier conducta que pretenda estar regida por el principio de la racionalidad moral. (Foucault, 2006: 36)

¿Qué es cuidar de sí? Es adoptar una nueva forma de enfrentarse al mundo lo que solo puede ser llevado a cabo si aprendemos a desarrollar una nueva actitud, actitud que no implica únicamente al sujeto sino a la relación que este entabla con otros y con el mundo. Este cambio de

actitud solo puede ser llevado a cabo si cambiamos la mirada, si el punto de atención comienza a ser otro, es decir se trata de que la mirada se desplace del exterior al interior de uno mismo. No se trata de establecer aquí una falsa oposición entre mundo externo- mundo interior, sino de advertir que la mirada sobre el mundo y lo que a este le acontece pasa a un segundo plano porque ahora lo que importa es el mundo interior, en un intento por comprender quién soy, porqué soy como soy, y porqué actúo como actúo. Es buscar en nuestro propio interior la verdad, aunque no será objetivo de este trabajo discurrir sobre qué tipo de verdad es esta. La preocupación por uno mismo supone ejercer la vigilancia sobre lo que uno piensa, sobre lo que acontece en el pensamiento (Foucault, 2006:36) Al respecto creemos que es interesante notar que el sujeto se torna en estructura panóptica en tanto se vigila, se controla y si correspondiere se castiga para encauzar los pensamientos y la conducta en pos de alcanzar un gobierno de sí mismo que no es otra cosa que cuidar de sí.

La herramienta para lograr esta transformación es la filosofía asumida como pedagogía, como doctrina, como medicina para el alma y por último como forma de vida donde se aúnan los elementos anteriores y donde puede desplegarse de forma armónica el hacer, el pensar y el decir.

### › *La filosofía como terapia para cuidar de sí*

Como ya hemos referido el cuidado de sí se erigió en el principio que dominó la filosofía grecorromana, de tal forma que no resultaba solo una obligación para la gente interesada por su educación sino que era una forma de vida para todos y para toda la vida. Lo anterior en palabras de Foucault supuso que el cuidado de sí se convirtiera en un cuidado médico permanente. Es decir, uno debe convertirse en el médico de sí mismo. Prestarse atención a sí mismo a lo largo de toda la vida no ya con el objetivo de prepararse para la vida adulta o para la vida pos vida sino el prepararse para cierta realización completa de la vida. (Foucault, 1990: 67) Lo anterior esconde la asunción de la filosofía como acto médico, como terapia.

La filosofía tradicionalmente ha sido concebida como un cuerpo de conocimiento, aunque no es excluyente pensar junto a las escuelas helenísticas que una de sus funciones es ayudar a curar el cuerpo y el alma. Sin embargo uno de los retos que enfrentamos como hombres y como educadores consiste en mostrar a la filosofía desde otra perspectiva, perspectiva desde la cual la filosofía es terapia, área de conocimiento y forma de vida. Estos tres elementos se hayan en constante y estrecha relación ya que en tanto conocimiento fundamenta la forma en la que accedemos al cuidado de nuestro cuerpo y nuestra alma, y a su vez este cuidado se erige en forma de vida, así no podemos desvincular el uno del otro.

Foucault señala que el primero que habla de la filosofía como terapia (*therapeuein*) es Epicuro, y con dicha palabra designa el acto de cuidarse, ser servidor de sí mismo, y de rendirse culto. (Foucault, 2006: 25) Epicuro dice “Vacío es el argumento de aquel filósofo que no permite curar ningún sufrimiento humano. Pues de la misma manera de nada sirve un arte médico que no erradique la enfermedad de los cuerpos, tampoco hay utilidad ninguna en la filosofía si no erradica

el sufrimiento del alma.” (Epicuro como se citó en Nussbaum, 2003: 33) Ya en la carta a Meneceo aparece la filosofía presentada de esta forma, Epicuro brinda argumentos que adoptan la forma de remedios para curar al hombre de los temores que lo asaltan, a saber: dioses, muerte y destino. La filosofía no es solo teoría sino que ante todo instrumento para curar al alma y lograr la imperturbabilidad de la misma (ataraxia).

Entonces, Epicuro concibe a la filosofía como acto médico puesto que ha de permitir curar al hombre de aquello que lo afecte (temores, deseos excesivos, pasiones desbordantes), pero para curarse hay que estar dispuesto a obedecer y en última instancia cuidarse es una forma de rendirse culto. La palabra filosófica es el instrumento para curar el alma, esta no puede ser vacía, si no alcanza su objetivo que es curar sino ¿qué diferencia habría con los placebos? El filósofo posee la *techné* del alma así como el médico posee la *techné* del cuerpo. (Nussbaum, 2003: 34)

¿Qué podemos esperar de la filosofía hoy? Que la asumamos como arte médico para el alma al igual que el estoico Cicerón. En sus palabras

“Hay, te lo aseguro un arte médico para el alma. Es la filosofía, cuyo auxilio no hace falta buscar, como en las enfermedades corporales, fuera de nosotros mismos. Hemos de empeñarnos con todos nuestros recursos y toda nuestra energía en llegar a ser capaces de hacer de médicos de nosotros mismos.” (Cicerón como se citó en Nussbaum, 2003:34)

Entre los estoicos la filosofía entendida como medicina del alma tenía por objeto lograr la erradicación de las pasiones en tanto juicios erróneos. Las pasiones son juicios, creencias, u opiniones, que se basan en creencias evaluativas acerca de lo que es bueno o malo. Pero la pasión no es cualquier juicio sino que es un juicio defectuoso o malo. Y son estos juicios o creencias, las que tornan a nuestra alma intranquila. En consecuencia, la pasión es resultado de errores de juicio, de razonamiento, provocados por el sentido, por la interpretación que los hombres hacemos de los acontecimientos impuestos por el destino, y de las acciones que el destino produce. Es por esto que Epicteto dice:

“Lo que turba a los hombres no son los sucesos, sino las opiniones acerca de los sucesos. Por ejemplo, la muerte no es nada terrible, pues, de serlo, también se lo habría parecido a Sócrates; sino la opinión de que la muerte es terrible, jeso es lo terrible! Cuando, pues, nos hallemos incómodos o nos turbemos o aflijamos, nunca echemos a otros la culpa, sino a nosotros mismos, esto es, a nuestras propias opiniones (Epicteto, 1992: 17-18).

En este marco es que para los estoicos el cuidado de sí, supone un cuidado del alma, cuidado que se alcanza a través de la filosofía, cuya tarea es provocar un autoexamen concienzudo de la cultura y de las creencias, con el fin de que el hombre se haga cargo de su propio pensamiento para poder considerar las mejores alternativas que se le ofrecen y escoger la que considere mejor. (Nussbaum, 2013:409)

La filosofía es considerada una herramienta terapéutica a través de la cual es posible mitigar, hacer desaparecer o erradicar las angustias, las preocupaciones ante la desgracia humana, desgracia que en buena parte es provocada por las convenciones y obligaciones sociales. (Hadot, 2000:117) El juicio erróneo surge ante las disquisiciones, ante la interpretación que hacemos de los

acontecimientos que consideramos que dependen de nosotros. Y en esto tal vez consista una de las enseñanzas más importantes de los estoicos: no debemos concentrarnos y tener miedo de lo que no depende de nosotros, hay que aprender a pensar en los acontecimientos que los demás consideran desdichados, para recordarnos que los males futuros no son malos, ya que no están presentes, pero sobre todo que acontecimientos tales como la enfermedad o la muerte no son malos porque no dependen de nosotros y no son del orden de la moralidad. (Hadot, 2000: 154)

Ese reflexionar acerca de lo que no depende de nosotros es filosofar, pero ese practicar la filosofía no tiene su razón de ser si no se convierte en un vivir filosóficamente. El filósofo se torna médico, que insta y guía al paciente en una exploración exhaustiva de sus propias interioridades. Crisipo así lo expresaba

“Igual que es adecuado para el [médico] del cuerpo meterse ‘dentro’, como suele decirse, de las afecciones [pathon] que padece el cuerpo y del tratamiento terapéutico que es propia de cada una, así es tarea del médico del alma meterse ‘dentro’ de ambas cosas de la mejor manera posible.” (Crisipo como se citó en Nussbaum, 2013: 410)

Así la filosofía no es meramente una disciplina sino un estilo de vida. La filosofía es el instrumento a través del cual se hurga, se examina el alma, pero tras ese examen interno el alma ya no es la misma, no permanece ni impassible ni indiferente ni inerte, “objeto más que sujeto”, al examinarse a sí misma el alma se va configurando, modelando, transformando (Séneca en Nussbaum, 2013: 410) y agregamos educando.

En vistas de lo anterior cuidar el alma supone alcanzar un estado de perfecta tranquilidad de la misma, esa tranquilidad solo puede ser lograda si aprendemos a transformar los juicios de valor. No se trata de suspender el juicio, sino de transformar los juicios defectuosos o malos.

Tal transformación solo puede ser lograda a través del ejercicio, el alma siendo su propio tribunal, de esa manera el filósofo desarrolla la fuerza que esta pueda poseer, transformándose a sí mismo. Estos ejercicios del alma plantean que el alma se ocupe de sí misma, pero que incluso podríamos decir se *pre- ocupe* en el sentido de ser capaz de reflexionar, de considerar aquello que aún no ha ocurrido (la enfermedad, la muerte, la pobreza, la soledad, etcétera) para vivir lo que depende de nosotros, y no sufrir o lamentar lo que no depende de nosotros.

Cuidar de sí mismo es atender al presente que es lo que está en nuestras manos, y rechazar las pasiones que pueda provocar el pensamiento acerca del pasado y futuro ante los que somos impotentes. Cuidar de sí mismo es un ejercicio filosófico que se vive filosóficamente, no alcanza con teorizar acerca de lo que depende de mí o no, no alcanza con cambiar la perspectiva y darme cuenta de que las pasiones que sufro son consecuencia de las creencias que poseo, y no alcanza con cambiar el juicio. Se trata de vivir filosóficamente, es decir de concentrar mi atención en lo que pienso en este momento, en lo que hago ahora, en lo que me sucede ahora, de forma tal que como dijera Marco Aurelio enderece mi atención en la acción que estoy llevando a cabo, no deseando hacer más que aquello que sirve a la comunidad humana, con objeto de aceptar, como deseado por el destino, lo que sucede en este momento y no depende de mí. (Marco Aurelio, 1992: VII, 54)

Cuidar de sí mismo entonces es hacer filosofía y vivir filosofía, hacer filosofía tomando

conciencia de la situación trágica en la que nos encontramos condicionados por el destino. Cuidar de sí mismo es reconocer que hay cosas que no están en mi poder, y que por lo tanto me son indiferentes, aceptar que lo que sucede, sucede porque el destino así lo quiere. Erradicar las pasiones asentadas en juicio erróneos supone no sufrir por lo que ocurre sino que no procurar que lo que suceda, suceda tal como uno quiera, sino que querer lo que sucede, tal como sucede. (Epicteto, 1992: 21) En la medida en que queramos las cosas tal como ocurren nuestra alma permanecerá imperturbable. Y podremos decir que hemos cuidado de nosotros mismos fortaleciendo el alma para no sufrir.

La filosofía como herramienta para el cuidado de sí posibilita la transformación de los juicios erróneos, falsos, en juicios correctos, de esta manera estaríamos frente a pasiones positivas, pasiones correctas propias del sabio. El sabio no es un apático sino aquel que posee las pasiones acertadas para encontrarse en armonía y comunión con el Logos Universal. El hacer filosofía y vivir filosóficamente tal como lo hace el filósofo es transformar las pasiones violentas en pasiones positivas, en estados emocionales alineados con la razón. Cuidar de sí mismo es vivir de acuerdo y conforme a la razón.

Claro está que no cualquier filosofía que reconozcamos en la actualidad puede cumplir con estas expectativas, la filosofía como cura de las enfermedades del alma es el rasgo que une desde la perspectiva de Nussbaum a las escuelas helenísticas, es decir filosofías con un fuerte contenido ético. Los escépticos, estoicos y epicúreos aceptan la analogía entre filosofía y medicina por lo que estas escuelas aceptan la cercanía entre ellas, pero discutirían cómo se da tal cuidado del alma y por ende habrían desarrollado diferentes técnicas o procedimientos, lo que Pierre Hadot (2006) llama ‘ejercicios espirituales’<sup>1</sup>. Nussbaum entiende que la medicalización de la filosofía grecorromana es el resultado de combinar por un lado inmersión en el sufrimiento humano con distanciamiento crítico. (Nussbaum, 2013: 51) Se trata de entrar en contacto con el hombre de carne y hueso, con el hombre sufriente -no con un hombre de paja- para luego tomar distancia y aportar en consonancia. La filosofía *cura* pero de forma simultánea *educa* al poner en evidencia todo lo que debemos de modificar respecto a nuestra conducta y/o creencias. En vistas de lo anterior la ética helenística recurre a tres ideas estrechamente relacionadas, que forman parte del proceso de investigación terapéutica, ellas son: “1) Un diagnóstico provisional de la enfermedad, de los factores, especialmente de las creencias socialmente inducidas, que más contribuyen a impedir la buena vida de la gente. 2) Una norma provisional de salud: una concepción (habitualmente general y en cierto modo abierta) de lo que es una vida floreciente y completa. 3) Una concepción del método y los procedimientos filosóficos adecuados: (...)” (Nussbaum, 2013: 52)

A partir de las ideas de Nussbaum, podemos pensar que nuestra tarea consiste en mostrar los beneficios de asumir a la filosofía como el camino para mejorar al alma, erradicando de ella lo

---

<sup>1</sup> Pierre Hadot entiende que la noción de ‘ejercicios espirituales’ “permite comprender con mayor facilidad que unos ejercicios como éstos son producto no sólo del pensamiento, sino de una totalidad psíquica del individuo, que, en especial, revela el auténtico alcance de tales prácticas: gracias a ellas el individuo accede al círculo del espíritu objetivo, lo que significa que vuelve a situarse en la perspectiva del todo (“Eternizamos al tiempo que nos dejamos atrás.”) (Hadot, 2006:24)

que la afecta, en vistas de hacer florecer nuestras vidas. Claro está que podríamos preguntarnos qué hemos de entender por florecimiento, ¿desarrollo de la espiritualidad?, ¿aprendizaje del control de las emociones?, ¿búsqueda de la felicidad? u otras. Consideramos de todas formas, que las diferentes respuestas que podamos ofrecer a tales preguntas confluirían en el florecimiento de la vida, tomando a Foucault como referencia, entonces en hacer de nuestras vidas obras de arte, en otras palabras desarrollar una *estética de la existencia*.

No se trata de que la filosofía venga a ocupar el lugar que ha tenido la religión en cuanto a entrar en contacto con el alma, o a ocupar el lugar que el psicoanálisis tiene en la actualidad como “cura del alma” sino de recuperar una tradición que floreció en la antigua Grecia pero que entendemos que mucho tiene para ofrecernos. Se trata de reconvertir la filosofía bajo el entendido de que la misma es una excelente herramienta para aprender a vivir y para educarnos acerca de cómo vivir.

Hemos de educar entonces para mostrar los beneficios de la concepción médica de la indagación ética, esto supone acercarme al otro porque reconozco que el otro es ‘de carne y hueso’ por lo que al filosofar no se imparten solo lecciones. Esta forma de abordar la indagación ética hace de los hombres -a entender de los estoicos por ejemplo- muy semejante a un rey, o mejor dicho, más que un rey. Esto sería así porque el individuo sería capaz de gobernarse a sí mismo, guiando su propia alma pero también de gobernar el alma de los demás; no obstante se torna difícil sino imposible gobernar el alma de los demás si aún no se ha aprendido a gobernar la propia. Desde esta perspectiva el filósofo supera al rey ya que es capaz de dirigir, guiar el alma del rey pero a través de él, es capaz de dirigir el alma de los hombres y por ende de la totalidad del género humano. (Foucault, 2010:287)

### › *Ejercicios intelectuales: herramientas educativas para una estética de la existencia*

En el caso de los estoicos se accede al cuidado del alma a través de la puesta en práctica de diversas estrategias, o *tecnologías del yo*, una de ellas consistía en considerar que las pasiones humanas eran el resultado de errores de juicio y de razonamiento. Para que esto no ocurriera entonces el hombre debía vigilar el discurso interior con el fin de desentrañar si no se había introducido un juicio de valor erróneo. (Hadot, 2000: 152) Esto supone considerar a la atención (*prosoche*) ejercicio espiritual, que consiste en una continua vigilancia de presencia y ánimo, en un estado de alerta permanente y en la conciencia de ese estado, que provoca una constante tensión espiritual. Como dice Hadot, gracias a tal tensión el filósofo advierte y conoce cómo obra en cada instante, gracias a la vigilancia a la que se somete el espíritu, el discernimiento entre lo que depende y no depende de nosotros, se encuentra siempre a mano. (Hadot, 2006:27)

Sin embargo, la atención no se presenta sola sino que acompañada por otros ejercicios espirituales: el estudio (*zetesis*), el examen en profundidad (*skepsis*), la lectura, la escucha (*akroasis*), el dominio de uno mismo (*enkrateia*) y la indiferencia ante las cosas indiferentes, así

como también la meditación (*meletai*), la terapia de las pasiones, la rememoración 'de cuanto es beneficioso', el dominio de uno mismo (*enkrateia*) y el cumplimiento de los deberes. No todos estos ejercicios tenían el mismo alcance ni se presentaban con el mismo grado de dificultad, por eso en primer lugar se encontraban la atención custodiada por la meditación y por la rememoración de todo cuanto es beneficioso; en segundo lugar tenían lugar los ejercicios de carácter más intelectual, a saber, la lectura, la escucha, el estudio, y el examen en profundidad; para concluir con ejercicios de naturaleza más activa: el dominio de uno mismo, el cumplimiento de los deberes y la indiferencia ante las cosas indiferentes. (Hadot, 2006:27)

Es interesante notar que la atención permite dar respuesta a los acontecimientos que se dan en el instante así como a los diferentes acontecimientos que suceden, la atención conjuntamente con la imaginación y la afectividad colaboran con el ejercicio del pensamiento en pos de la transformación de la personalidad. La atención constituye la condición de posibilidad de la memorización y de la meditación. Esta última implica representarse de forma anticipada lo que aún no ha ocurrido pero que constituyen los problemas propios de la existencia: la pobreza, el sufrimiento, la muerte, la desesperanza, etcétera. En definitiva, meditar sobre ellos permite que el hombre tome conciencia de que los mismos no son males ya que no dependen de nosotros; además al meditar el hombre domina el discurso interior para hacerlo coherente, el discurso interior se ordena al captar la distinción entre lo que depende de los hombres y lo que no depende de nosotros, de esta manera el hombre logra discernir entre el orden de la libertad y el orden de la naturaleza.

Estos ejercicios de atención, de meditación e incluso de memorización exigen entrenamiento, por lo que a razón de este es necesario el desarrollo de los ejercicios de carácter más intelectual. La meditación se sustenta en la lectura de las sentencias así como de los apotegmas proporcionados por filósofos y poetas; esas lecturas ponen al lector en contacto con enseñanzas filosóficas respecto a las diferentes vicisitudes de la vida, estas enseñanzas se ponen en práctica por medio del estudio y el examen en profundidad. Por último el hábito es construido en base a los ejercicios prácticos, la conducta se ordena, se constituye a partir del esfuerzo humano por dominar las pasiones, por alcanzar la tranquilidad del alma, por controlar la cólera, por amar a los niños, etcétera.

Cualquiera de los ejercicios descriptos anteriormente de forma breve son los insumos desarrollados por los estoicos con el objeto de perfilar, transformar, modelar el alma; la educación de cada hombre toma lugar en tanto considera a la filosofía como el medio para lograr tal transformación. La filosofía es el recurso, el medio para hacer de la vida algo diferente pero también es el fin, ya que filosofar en el caso de los estoicos no es otra cosa que ejercitarse en vivir, es decir en vivir de forma consciente y libre.

La filosofía en el sentido práctico sustentada en los ejercicios espirituales, no se pone a la filosofía como cuerpo teórico; pensar lo anterior es caer en una falsa oposición ya que ambas se justifican entre sí y se retroalimentan. Es decir, la filosofía práctica se ampara en la filosofía teórica constituida por la lógica, la física y la ética. Para llevar a cabo la meditación, para lograr distinguir lo que corresponde al orden del ser y al orden de la libertad, o cualquiera de los diversos ejercicios es

preciso aprender filosofía dispuesta como proposiciones pertenecientes a la teoría física, a la teoría lógica o a la teoría ética. Sin embargo el ejercicio de la sabiduría que supone vivir filosóficamente no es posible si las enseñanzas anteriormente recibidas no se aúnan en un cuerpo coherente. Es necesaria la coherencia entre el discurso filosófico y la vida filosófica, difícilmente se podrá hacer filosofía si no prestamos atención a cómo vivimos, pero se tornará dificultoso vivir si no se presta atención al discurso que intenta fundamentar ese vivir.

Lo anterior forma parte del legado de los estoicos, la filosofía es ejercicio, que procura, pretende y logra tras los esfuerzos teóricos y prácticos correspondientes, modificar la existencia. La filosofía no es otra cosa que un arte de vivir, es un aprender a vivir, que hace de nuestras propias vidas las mejores vidas. En palabras de Hadot “La actividad filosófica no se sitúa solo en la dimensión del conocimiento, sino en la del ‘yo’ y el ser: consiste en un proceso que aumenta nuestro ser, que nos hace mejores. Se trata de una conversión que afecta a la totalidad de la existencia, que modifica el ser de aquellos que la llevan a cabo.” (Hadot, 2006:25)

Como ya hemos mencionado creemos que la filosofía entendida como discurso y modo de vida tiene por objeto una transformación radical de la existencia que sólo puede concretarse en el desarrollo de la espiritualidad sustentado en los diferentes ejercicios; tal transformación es posible porque el hombre comprende que debe prestarle tanta atención a su cuerpo como a su alma por lo que ambos se convierten en objeto de educación. El hombre educa su cuerpo y su alma para alcanzar la purificación, la felicidad u otros estados pero los educa sobre todo porque es la única forma de hacer de su vida una obra de arte, la más bella por cierto.

Cabe preguntarse qué hemos de entender por obra de arte y por belleza cuando dichas nociones están aplicadas a la vida. No es una discusión en términos estéticos, ya que difícilmente lo que podamos desentrañar y/o entender respecto a lo que hace a una obra merecer el título de arte, o bella pueda ser aplicada a la vida. Sin embargo creemos que podemos lograr cierta aproximación a la vida como obra de arte tal como Foucault la propone. Al respecto nos atrevemos a decir que podrán ser consideradas obras de arte aquellas vidas vividas de manera coherente, coherencia que consiste en la armonía entre el pensar, el decir, el hacer. En este sentido estas vidas poseen mérito al igual que la obra de arte que se presenta transformadora, innovadora e incluso crítica frente a cierto estado de cosas. Se vive bien cuando se transforma la mirada; cuando las acciones, actitudes, y conductas son innovaciones en tanto se sustentan en principios filosóficos y la vida se torna crítica al aprender a mirar y aceptar con otros ojos lo que acontece. Así quien logra llevar una vida coherente hace a su vida bella porque vive como piensa y piensa como vive, en definitiva son vidas virtuosas. Es la belleza de encontrarle sentido a la existencia a partir de la toma de conciencia de que lo que afecta, alarma y preocupa al hombre es aquello que no podemos modificar, es aceptar que todo eso no depende de nosotros y es por tanto entrar en el terreno de la libertad. La vida bella es la vida bien vivida, bien pensada, bien sentida: hemos de educar para encarnar la filosofía en un estilo de vida.

## › *Bibliografía*

Díaz, A. (2013), *Filosofía, terapéutica, educación. La filosofía de la educación como medicina del alma*. En

<http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/Dra.%20Andrea%20D%C3%ADaz.pdf>.

Recuperado marzo 2014.

Epicteto, (1992) *Enquiridión*, España: Anthropos.

Foucault, M. (1987), *Historia de la sexualidad. El cultivo de sí*, España: Siglo XXI.

..... (1990), *Tecnologías del yo y Otros textos Afines*, España: Paidós.

..... (1996), *La Hermenéutica del sujeto*, Argentina: Altamira.

.....(1999), *Estética, ética y hermenéutica*, España: Paidós

.....(2004), *Discurso y verdad en la antigua Grecia*, Barcelona: Paidós.

.....(2010), *El coraje de la verdad. El gobierno de sí y de los otros II*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Hadot, P. (2000), *¿Qué es la filosofía antigua?*, México: Fondo de Cultura Económica.

.....(2006), *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*, Madrid: Ediciones Siruela.

Marco A. (1992), *Pensamientos*, México: UNAM.

Nussbaum, M. (2013) *La terapia del deseo. Teoría y práctica en la ética helenística*, España: Paidós.

## *Discusiones en torno a la figura del maestro en Freire y Rancière. Notas a una pedagogía de la provocación*

*CANTARELLI, María Natalia / UBA – mariacantarelli@hotmail.com*

*BRISCIOLI, Bárbara / UBA – barbarabri@hotmail.com*

---

*Eje: Estudios sobre Educación desde una perspectiva filosófica*

*Tipo de trabajo: Ponencia*

---

» *Palabras clave: Freire - Rancière – maestro – emancipación – saberes*

### » *Resumen*

La pregunta por las relaciones entre educación y emancipación constituye un eje privilegiado para el campo reflexivo de la filosofía de la educación. Al respecto, confrontar el pensamiento de Paulo Freire con el de Jacques Rancière resulta fructífero tanto por sus puntos de contacto como por sus divergencias de fondo. Ambos introducen una ruptura epistemológica del sujeto pedagógico en la concepción educativa moderna y otorgan un peso esencial a la autorización de la palabra como experiencia de igualdad. Si bien responden a contextos culturales muy diversos, la obra de ambos autores abreva en una fuente común: el pensamiento marxista. Este es uno de los aspectos que permiten abordar problemáticamente un diálogo entre sus obras. El pensamiento de Freire evidencia una profunda influencia de la síntesis cristiano-marxista de los teólogos de la liberación. Esto le permite formular una “educación liberadora” desde la perspectiva del oprimido. En ella, el proceso de alfabetización es abordado como adquisición de conciencia crítica. La concientización es una condición indispensable de la emancipación social, entendida esta última como una plena humanización del mundo. Esta perspectiva utópica, fundada en el rol del “maestro dialógico” o humanista, caracteriza el pensamiento de Freire hasta el final de su obra.

Por su parte, Rancière ha desarrollado una amplia crítica del análisis marxista de las relaciones entre ciencia e ideología a partir de las cuales se concibe a la emancipación como una experiencia de concientización desencadenada por un maestro conocedor de los resortes ocultos de la dominación social. Esto ubica el pensamiento de Rancière en la senda de la disolución misma de la jerarquía que distingue entre sabios e ignorantes, y por lo tanto, en una necesaria reelaboración de la función del maestro. Poco importa si se trata de un educador “bancario” o “liberador”; si la emancipación es concebida como la operación crítica de desenmascarar una verdad oculta, comporta la permanente recreación del poder profesoral y su correspondiente orden social: un

orden asentado en la ancestral jerarquía entre seres intelectuales y seres confinados por su incapacidad al mundo de la necesidad material. Quienes mandan y quienes obedecen.

Nos proponemos profundizar el análisis de las coincidencias y desacuerdos posibles entre ambos autores con respecto a los modos de concebir la relación entre emancipación y saberes, y específicamente, nos interesa indagar en los modos en que Freire y Rancière piensan la figura del maestro. En tanto para ambos autores resulta crucial la existencia de un otro que habilite, inquiete e incluso obligue a emprender una “aventura intelectual” emancipadora. Algunas de las inquietudes que abordaremos en este diálogo sobre la figura del maestro entre ambos autores, giran en torno al sentido y las implicancias de la emancipación en cada caso; asociadas a la concepción del educando, y el lugar y tipo de saberes puestos en juego en cada una de las propuestas.

## › *Introducción*

La pregunta por las relaciones entre educación y emancipación constituye un eje privilegiado para el campo reflexivo de la filosofía de la educación. Al respecto, confrontar el pensamiento de Paulo Freire<sup>1</sup> con el de Jacques Rancière<sup>2</sup> resulta fructífero tanto por sus puntos de contacto como por sus divergencias de fondo. Ambos introducen una ruptura epistemológica del sujeto pedagógico del sistema educativo moderno y otorgan un peso esencial a la autorización de la palabra como experiencia de afirmación de la igualdad.

Aunque tanto Freire como Rancière responden a contextos culturales muy diversos, ambos abrevan en una fuente común: el pensamiento marxista. Este es uno de los aspectos que permiten abordar problemáticamente un diálogo entre sus obras. El pensamiento de Freire evidencia una profunda influencia de la síntesis cristiano-marxista de los teólogos de la liberación<sup>3</sup>. Esto le

---

<sup>1</sup> Nació en Recife en 1921 y murió en San Pablo en 1997, a los 75 años.

<sup>2</sup> Filósofo franco-argelino nacido en 1940.

<sup>3</sup> Es una corriente teológica que nació en América Latina tras el Concilio Vaticano II (1962-5) y tuvo influencias en la Conferencia General del Episcopado Latinoamericano en Medellín (1968). Ante la preocupación de algunos sectores de la Iglesia por el sufrimiento de los pobres y oprimidos, se produjo un corrimiento de la respuesta que naturaliza su existencia a la denuncia de la pobreza como producto de situaciones y estructuras económicas, sociales y políticas. Su fuerte inspiración marxista, evidenciando esta injusticia social, destraba también las explicaciones conformistas que avalan los padecimientos en la vida terrenal; proponiendo en cambio, un compromiso para la lucha y el cambio de las condiciones de existencia. Dentro del mismo espíritu, pero más allá del marco específicamente cristiano, Freire desarrolló una teoría y práctica de la educación, que abonaron a lo que luego dio en llamarse la filosofía de la liberación latinoamericana, cuyo representante más influyente ha sido el argentino Enrique Dussel. Este filósofo se ocupó de analizar la historia de conquista e invasión desde Europa sobre América, y cómo la filosofía universalista del Occidente europeo creó estructuras de dominación, marginación y dependencia, legitimado históricamente la opresión del llamado Tercer Mundo, bajo la apariencia de "promover civilización". Dentro de este movimiento filosófico, la

permite formular una “educación liberadora” desde la perspectiva del *oprimido*. En ella, el proceso de alfabetización es abordado como adquisición de *consciencia crítica*. La concientización es una condición indispensable de la emancipación social, entendida esta última como una plena *humanización* del mundo (Freire, 1967/1989). Esta perspectiva utópica, fundada en el rol del “maestro dialógico” o humanista<sup>4</sup>, caracteriza el pensamiento de Freire hasta el final de su obra (Freire, 1992/2011).

Rancière ha desarrollado una amplia crítica del análisis marxista de la relaciones entre ciencia e ideología, tematizando la emancipación, no como una concientización desencadenada por un maestro versado en los resortes ocultos de la dominación social, sino más bien como la disolución misma de la jerarquía que distingue entre sabios e ignorantes. Para Rancière poco importa si se trata de un educador “bancario” o “liberador”. Si la emancipación es concebida como la operación crítica de desenmascarar una verdad oculta, comporta la permanente recreación del poder profesoral y su correspondiente orden social: un orden asentado en la ancestral jerarquía entre seres intelectuales y seres confinados por su incapacidad al mundo de la necesidad material. Quienes mandan y quienes obedecen (Rancière, 1995/1996: 32).

En este trabajo nos proponemos profundizar el análisis de las coincidencias y desacuerdos posibles entre ambos autores con respecto a los modos en los modos en que Freire y Rancière piensan la figura del educador/maestro, y más específicamente, la relación pedagógica. Algunas de las inquietudes que abordaremos en este diálogo entre ambos autores, giran en torno al sentido y las implicancias de la emancipación en cada caso; asociadas a la concepción del educando, y el lugar y tipo de saberes puestos en juego en cada una de las propuestas. Comenzaremos por caracterizar en términos generales la concepción que cada uno de estos autores ofrece del rol del maestro y el estatus de la relación pedagógica, para luego explorar posibles lecturas cruzadas. Finalmente, propondremos la figura de la *provocación* una clave de construcción del rol del educador/maestro en la relación pedagógica.

> /

Los desarrollos teóricos en torno a una pedagogía de la liberación y las experiencias de educación popular realizadas por Freire junto a los campesinos del nordeste brasileño,

---

reflexión crítica de las categorías occidentales ha contribuido a configurar un pensamiento latinoamericanista en busca de modelos interpretativos que generaran prácticas sociales más justas y creativas. Más recientemente, estos planteamientos confluyeron en una filosofía intercultural.

<sup>4</sup> El análisis de los rasgos humanistas presentes en la obra de Freire constituye una perspectiva de sumo interés, aunque excede el alcance de este trabajo. Para su abordaje: (Freire, 1967/1989; Freire, 1970/2002 y Freire, 1992/2011).

trascendieron las fronteras de su contexto histórico y social<sup>5</sup>. La “educación liberadora” (Freire, 1967/1989), motor de una alfabetización y una concientización respetuosas de la cultura popular, puso en cuestión los fundamentos de la educación tradicional, a la que caracterizó como *bancaria*<sup>6</sup>. Sobre este fondo se articulan *Pedagogía del oprimido* (1970)<sup>7</sup> y sus obras posteriores<sup>8</sup>, las cuales contribuyen a pensar en las condiciones de posibilidad de una pedagogía de la emancipación.

Como hemos señalado, la apropiación del pensamiento marxista realizada por la *teología de la liberación* en Latinoamérica constituye un aspecto central para la formulación de una “educación liberadora” desde la perspectiva del *oprimido*. A través de esta figura –de evidente inspiración hegeliana– Freire caracteriza a los campesinos nordestinos analfabetos<sup>9</sup>, seres negados y postergados, no sólo en función de las relaciones sociales de producción capitalista, sino también en términos culturales y políticos. En este contexto, alfabetizarse es incluso condición para el ejercicio de la ciudadanía en sentido estricto<sup>10</sup>. En la medida en que los sujetos de esta educación padecen la alienación de su *praxis*, el pensamiento de Freire adquiere un cariz revolucionario, ya que interpela

---

<sup>5</sup> A ello contribuyó, en parte, su forzado exilio en Chile (1965) y su posterior itinerancia y estadía por razones laborales en distintos puntos del planeta. En el transcurso de estos años, escribió su obra más reconocida *Pedagogía del Oprimido* (1968), la cual se había ido gestando desde sus primeras experiencias de alfabetización en Brasil, y fue posteriormente traducida a más de treinta idiomas, logrando una difusión a escala mundial. En 1969, le ofrecieron un puesto de profesor visitante en la Universidad de Harvard. En 1970, se trasladó a Ginebra donde trabajó en el Depto. de Educación del Consejo Ecuménico de las Iglesias, el cual lo llevó a viajar por los diferentes continentes. Especialmente, asesoró a varios países de África para que crearan sus propios sistemas educativos, cuando dejaron de ser colonias europeas. Sobre esta experiencia fue escrito “Cartas a Guinea Bissau” (1977). Finalmente, en 1980 pudo volver a Brasil.

<sup>6</sup> En la concepción bancaria “el educador es quien sabe, los educandos quienes no saben”, y la educación es el acto de depositar, de transferir valores y conocimientos, reflejo de la sociedad opresora<sup>6</sup>. En cambio, la educación liberadora –en esencia problematizadora– debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando de tal manera que ambos se hagan educadores y educandos.

<sup>7</sup> Fue publicado en inglés por Herder & Herder en Nueva York, pero el manuscrito en portugués es de 1968.

<sup>8</sup> Tales como *Pedagogía de la pregunta* (1985), *Pedagogía de la esperanza* (1992) y *Pedagogía de la Autonomía* (1996).

<sup>9</sup> Es interesante señalar que a medida que fue ampliándose la propuesta pedagógica de Freire, un gran número de trabajadores urbanos también formaron parte de estas experiencias de alfabetización.

<sup>10</sup> Bajo la premisa de que “el analfabeto, porque no sabe pensar, no sabe elegir, debido a “las discriminaciones autoritarias de la sociedad brasileña, (...) recién en las elecciones de 1985 pudieron votar los analfabetos que así lo desearan, pero no con carácter obligatorio” (Freire, 1992/2011: 265. Nota 42).

a los hasta entonces excluidos del sistema (cultural, político y social), como “seres de palabra”, es decir, seres capaces de pensar, *pronunciar* y actuar sobre el mundo circundante<sup>11</sup>.

La figura del educador humanista resulta clave en un proceso de alfabetización que hace del aprendizaje de la lectura y escritura, una ocasión de superación de la situación de opresión camino a la adquisición de una *consciencia crítica*. En palabras de Freire, “asumirse como educando significa reconocerse como sujeto que es capaz de conocer y que quiere conocer en relación con otro sujeto igualmente capaz de conocer, el educador, y entre los dos, posibilitando la tarea de ambos, el objeto de conocimiento. Enseñar y aprender son así momentos de un proceso mayor: el de conocer, que implica re-conocer” (Freire, 1992/2011: 66). Este reconocimiento se asienta en la afirmación de una apuesta por la praxis: los hombres conocerán y se liberarán. La humanización es entendida aquí como restitución de la praxis<sup>12</sup>, en el sentido de que “reconocerse como oprimidos, los compromete en la lucha por liberarse” (Freire, 1970/2002: 40). Se trata de una lucha política por la transformación del mundo, que requiere de utopía, libertad y esperanza (Freire, 1992/2011: 125).

Así entendido, el proceso de alfabetización-emanipación parte del reconocimiento de los sujetos de la educación en tanto que portadores de saberes. No obstante, al arraigar en *meras creencias*, esos saberes son identificados como saberes “de experiencia vivida”, a ser superados por un conocimiento más riguroso que genere un ensanchamiento en la comprensión del mundo<sup>13</sup>. Esta superación es entendida como un derecho de las clases populares a trascender las propias creencias (Freire, 1992/2011: 108) para pronunciarse sobre la razón de las cosas y tener sobre ellas un *conocimiento cabal*<sup>14</sup>. Negar este derecho en nombre de la cultura popular conlleva, para Freire, una posición elitista de la que se desprende la postulación de un mundo sin *pueblo* (Galloway, 2012: 170). Freire caracteriza a la opresión bajo la forma de una interrupción (o supresión) de la praxis del pueblo (Galloway, 1967), que conlleva su deshumanización. Entre señor y

---

<sup>11</sup> “La búsqueda del ser más (humanización) como vocación ontológica, que en lugar de ser algo a priori de la historia, es por el contrario algo que viene constituyéndose en la historia. Por tanto, es preciso luchar por ella. Se trata de una lucha política por la transformación del mundo.” (Freire, 1992/2011).

<sup>12</sup> De la teoría freiriana se desprende la posibilidad de leer la noción de praxis en términos innatistas. Ante este debate Freire ha sostenido que la praxis no constituye un a priori, si bien la caracteriza como una “voluntad ontológica de ser más” (Freire, 1992/2011).

<sup>13</sup> Por el contrario, “lo que no es posible es la falta de respeto al sentido común. No es posible superarlo sino partiendo de él, pasando por él. Así, el respeto al saber popular de los educandos, es el punto de partida, para el ensanchamiento de su comprensión del mundo (Freire, 1992/2011: 111).

<sup>14</sup> Puede percibirse aquí su pensamiento de raigambre moderno ilustrada en la concepción del conocimiento asociado a la ciencia.

ciervo hay un juego que oscila entre la autoconciencia y el reconocimiento<sup>15</sup>. El oprimido es percibido por el opresor como un ser incapaz de toda praxis, un mero objeto. Es el *pueblo sin mundo* (Galloway, 170). Es en ese sentido que el opresor vive en un mundo de objetos, *un mundo sin pueblo*.

En consecuencia, para la educación liberadora de Freire, la *concientización* es condición de una plena *humanización* del mundo (Freire, 1967/1989), ya que implica el conocimiento de la realidad de opresión y el compromiso con su cambio concreto. Aquí, la emancipación es un proceso de humanización en tanto restablece la praxis (Galloway, 176). Humanización es praxis, acción y reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo. Freire afirma que “sólo los oprimidos liberándose, pueden liberar<sup>16</sup> a los opresores” (Freire, 1992/2011: 123). Este aspecto nos permite dimensionar la gravitación que sobre el pensamiento del autor tiene la idea de una emancipación social como configuración de un orden social justo. En sus palabras, un “hombre nuevo (...) sólo es viable en y por la superación de la contradicción opresores-oprimidos, que en última instancia es la liberación de *todos* (Freire, 1970/2002: 39).

> //

Confrontar el pensamiento de Freire con el de Rancière resulta fructífero tanto por sus puntos de contacto como por sus divergencias en lo referente a los vínculos entre emancipación y educación. Como hemos señalado, la ruptura del sujeto pedagógico moderno que ambos operan, se halla atravesada por diferentes expresiones del pensamiento marxista. Algunos de los elementos más relevantes de la obra de Rancière (especialmente los concernientes a su obra temprana) se constituyen polemizando con la filosofía althusseriana y la crítica social francesa de raigambre marxista, fundamentalmente en torno de la problemática relación entre teoría y práctica, expresada en la disidencia entre los saberes *intelectuales* de la ciencia marxista o la sociología crítica, por un lado, y la distorsión ideológica de la que son víctima los sujetos sociales, ciegos al sentido de su propia práctica, por otro<sup>17</sup>.

---

<sup>15</sup> Hegel, Georg W. F. *Fenomenología del Espíritu*, Fondo de Cultura Económica, México, 1981, p. 117. La filosofía hegeliana juega un papel importante en el pensamiento de Freire. Su lectura se halla atravesada fundamentalmente por la recepción latinoamericana que hace de Marx la filosofía de la liberación latinoamericana en el siglo XX.

<sup>16</sup> El oprimido libera al opresor por el simple hecho de impedirle seguir oprimiendo.

<sup>17</sup> El problema de la jerarquización social en función de la distinción sabio-ignorante, puede rastrearse a lo largo de toda la obra del autor. Al respecto puede consultarse en La lección de Althusser (1974), La noche de los proletarios (1981), En los bordes de los político (1990), y ejemplarmente, en EL maestro ignorante (1987).

En términos generales, la teoría de la ideología esbozada por Althusser plantea que no hay una racionalidad propia de la práctica<sup>18</sup>. Antes bien, se asume que la práctica conduce a ideas falsas y que es desde una teoría (a salvo de toda distorsión) que debe emprenderse su puesta en evidencia. Leída en clave de teoría de la educación<sup>19</sup>, esta *ignorancia ideológica* remite a las teorías de la importación<sup>20</sup>, donde –en debate con posiciones espontaneístas– se considera que la conciencia socialista requiere ser introducida en el movimiento proletario “desde afuera”, debido a que las prácticas *per se* no permiten la elaboración de los saberes necesarios para una toma de conciencia *real* y una consecuente emancipación social. Una de las consecuencias que de aquí se desprenden es la legitimación del poder profesoral, donde la figura del intelectual es la encargada de pensar las prácticas que se asumen opacas para sus ejecutores, desprovistos estos últimos de la intelectualidad<sup>21</sup> necesaria para trascender las representaciones establecidas<sup>22</sup>.

Para Rancière, el orden al que esto da lugar es el de un mundo dividido jerárquicamente entre espíritus sabios e ignorantes (Rancière, 1987/2007: 21), donde los primeros gobiernan y los segundos obedecen. Ese es el orden al que en *El maestro ignorante...* se caracteriza como “orden explicador” (1987/2007: 9). Allí, la explicación es entendida como un mecanismo de carácter regulativo<sup>23</sup>, es decir, una operación de racionalización de las desigualdades. De la distinción entre sabios e ignorantes se desprende la concepción jerárquica que estructura el espacio y el tiempo de la sociedad

---

<sup>18</sup> Si bien esta crítica debe ser analizada considerando las diferentes etapas de la obra de Althusser, *La revolución teórica de Marx* (1968), *Ideología y aparatos ideológicos de Estado* (1970) y por supuesto *Para leer El Capital* (1967) -proyecto en el que participa Rancière-, constituyen algunas de las referencias obligadas.

<sup>19</sup> En La lección de Althusser Rancière formula una lectura del edificio conceptual althusseriano en términos de una teoría de la educación que abocada a la preservación del poder profesoral (1974/1975: 94-95).

<sup>20</sup> Al respecto, uno de los referentes ineludibles es Karl Kautsky, quien es retomado por Lenin en *¿Qué hacer? Problemas candentes de nuestro movimiento*. Buenos Aires, Editorial Polémica, 1974, p. 81.

<sup>21</sup> Esta suerte de “incapacidad” es habitualmente justificada apelando al problema del tiempo. Los trabajadores no disponen del tiempo necesario para la elaboración teórica. Su tiempo se ve alienado por la actividad productiva. Rancière profundiza los distintos planos de esta cuestión en varias de sus obras. Al respecto destacamos *La noche de los proletarios* (1981), “Escuela, producción, igualdad” (1988), *El desacuerdo* (1995).

<sup>22</sup> En esta misma clave Rancière lee los análisis sociológicos de las instituciones educativas realizados Bourdieu y Passeron. Ver “Los usos de la democracia”, En los bordes de lo político, Buenos Aires: La Cebra, 2007, 61-88.

<sup>23</sup> Podría afirmarse que la explicación no sólo sería el arma de embrutecimiento empleada por los pedagogos, sino más precisamente, la estructuración misma del orden social, ya que a través de ella se justifica la distribución de las jerarquías existentes y la necesidad de su sostenimiento para el beneficio común. (Cerletti, 2008: 174)

pedagogizada (Rancière, 1985: 37). En ese sentido, opera como justificación del reparto social arbitrario y desigual de espacios, tiempos y ocupaciones (Rancière, 1990/ 2007: 111), delimitando quiénes serán seres de palabra y pensamiento y quiénes no tendrán capacidad de serlo (Rancière, 1995/1996: 35-60).

Por razones similares a estas, Freire ha sido cuestionado como un encubierto conservador del poder profesoral. Como él mismo señala, en ocasiones se lo ha acusado de “invasor elitista” de la cultura popular, (Freire, 1992/2011: 108). Esto se debe a que la idea de “superación del saber de experiencia vivida” denota una cierta jerarquización. La palabra del campesino, aunque ubicada en el centro del proceso de alfabetización-emancipación como punto de partida la comprensión del mundo del campesino-educando (Freire, 1992/2011), sigue siendo identificada, en última instancia, como expresión de determinaciones sociales que el campesino por definición ignora, y que el maestro, en tanto tal, *ya* conoce y comprende.

El proceso de alfabetización-emancipación descansa en el acceso a un conocimiento de las relaciones de dominación y explotación social. La concientización es la contra cara de la situación de deshumanización u objetivación operada por el opresor sobre el oprimido. Transformado en mera pasividad, alienado en su praxis, el oprimido es víctima de una percepción distorsionada de su propia situación. En sintonía con de la crítica de la ideología antes referida, es caracterizado como incapaz de describir la realidad de su propia opresión. En estos términos, para Freire el oprimido es quien encuentra encerrado en una falsa creencia.

La cuestión de la “toma de conciencia” es analizada por Rancière en el marco de su amplia crítica a la sociología postmarxista<sup>24</sup>. La noción de ideología y el objeto de estudio que la sociología crítica configura, obligan a suponer sujetos ciegos al sentido último de las condiciones en las que se desenvuelven. Si del mismo modo, la educación liberadora de Freire asume la palabra del oprimido como índice de un conocimiento falso o una conciencia *naïve* a ser superados, no se diferencia en lo esencial de la educación bancaria, es decir, una pedagogía abocada a revelar un conocimiento *verdadero* (Galloway, 171). Asimilada a la emancipación, la verdad queda reducida al develamiento profesoral de una falsedad<sup>25</sup> (Rancière, 1995/1996: 112) que no interrumpe la lógica de la sociedad pedagogizada sino que contribuye a su función esencial: *explicar* (es decir, justificar) las desigualdades sociales en términos de saber, comprensión y capacidad (Rancière, 1987/2007: 18-22).

Aquí es donde radica una de las divergencias centrales en el pensamiento de ambos autores. Mientras Freire piensa la emancipación como el pasaje de una conciencia ingenua –alienada en sus capacidades, es decir, en su praxis– a una conciencia crítica, Rancière cuestiona la pertinencia del concepto de “ingenuidad” (Rancière, 1990/2007: 68) y parte de la afirmación de la igualdad

---

24 Que como hemos señalado se concentra en los análisis de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron.

25 Es decir, como desarticulación del sentido común, de la ideología, tras la que se oculta una realidad.

intelectual (Rancière, 1997/2007: 10). Esta igualdad no está supeditada a la adquisición de ningún conocimiento, ni siquiera al develamiento de las prácticas de dominación social. Antes bien, tiene la forma de un principio que rige el punto de partida de toda práctica. En este sentido, si la educación liberadora asume como principio la desigualdad jerárquica entre creencias, no hace más que reproducir la distinción entre un pueblo ignorante cuya mirada se halla distorsionada y los expertos capaces de develar la falsedad de esas creencias. En rigor, lo que emancipa o aliena es el principio del que se parte y no el saber al que se llega (1997/2007: 45). No se trata de conocimiento o desconocimiento, sino de la puesta en obra de las capacidades de cualquiera. Así definida la emancipación no constituye una toma de conciencia que permita el acceso a una realidad *cierta*, sino un cambio de creencia que introduce un cambio de posición (Rancière, 2006).

Ahora bien, ¿cuál es la creencia que alienta la experiencia educativa? ¿Cuál es su punto de partida? ¿El acto de recibir la palabra de un maestro es testimonio de igualdad o de desigualdad? (Rancière, 1997/2007: 10). La cuestión radica en determinar si la experiencia educativa interrumpe *de hecho* los efectos de dominación (Rancière, 1995/1996: 24) o ratifica (explica, justifica) las jerarquías sociales establecidas (Benvenuto et al., 2003: 24), si emancipa al pueblo o lo mantiene en *su lugar* (Rancière, 1995: 37).

Para Rancière, una educación emancipadora será por definición una interrupción del orden social establecido, es decir, la experiencia de una alteración de la distribución jerárquica de las posiciones y las (in)capacidades asignadas según el par complementario sabio-ignorante. En ese sentido, la experiencia emancipadora es siempre una puesta en acto de la igualdad de inteligencias y por eso mismo encarna una *subversión* de la distribución social de espacios, tiempos y ocupaciones (Rancière, 1995/1996: 32-34). Verificar la igualdad comporta una interrupción del orden establecido porque significa, ante todo, asumir como punto de partida la *opinión* de la igualdad intelectual.

### > ///

¿Qué consideraciones sobre el rol docente y el estatus de la relación pedagógica se desprenden de este análisis? ¿Qué puede aportar la crítica ranciereana a la lectura de Freire? En este punto, nos interesa introducir una distinción: según se modifique el eje del análisis, la obra de Freire puede ser abordada como una pedagogía de la emancipación, o bien como una reflexión sobre las condiciones de posibilidad de una educación emancipadora.

La primera de esas lecturas, podría articularse en torno de la noción de concientización. Como hemos señalado, la figura de la “toma de conciencia” implica, para Rancière, la afirmación de una desigualdad, en tanto se derivan de ella criterios de jerarquización acordes a la distinción sabio-ignorante. En estos términos, la igualdad es siempre *indefinidamente* la meta que corona un proceso en el cual la desigualdad es la norma. Si el principio del que se parte es lo que hace de una experiencia educativa un testimonio de emancipación u opresión, hacer hincapié en la noción de concientización coloca el pensamiento de Freire y a la figura del educador que éste promueve, en un

lugar inconveniente: el lugar de quien está autorizado a determinar cuándo una palabra es testimonio de una aproximación crítica del mundo, y cuándo se reduce a una mera expresión de las determinaciones sociales. Si la relación pedagógica se funda sobre la distinción jerárquica entre “saberes de la experiencia vivida” y el “conocimiento más riguroso”, difícilmente pueda constituirse, en términos de Rancière, en un testimonio de igualdad.

La puesta en cuestión del carácter “concientizador” del rol docente, introduce inquietudes con respecto a la dimensión emancipadora que pueda atribuírsele a la educación. ¿De qué manera el rol docente puede poner en juego la igualdad si no es igualando, es decir, estableciéndose como una mediación entre una situación de dominación deshumanizante y un horizonte de igualdad? Como señalamos anteriormente, Rancière concibe a la igualdad, no como una finalidad posibilitada por la mediación docente, sino más bien como un principio que pone en suspenso la distribución de roles establecida (fundamentalmente, la distinción entre los que saben y los que ignoran).

Ahora bien, este aspecto puede ser tematizado desde las categorías de Freire, desplazando el eje de la interpretación hacia la noción de humanización y su subsidiaria figura de la subversión. Tal como hemos señalado, emancipación es humanización en tanto que *praxis*, es decir, autorización para nombrar el mundo e intervenir en él. Si los oprimidos son objetos, humanizarse – tomar la palabra – supone una subversión efectiva de la distribución de roles establecida. Sin remitir a la consecución de una meta que le sea externa, esta subversión redistribuye *de hecho* los lugares sociales y ocupaciones asignadas. Poner el foco en este aspecto nos permite recuperar la concepción freireana de la relación educador-educando, en términos de *provocación*. El acto educativo, entonces, puede poner actualizarse bajo la forma de una provocación del educador al educando, pero también, y fundamentalmente, bajo la forma de una provocación de ambos que transgrede la distribución de roles establecida (Freire, 1996): la que afirma la capacidad del pueblo para *hacer mundo*.

## > IV

Sabemos que Freire afirma que “enseñar y aprender tienen que ver con el esfuerzo metódicamente crítico del profesor por desvelar la comprensión de algo y con el empeño igualmente crítico del alumno de ir entrando como sujeto de aprendizaje, en el proceso de desvelamiento que el profesor/a debe desatar” (Freire, 1996: 114). Si bien se asume una posición activa de los educandos, a la vez se postula la necesidad de *superar* el “saber hecho de experiencia” que estos detentan (Freire, 1996: 99). En otras palabras, se debe respetar la “lectura del mundo” con la que el educando llega como punto de partida e intentar con el educando (y no sobre él) la superación de esa manera ingenua de entender el mundo con otra más crítica (Freire, 1996: 117). Este es el aspecto que resulta sumamente problemático desde la perspectiva planteada por Rancière. El principio de desigualdad que jerarquiza los roles del sabio y el ignorante estructura las relaciones pedagógicas y, que en última instancia organiza nuestras sociedades contemporáneas, gravita sobre la concepción del educador como iniciador en el método que les permitirá a los

educandos *comprender realmente*, es decir, trascender su conciencia ingenua y espontánea. Si la educación liberadora constituye un proceso de desvelamiento –de concientización– que conduce de una “lectura del mundo” ignorante de las causas que la determinan a una conciencia crítica superadora de esa ignorancia, la figura del educador estará siempre asociada al conocimiento de lo oculto.

Ahora bien, si organizamos nuestra interpretación en torno del concepto de subversión, se evidencia algunas afinidades con el pensamiento de Rancière, que el peso otorgado a la noción de concientización no permitía visualizar. Emanciparse es autorizar la propia palabra sobre el mundo y verificar en cada caso la igualdad de inteligencias. No estamos aquí ante el anhelo de armonización social (orden y progreso) que articula y retroalimenta el sincrético cruce entre cristianismo y marxismo. Antes bien, la emancipación es aquí entendida como interrupción de la armonía entre el orden del saber y orden de la sociedad racional progresiva (Benvenuto et al., 2003: 24).

En síntesis, es posible hacer una lectura rancieriana de Freire, pero ésta exigirá una definición: determinar qué estatuto tienen los saberes de experiencia y la conciencia que se asume que de ellos se desprende. Que el punto de partida de la experiencia educativa sea la comprensión del mundo por parte del oprimido, abre diferentes interpretaciones. Como se ha señalado, puede entenderse la obra de Freire como una pedagogía abocada a que el hombre de pueblo *comprenda* las verdaderas relaciones a las que está sujeto en su entorno social y cultural. Estos postulados perpetúan, desde la óptica de Rancière, la lógica de la sociedad pedagogizada, en la medida en que recrean la jerarquía entre seres de palabra y pensamiento y seres de necesidad.

Una lectura de Freire que parta de la noción rancieriana de igualdad intelectual ofrece la posibilidad de interpretarla como un ejercicio de autorización<sup>26</sup> de la palabra del oprimido. Esto sólo es posible en la medida en que el acceso a un conocimiento verdadero –en este caso, el conocimiento de las relaciones de producción y reproducción social capitalistas– no sea condición de emancipación. En este sentido, una lectura rancieriana de Freire implicará siempre pasar del supuesto de los saberes emancipadores a la hipótesis de una emancipación de los saberes.

## › *Bibliografía citada*

Benvenuto A., Cornu L., Vermeren P., “La actualidad de El maestro ignorante. Entrevista con Jacques Rancière”, en *Cuaderno de Pedagogía*, Año VI, 11, Buenos Aires, Del Zorzal, noviembre, 2003.

Cerletti, Alejandro. *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires: Del Estante, 2008.

---

<sup>26</sup> Para un análisis de la noción de autoridad pedagógica a partir de la obra de Rancière, ver Greco (2007).

- Freire, Paulo. (1967), *Educação como prática da liberdade*. Río de Janeiro: Paz e Terra, (19 ed., 1989).
- (1970): *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI. 2002.
- (1985) *Por una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- (1992) *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI. 2011.
- (1996) "Enseñar es una especificidad humana" en *Pedagogía de la autonomía*. Mexico Siglo XXI. pp.88-139.
- Galloway, Sarah. "Reconsidering Emancipatory Education: Staging a Conversation between Paulo Freire and Jacques Rancière", en *Educational Theory*, vol. 62, nº 12, 2012, 163.184.
- Greco, Beatriz. *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Rosario: Homo Sapiens, 2007.
- Rancière, Jacques. *La lección de Althusser*, Buenos Aires: Galerna, 1975. (*La Leçon de Althusser*, Paris: Gallimard, 1974)
- *La noche de los proletarios. Archivos del sueño obrero*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010. (*La nuit des prolétaires. Archives du rêve ouvrier*. Paris: Fayard, 1981)
- *Le philosophe et ses pauvres*. Paris: Fayard, 1983.
- "Savoirs hérétiques et émancipation du pauvre". En Borreil, Jean, y Jean-Claude Beaune, eds. *Les Sauvages Dans La Cité: Auto-émancipation Du Peuple Et Instruction Des ProLétaires Au XIXe SiÈcle*. Seyssel: Champ Vallon, 1985, 34-53.
- *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: El zorzal, 2007. (*Le maître ignorant, Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris: Fayard, 1987)
- "Ecole, production, égalité", en Renou X. (comp), *L'école de la démocratie*, Fondation Diderot E. Dilig, 1988.
- *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1996. (*La mésentente. Politique et philosophie*. Paris: Galilée, 1995.)
- « *La méthode de l'égalité*, en *La Philosophie déplacée. Autour de Jacques Rancière*, Actes du colloque de Cerisy. Horlieu, 2006, 507-523.

----- . *En los bordes de lo político*, Buenos Aires: La Cebra, 2007. (*Aux bords du politique*, Paris: Osiris, 1990).

# *La diversidad cultural en el aula de lengua extranjera: análisis de perspectivas y posibles abordajes*

CARABELLI, Patricia / UDELAR – pat.carabelli@gmail.com

---

*Eje: Estudios sobre Educación desde una perspectiva filosófica*

*Tipo de trabajo: Ponencia*

---

» *Palabras clave: diversidad cultural, educación, lenguas extranjeras*

## » **Resumen:**

La migración internacional y el abordaje de aspectos que trascienden la nación forman parte de los desafíos actuales de los educadores. La noción de una educación promotora de una cultura nacional única, cuasi estática y hegemónica ha sido cuestionada desde distintos ámbitos (Castells, 2006; Ferreira da Silva, 2003; Habermas, 1999; Benhabib, 2006; Padilha, 2004; Parekh, 2005; Stöer y Cortesão, 2005) dando lugar a dinámicas culturales multidimensionales y complejas. En el mundo hiper e interconectado actual los docentes se ven continuamente enfrentados a problemáticas referidas al ámbito cultural por lo que se vuelve necesaria cierta reflexión y discusión al respecto de modo de favorecer el respeto por las distintas culturas y el diálogo intercultural.

A partir de esta problemática, y realizando una reflexión desde el aula de inglés en el ámbito de la enseñanza pública en particular, se comenzó un análisis sobre las distintas perspectivas vinculadas a la variedad cultural (multiculturalismo, pluriculturalismo, interculturalismo) intentando responder a la pregunta sobre cómo debería darse el abordaje cultural en las clases de lenguas extranjeras. A partir de un estudio en profundidad y entrecruzamientos de textos-clave pertenecientes a distintas áreas: Educación, Antropología, Filosofía, Sociología y Lingüística; junto con entrevistas en profundidad en el ámbito educativo, se abordó la temática comparando las distintas perspectivas y reflexionando sobre las dinámicas que están teniendo lugar tanto a nivel de local como regional y global. Las conclusiones se centraron tanto en aspectos democráticos, promotores de justicia e igualdad, como de defensa de los Derechos Humanos y promoción de la riqueza de la variedad cultural.

## » **Desarrollo:**

*“Los seres humanos comparten una naturaleza común, las mismas condiciones de existencia,*

*experiencias vitales [y] dificultades. Pero también crean conceptos y reaccionan ante ellos de formas muy distintas, lo que da lugar al surgimiento de culturas diferentes. Su identidad es el producto de un juego cruzado entre lo universal y lo concreto, entre lo que todos tienen en común y lo culturalmente específico.” (Parekh, 2005: 191).*

---

Las culturas son dinámicas y están en permanente e imprevisible cambio; lo cual no determina una imposibilidad de hablar y reflexionar sobre cuestiones vinculadas a distintas formas de contacto e intercambio cultural sino que se ha de procurar problematizar y profundizar en el análisis de un tema que es cotidiano y complejo. El contacto entre culturas es parte de la historia de la humanidad (Mattelart, 1999) y el diálogo y conflicto cultural están latentes en nuestras sociedades. Abordar esta temática implica un intento de reflexión en torno a conceptos y dinámicas culturales complejas procurando herramientas heurísticas de análisis.

Desde la Filosofía política Seyla Benhabib (2006) destaca el cambio que ha sufrido el concepto de cultura a lo largo de la historia; cómo desde un concepto de cultura derivado del latín – de la palabra *colare* que se utilizaba para cuestiones vinculadas al cuidado – se constituyó como sistema de referencia complejo en el campo de lo simbólico. En el área de la Antropología cultural han existido varias corrientes teóricas con distintas concepciones de cultura a lo largo de la historia: desde el darwinismo social, el particularismo histórico de Franz Boas, el estructuralismo con Claude Levi-Strauss como referente, el funcionalismo con Malinowski, la Antropología simbólica de Geertz, o la Antropología interpretativa, entre otras. En la actualidad, tanto desde la antropología cultural como desde la filosofía cultural, se tiende a entender a la cultura como el significado que asume en cada individuo la realidad dada la interacción con el ambiente en que vive. Esta es propia del ser humano, aprendida, variable y se manifiesta en instituciones. Según el antropólogo George P. Murdock - quien sentó las bases de la Antropología comparativa - si bien la variabilidad cultural es muy grande, existen ciertos elementos comunes en la cultura como ser: que es social, aprendida, ideacional, gratificante, adaptativa e integrativa. Como destacan varios pensadores (Benhabib, 2006; Levi-Strauss, 1978), las culturas no son entidades unificadas ni perfectamente delimitadas sino que están en permanente cambio inaprehensible.

El respeto a cada cultura es un derecho universal; lo cultural es importante en tanto habilita un sistema de referencia para las prácticas de la vida. Por ello, se suscitan luchas de reivindicación cultural y varios pensadores analizan cómo preservar y cómo conceptualizar la diversidad cultural en un mundo económicamente globalizado y con tendencias totalizadoras. En la actualidad, algunos pensadores hablan de constelaciones posnacionales (Habermas, 1999) reivindicando cuestiones universales como la igualdad en tanto humanos o la defensa de los Derechos Humanos (Parekh, 2005). Desde la educación, Stöer y Cortesão (2005) también plantean la imposibilidad de pensar en las culturas como unidades homogéneas ya que sus quiebres y rupturas son constantes; manifiestan la necesidad de dejar de lado una postura esencialista basada en una identidad única y asumir que en la actualidad todas las culturas son híbridos culturales en alguna medida. Más allá de esto, luchas y movimientos de corte esencialista y políticas nacionalistas con pretensiones de homogeneidad y cierta “pureza” nacional, persisten mostrando la complejidad existente en torno a

temas culturales. Las reflexiones sobre cuestiones culturales suelen conllevar cierta tensión pues la dinámica e inabarcabilidad de lo cultural constantemente plantea nuevas problemáticas y perspectivas, incluso antagónicas, ya que las culturas están divididas internamente por relatos de conflicto. Según Benhabib (2006:2631) *“tanto para los participantes como para los actores, su cultura se presenta a sí misma como un conjunto de relatos antagónicos a la vez que congruentes”*. Así, por más que se hable de una cultura Uruguaya, por ejemplo - y se haya intentado consolidar una identidad única republicana en base a un sistema educativo público centrado en la promoción de tradiciones y valores hegemónicos - existen variadas narraciones de vida (re)significándose constantemente en una nación donde sus indígenas sufrieron un genocidio primero y donde se radicaron inmigrantes de distintas procedencias después (Achugar y Moraña, 2000; Sergi, 2014; Porzecanski, 2005; Arocena y Aguiar, 2007; Varese, 2010).

En la actualidad, el contacto cultural se ha visto potenciado debido al desarrollo de la tecnología, medios de comunicación y de transporte; vivimos en una era donde incluso muchas familias se podría argüir que son multinacionales (en el sentido de que varios de sus miembros poseen nacionalidades distintas), y donde se ha dado un incremento exponencial en la velocidad de intercambio de información (Virilo, 2003). En la llamada ‘sociedad red’ (Castells, 2006) el contacto entre culturas diversas promueve cierta reflexión sobre las formas en que se propicia el diálogo cultural.

Existen varios enfoques en torno a estos temas basados en criterios de mayor justicia o legitimación de identidad cultural vinculada a luchas por reconocimiento. La complejidad del análisis de estos temas reside en el interjuego entre la existencia del reconocimiento y criterios de búsqueda de igualdad basados en nociones universales. Según el filósofo político Parekh (2005: 190):

“Los seres humanos se articulan en tres niveles diferentes pero interrelacionados: lo que comparten en tanto que miembros de una misma especie, lo que derivan y extraen del hecho de ser miembros de una comunidad cultural, y lo que consiguen hacer consigo mismos en tanto que individuos reflexivos”

En la actualidad, ciertos criterios de construcción de una unidad cultural nacional, basados en una identidad única que favorezca la gobernabilidad (Foucault, 1975) han sido superados en cierta medida por algunas naciones democráticas que han complejizado sus políticas culturales. Si bien aún existen posiciones con tendencias homogeneizantes e incluso etnocéntricas<sup>1</sup>, distintas corrientes intentan promover políticas que habiliten y promueven la existencia de cierta diferencia (sobre todo con miras a lograr mayor igualdad por parte de grupos minoritarios, eliminando así

---

1 El etnocentrismo es una tendencia humana a percibir aspectos de la cultura propia como superiores a aspectos de otras culturas. Es una tendencia a valorar más aspectos de la cultura de uno sin lograr una valoración relativa de aspectos de la cultura propia en comparación con aspectos de otras culturas.

cierta opresión cultural) (Young, 1990).

Stöer y Cortesão (2005:197) plantean que hay una nueva realidad a tener en cuenta en el ámbito educativo basándose en la creciente movilidad internacional e intercambio informacional. Para ellos,

“en lugar de pensar en culturas nacionales unificadas, deberíamos pensar en ellas como si constituyeran un medio discursivo que representa la diferencia como unidad o identidad. Están llenas de profundas divisiones internas y diferencias, y se ‘unifican’ solo mediante el ejercicio de diferentes formas de poder central (...) Las naciones modernas son todas híbridos culturales.”

A partir de esta realidad han surgido nuevas perspectivas educativas que intentan un abordaje concienzudo y complejo sobre las temáticas culturales dentro del aula procurando mayor comprensión de las dinámicas culturales y coexistencia de culturas en el campo de lo simbólico. Las principales perspectivas son la multicultural, pluricultural e intercultural; que, si bien han sido planteadas para la educación en general, sus planteos ayudan a la reflexión a la hora de impartir clases de lengua extranjera en particular.

El multiculturalismo es una de las corrientes que más se ha difundido en educación. Si bien existe cierto abuso del término, nace - como todo movimiento a favor de la diversidad cultural - procurando cierta justicia social. El multiculturalismo fue de los primeros movimientos en luchar a favor del reconocimiento étnico. Surgió a partir de distintas luchas contra el racismo que se dieron en la década del 60' en Estados Unidos. Su surgimiento fue fundamental para las luchas por reconocimiento posteriores pero a pesar de ello hoy en día es una corriente criticada por algunos pensadores (Benhabib, 2006; Parekh, 2005) ya que se basa en un concepto reificado de cultura: asume que las culturas pueden ser claramente delimitadas y aisladas y que unas y otras no se permean sino que conforman una especie de mosaico a partir de la suma de culturas homogéneas y unificadas. Seyla Benhabib (2006) pone de manifiesto el problema que radica en tener esta visión reificada de ellas, como si estas fueran entidades cerradas, ya que para los propios participantes la cultura se presenta escindida. Para esta autora las culturas son *“prácticas humanas complejas de significación, organización y representación, divididas internamente por relatos de conflicto”* (Benhabib, 2006: 135) por lo que sería imposible pensar en ellas como una suma de partes aisladas. Ferreira da Silva concuerda con Ramón Flecha en que el *“multiculturalismo es visto como el reconocimiento de que en un mismo territorio existen diferentes culturas”* (Ferreira da Silva, 2003: 27); lo cual puede redundar en cierta separación étnica o guetización. Además, en educación en particular, una perspectiva multicultural es poco esclarecedora puesto que si bien manifiesta la coexistencia de diversas culturas da lugar a diferentes tendencias bajo el mismo rótulo general: desde la elaboración de un currículo multicultural con tendencias asimilacionistas donde las culturas minoritarias deben asimilarse a la cultura hegemónica (Padilha, 2004), hasta un multiculturalismo humanista liberal - también llamada por algunos integracionista - donde se considera que toda cultura tiene el mismo prestigio y por tanto se fomenta el reconocimiento de ello como forma de habilitar una igualdad de derechos para todos (Peter McLaren en Ferreira da Silva, 2003). Más allá de eso, las políticas multiculturales suelen promover la adquisición de rasgos

de una cultura predominante, aunque cabe destacar que el multiculturalismo se opone a posiciones nacionalistas monoculturales. Stöer y Cortesão (2005:203,204) concuerdan con Parekh en que una educación multicultural:

“es fundamentalmente un intento de liberar al niño de los límites de la camisa de fuerza etnocéntrica y despertarlo a la existencia de otras culturas, sociedades y modos de vida y pensamiento. (...) salir a un mundo tan libre de predisposiciones y prejuicios como sea posible y sea capaz y esté dispuesto a explorar su rica diversidad.”

Por otro lado, la corriente pluricultural comparte con el multiculturalismo una visión reificada de las culturas ya que enfatiza la promoción de la identidad de cada cultura. Pero a diferencia de cierta corriente del multiculturalismo que procura la asimilación de rasgos de una cultura predominante, el pluriculturalismo no pondera a una cultura sobre otras (Padilha, 2004; Ferreira da Silva, 2003). Ambas posturas en cierta medida niegan el intercambio cultural ya que tienen una visión aislada de cada cultura no dando lugar, por ejemplo, al mestizaje y fomentando cierta guetización.

La corriente intercultural, en cambio, promueve una concepción diametralmente distinta de cultura en comparación con las otras ya que enfatiza el carácter dinámico e inaprehensible de estas. En vez de centrarse en la coexistencia de culturas y en los intentos por demarcarlas, se centra en la forma en que se da la interacción cultural, focaliza en la forma en que se da el diálogo cultural. Desde una perspectiva educativa, Paulo Roberto Padilha del instituto Paulo Freire promueve la inclusión de esta perspectiva en los currículos ya que de esta manera se promueve el diálogo intercultural entre personas sabiendo que unas y otras se estarán afectando mutuamente de formas desconocidas y de alguna forma valiosa. A diferencia de las otras corrientes que enfatizan la identidad y delimitación de las culturas, esta promueve el dialogo y el respeto mutuo centrándose en la forma de interacción más que en el mantenimiento de cierta diversidad cultural. Se promueve una perspectiva crítica que no habilita una reflexión en torno a categorías y supuestos límites de las culturas sino en la forma de interacción. Sus defensores aseguran que esta corriente habilita mayor justicia y solidaridad humana ya que percibe a todos los sujetos por igual sin centrarse en una división étnica, y percibe positivamente el dialogo e intercambio cultural rescatando el dinamismo propio de las culturas.

A nivel educativo, Padilha (2004) propone un currículum intercultural centrado en una postura dialógico-dialéctica que habilite un cuestionamiento crítico a posturas con tendencias etnocéntricas, discriminadoras, violentas o con pretensiones homogeneizadoras. Su postura enfatiza la complejidad humana y valora la interacción e intercambio cultural. Una postura interculturalista supera cierto reduccionismo en torno al concepto de cultura inherente a las perspectivas monoculturales y multiculturales y resalta la necesidad del diálogo en tanto forma que conlleva conflicto con miras a cierta emancipación y paz. Enfatiza una perspectiva descentrada, abierta y solidaria que procura fomentar cierto intento de comprensión de distintas visiones y experiencias de vida. Para Reinaldo Marías Fleuri (Padilha, 2004: 225) el interculturalismo “*emerge no contexto das lutas contra os processos crescentes de exclusão social. (...) buscam desenvolver a*

*interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo.”*

Reflexionar sobre estas posturas resulta de especial interés en el abordaje de enseñanza de lenguas extranjeras en particular ya que el diálogo cultural es inherente al área. Según Levi-Strauss *“se puede considerar el lenguaje como una condición de la cultura [...] puesto que el individuo adquiere la cultura de su grupo principalmente por medio del lenguaje.”* (Levi-Strauss, 1987: 110) En las aulas de lengua extranjera lo cultural tiene un lugar en el curriculum al enseñar la lengua meta en forma contextualizada ya que una misma palabra puede tener distintos significados en situaciones determinadas culturalmente. El aula de lengua extranjera se puede tornar un espacio apropiado para la incorporación de una perspectiva intercultural (Carabelli, 2012) y habilita incluso cierto intento de ser *“...conscientes e sensíveis de/sobre nossa própria cultura a partir do instante em que reconhecemos a cultura do outro”* (Padilha, 2004: 285).

Una perspectiva educativa intercultural promueve el diálogo complejo entre personas basado en el mutuo respeto y una apertura a la diversidad como forma de nutrir el entendimiento humano y fomentar la libre circulación de ideas. Las clases de lenguas extranjeras parecen un lugar propicio para poner esta perspectiva en práctica puesto que la enseñanza de una lengua en particular se basa en criterios culturales para tornarse significativa. Aún más, una aproximación a la enseñanza basada en la promoción de diversidad cultural no solo permite que los estudiantes aprendan una lengua en particular sino que también habilita cierta reflexión filosófica y la posibilidad de trabajar distintas áreas de conocimiento de una manera contextualizada e interdisciplinaria. El filósofo Gustavo Pereira (2010), en su libro *“Las voces de la igualdad. Bases para una teoría crítica de la justicia”*, analiza cierta conexión entre aspectos culturales y lingüísticos y una cultura democrática. Recalca la importancia de lograr cierta eticidad democrática (operativa de principios de justicia y de autorealización personal), y destaca la función social de la literatura para trabajar aspectos vinculados a su promoción. Pereira (2010: 198) menciona la importancia de *“promover en el campo de la cultura relatos y narraciones que propongan autocomprensiones emancipatorias”*. Para él, los textos habilitan la reflexión de situaciones variadas y complejas más allá de poder pasar por la experiencia en sí ya que el lector intentará posicionarse en el lugar de las situaciones descritas para entenderlas. Esto cobra especial relevancia en una clase de lengua extranjera donde el texto tiene un lugar central. Así, al leer textos provenientes de distintas regiones y sobre personas con distintas realidades históricas y culturales, con distintas formas de vida, uno puede descentrarse, rompiendo etnocentrismos propios y expandiendo horizontes de entendimiento y reconocimiento mutuo. La enseñanza de lengua extranjera centrada en una amplia variedad de textos permite analizar perspectivas y hechos socioculturales de otras regiones, otras personas, que antes quizás no eran tenidas en cuenta. Una perspectiva educativa intercultural reconoce y da lugar a la diversidad.

Según Parekh (2005, 219), *“cuando un grupo de individuos adquiere una lengua totalmente nueva [...] también está aprendiendo formas totalmente nuevas de entender el mundo”*. Algunas regiones defienden la diversidad cultural en tanto patrimonio común de la humanidad - como ser Europa - promoviendo sociedades multilingües y el diálogo intercultural basado en la existencia de

diferencia en la unidad humana. En las clases de inglés en particular se puede propiciar cierta reflexión intercultural al incluir realidades diversas a partir de la inclusión de distintas narrativas de vida dando lugar a otras voces; aquellas provenientes de culturas minoritarias o menoscabadas. Mediante el uso de Internet uno puede encontrar textos de distintos géneros - tanto académicos como históricos, narrativos o informativos - y utilizarlos como base para propiciar cierta reflexión crítica sobre distintas realidades complejas: luchas por inclusiones educativas, reivindicaciones de género, impactos ecológicos, descubrimientos científicos, relatos históricos o biográficos, entre muchos otros. Un currículo basado en una perspectiva intercultural permite un abordaje crítico en la enseñanza de lengua; permite un abordaje desde lo diverso, desde lo múltiple, un abordaje dialógico y dialéctico donde distintas narraciones de vida irrumpen, tienen un lugar y forman parte de la discusión a la par que se introducen aspectos del lenguaje. Permite romper con lógicas de enseñanza reificadas que reproducen discursos sin admitir cuestionamiento o análisis; habilita cierta enseñanza de lengua con un sentido más allá del puramente gramatical propiciando comunicación significativa contextualizada en que hay un intento de comprensión y reconocimiento de un otro. Según Pereira (2010: 202) *“La literatura es un potenciador de reconocimiento recíproco al permitir acceder a través de la imaginación a la vida de otras personas que podrían haber sido uno de nosotros mismos.”* Aún más, Pereira concuerda con Elster (2010: 226) en que existe cierta imposibilidad en comprender la situación en que se encuentra otra persona - incluso el sentir compasión por otra persona - si no se ha pasado por una experiencia similar; por eso ambos autores creen que es fundamental la incorporación de textos que habiliten la reflexión sobre situaciones cotidianas y complejas. En la actual coyuntura, en que hay en gran medida movilidad a escala planetaria tanto de personas como información, la clase de lenguas extranjeras se puede tornar como un espacio para la reflexión sobre temas que trascienden la nación a la vez que se enseña la lengua. Una enseñanza de lenguas extranjeras a partir de relatos de emancipación, lucha por reconocimiento, relatos de vida complejos, pueden permitirnos cierto descentramiento que habilite el intentar comprender otras formas de vida, otras realidades - quizás incluso la de inmigrantes -, propiciando a la vez una eticidad democrática.

Stöer y Cortesão entienden como Micheline Ray que *“es difícil poner en práctica la educación multicultural y que esta no encuentre una gran resistencia debido a la intervención por parte de las instituciones educativas que son tributarias de nuestras sociedades, que aún quieren ser homogéneas y monoculturales”* (Stöer y Cortesão, 2005: 197). La clase de lengua extranjera es un lugar que nace desde la heterogeneidad y la diferencia; darle un lugar a la diversidad dentro de ella es darle un lugar a la reflexión sobre la complejidad humana. El antropólogo Claude Levi-Strauss dijo:

*“We can easily conceive of a time where there will be only one culture and one civilization on the entire surface of the earth. I don't believe this will happen because there are contradictory tendencies always at work - on the one hand towards homogenization and on the other towards new distinctions. The more a civilization becomes homogenized, the more internal lines of separation become apparent; and what is gained on one level is immediately lost on another. (...) But I don't see how mankind can really live without some internal diversity”* (Levi-Strauss, 1978: 20-21)

La dicotomía entre lo uno y lo múltiple está latente; un abordaje dialógico-dialéctico intercultural permite complejizar las prácticas educativas dando lugar a diversidad. Desde esta perspectiva la dignidad humana aparece como cierto posible común denominador si bien la reflexión cultural siempre es inherentemente compleja; con análisis que no son reductibles. Aún más, existen perspectivas basadas en adoptar cierto relativismo cultural; sin embargo esta opción puede favorecer formas de opresión hacia grupos minoritarios o más débiles, por ejemplo hacia las mujeres en algunas sociedades. Las clases de lengua extranjera también pueden implementarse desde una perspectiva crítica donde haya espacio para reflexión, diálogo y debate sobre cuestiones que atañen a justicia social como ser luchas contra el racismo, cuestiones de género, minorías oprimidas. Analizar distintos sucesos en otra lengua – mientras se aprende la lengua – permite también una autorreflexión sobre cuestiones que atañen a la ciudadanía.

### › *Referencias bibliográficas:*

- Achugar , Hugo; Moraña, Mabel (editores) (2000): Uruguay: imaginarios culturales. Tomo 1. Trilce. Montevideo.
- Arocena, Felipe; Aguiar, Sebastián (2007): Multiculturalismo en Uruguay. Ensayo y entrevistas a once comunidades culturales. Trilce. Montevideo.
- Benhabib, Seyla (2006): Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global. Katz. Madrid.
- Carabelli, Patricia (2012): *“El interculturalismo en educación: reflexiones desde el aula de inglés”*. En: Masello, Laura (Dir.) (2012): *Lenguas en la región. Enseñanza e investigación para la integración desde la universidad*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Montevideo. p.p. 19-30.
- Castells, Manuel (2006): *La sociedad red: una visión global*. Alianza Editorial. Madrid.
- Ferreira da Silva, Gilberto (2003): *“Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação”*. En: Fleuri, Reinaldo Matias (org.) (2003): *Educação intercultural. Mediações necessárias*. DP&A editora.
- Foucault, Michel (1975): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Siglo veintiuno*. Buenos Aires. [2002]
- Habermas, Jürgen (1999): *La constelación posnacional. Ensayos políticos*. Paidós. Barcelona. [2000]
- Lévi-Strauss, Claude (1978): *Myth and meaning*. Schocken books. N.Y.
- \_\_\_\_\_ (1987): *Antropología estructural*. Paidós. Barcelona.
- Mattelart, Armand (1999): *Historia de la Utopía planetaria. De la ciudad profética a la sociedad global*. Paidós. Bs. As. [2000]
- Padilha, Paulo Roberto (2004): *Currículo intertranscultural. Novos itinerários para a educação*. Instituto Paulo Freire – Cortez editora. San Pablo.

Parekh, Bhikhu (2005): Repensando el multiculturalismo. Istmo. Madrid.

Pereira, Gustavo (2010): Las voces de la igualdad. Bases para una teoría crítica de la justicia. Proteus. Montevideo.

Porzecanski, Teresa (2005): La vida empezó acá. Inmigrantes judíos al Uruguay. Linardi y Risso. Montevideo.

Sergi, Pantaleone (2014): Storia della stampa italiana in Uruguay. Fondazione Italia nelle Americhe. La gente D'Italia. Montevideo.

Stoer, Stephen R. Cortesão, Luiza (2005): *"Multiculturalismo y política educativa en un contexto global. (Perspectivas europeas)."* En: Burbules, Nicholas C. Torres, Carlos Alberto (coord.) (2005): Globalización y educación. Manual Crítico. Ed. Popular. España. 191 - 209.

Virilio, Paul (1997): La velocidad de la liberación. Manantial. Buenos Aires.

Young, Iris Marion (1990): Justice and the politics of difference. Princeton University Press. New Jersey. [2011]

# *Aportes filosóficos para pensar un cambio en la educación*

COLELLA, Leonardo / CONICET - leonardojcolella@yahoo.com.ar

---

*Eje: Estudios sobre Educación desde una perspectiva filosófica*

*Tipo de trabajo: Ponencia*

---

## **> Resumen**

La aplicación de la ontología badiouiana a la educación considera una dimensión aleatoria producto de la multiplicidad que el encuentro educativo y que los individuos *son*. Si bien señalamos que la habitualidad de la educación constituye un estado de normalidad en el que nada significativamente nuevo podría surgir más allá de ciertas modificaciones regulares y programadas, la filosofía badiouiana nos permitirá interpretar a las situaciones educativas como potenciales espacios de disrupción y de novedades. Una vez admitida aquella potencia ontológica propuesta por Badiou, a la que incorporamos un detallado análisis de su *aparecer lógico*, desarrollaremos las reglas que componen el “mundo educativo” contemporáneo.

Estas leyes o criterios de la educación, que constituyen el régimen de “existencia” de los integrantes de un encuentro educativo y de sus relaciones, se encuentran muchas veces afectadas o interrumpidas por diversas experiencias disruptivas en las que esos criterios o fundamentos son puestos en cuestión. De este modo, postularemos que un sujeto en la educación estará ligado a la construcción de un cuerpo colectivo vinculado a las disrupciones acontecidas con respecto al trascendental hegemónico. Este trascendental, en tanto régimen de aparición y existencia de los componentes educativos, se halla atravesado por la estructura del triángulo pedagógico, que nosotros asociaremos con lo que Rancière denomina *lógica explicativa*: se trata de la estructura pedagógica que delimita un poseedor del saber (el docente), un desposeído de ese mismo saber (el alumno) y la transmisión gradual de estos contenidos para que el segundo intente obtener los saberes del primero.

De este modo, el trascendental educativo, el *explicador*, ordena sus normas según dos criterios fundamentales. En primer lugar, parte de una *desigualdad*, aquella que delimita un poseedor y un no-poseedor respecto de ciertos contenidos. Realiza esta diferenciación porque, en segundo lugar, le atribuye a la educación la tarea sustancial de *transmitir e incorporar* esos contenidos.

Ahora bien, existen diversas experiencias que ponen en cuestión, en mayor o menor medida, algún aspecto de los dos pilares del trascendental explicativo, sin por ello, perder su potencia y su identidad educativas. Tal es el caso de las experiencias pedagógicas de Joseph Jacotot, investigadas

por Jacques Rancière en *Le maître ignorant* (1987). Como desarrollaremos posteriormente, Rancière postula la igualdad de una potencia intelectual común entre maestro y alumno, antes que la diferenciación de contenidos presupuesta por la educación tradicional. Asimismo, analizaremos los casos, en la Argentina contemporánea, de los bachilleratos populares y de los seminarios autogestionados, en tanto experiencias que se proponen, de cierta manera, como alternativas a la educación “explicadora”. Esto nos demandará definir una situación educativa genérica, más allá de sus prescripciones explicativas. Por lo tanto, en oposición a la lógica de la explicación, cuyos pilares son la “desigualdad” (que hay que reducir) y los “saberes” (que hay que circular), los dos *atributos* que postulamos para definir una situación educativa disruptiva, que ponga a distancia el trascendental explicativo son: la “igualdad” y el “pensamiento”.

### › *Igualdad y diferencia en educación*

Badiou distingue la ontología matemática, dedicada a pensar las multiplicidades en tanto conjuntos de conjuntos-compuestos, de la lógica, teoría del aparecer orientada a tratar las diferencias cualitativas y los grados de identidades de los múltiples. Asimismo, el autor sostiene que el vínculo entre el ser y el aparecer es contingente (Badiou, 2009: 43). Esto significa que puede darse el caso de dos múltiples que sean ontológicamente diferentes pero que “aparezcan” en un mundo determinado como similares: la diferencia ontológica no coincide necesariamente con la diferencia del ser-ahí. Dos multiplicidades pueden no repetir ninguno de sus componentes en tanto ser-múltiples, pero una vez fijadas en el mundo constituido, por ejemplo, por el campo de visión de un individuo particular, pueden aparecer como iguales debido a la similitud entre ellas, percibida por la presura de aquella mirada.

De este modo, afirmamos que dados dos elementos (o términos) situados en un mundo particular, les corresponderá un grado de identidad entre ellos, que dependerá de la intensidad en la “diferenciación” y en la “identificación” existente entre ambos. En el caso de que ambos elementos “aparezcan” como iguales, diremos que el grado de identidad existente entre ellos es muy elevado, y por el contrario, si ambos términos “aparecen” como totalmente diferentes, señalaremos que el grado es exiguo o débil. Una *diferencia* ontológica absoluta puede, sin embargo, aparecer en la lógica de un mundo particular como una *identidad* plena.

Los diversos individuos que participan de una situación educativa, desde el punto de vista ontológico, pensados como multiplicidades de multiplicidades, difieren entre sí constituyendo un encuentro aleatorio y complejo a partir de aquella diversidad. Pero su “aparecer” en el mundo constituido por la perspectiva pedagógica a través de la lógica de la explicación (en el que aquellos individuos son nombrados “alumnos” y definidos a partir de la carencia de ciertos contenidos que deberán aprender), indica que el grado de identidad existente entre ellos es máximo. Dado el elevado grado de identidad, los individuos ontológicamente diversos “aparecen” de forma homogénea.

Podremos notar cómo lo que cierta pedagogía propugna en términos de diversidad cultural, étnica, o en la consideración de cualquier tipo de minorías, debería responder menos al resultado de una fuerza homogeneizante proveniente de alguna voluntad dominadora que busca imponer unilateralmente su posición hegemónica, que al producto de una lógica del aparecer directamente relacionada con los fundamentos y la estructura de las situaciones educativas. En efecto, como señalamos, los criterios del “aparecer” obedecen a cuestiones de Estado, pero sostenemos que no simplemente a programas o posiciones políticas más o menos contemplativas respecto de una u otra minoría específica, sino a los propios fundamentos pedagógico-políticos que, estatalmente, se imponen de forma “universal” e incuestionada.

Como señalábamos, los grados de identidad que asignan elementos a través del entramado de relaciones que constituye un mundo están supeditados a una estructura de orden: existen grados menores y mayores. Dos múltiples que aparecen totalmente diferentes tienen un grado de identidad nulo entre ellos, por el contrario, dos términos que aparecen totalmente idénticos poseen un grado máximo de identidad. Postulamos, entonces, que la estructura de orden de los grados adopta un *máximum* y un *mínimum*.

Afirmamos que una situación educativa guiada por la lógica explicativa podría suponer el grado de identidad máximo entre los elementos definidos como “estudiantes” y un grado mínimo entre los conjuntos “alumnos” y “docentes”. El criterio de la posesión/carencia de saberes, identifica a un estudiante con otro (ambos carecen de aquellos saberes) y a la vez, como conjunto, los diferencia de los docentes (éstos poseen esos contenidos que aquéllos no). El *mundo pedagogizado*, a través de su *máximum* y su *mínimum*, tiende a erigirse a la vez como homogeneizante y jerarquizante.

Sin embargo, podemos notar cómo de la experiencia pedagógica de Jacotot (Rancière, 1987) podría desprenderse la suposición de un *máximum* entre los individuos en relación con la inteligencia (que se asume como potencia universal), y la admisión de grados de identificación más débiles vinculados con la voluntad. Más allá de la experiencia histórica concreta de Jacotot, la propuesta rancieriana y las de autogestión educativa (por ejemplo, el caso de diversos bachilleratos populares y seminarios auto-organizados), parecieran constituir un *mundo* educativo en el que el ser-ahí de los múltiples participantes tiende a *aparecer* según un grado de identidad máximo, dado que el principio pedagógico que sustenta el encuentro no sería la diferencia de saberes sino la verificación de una potencia común (son idénticos en tanto participantes de esa potencia intelectual que es común a todos). Asimismo, paradójicamente, el *mundo* educativo cuyo principio es la “igualdad de las inteligencias” establece un grado mínimo de identificación que hace aparecer a sus integrantes con la máxima diferencia (libera las particularidades por tenerlos en cuenta más allá de una carencia), mientras que el *mundo* pedagógico cuyo principio es la “diferencia en la posesión de contenidos” asigna un grado máximo de identidad que fija la existencia de sus miembros como iguales u homogéneos dentro de los subgrupos (en relación a la desposesión o posesión de saberes).

De este modo, podríamos extraer de la experiencia de Jacotot que la igualdad entre los miembros de una situación educativa se refiere al principio que da sentido al propio encuentro:

verificar o actualizar esa igualdad respecto de la potencia intelectual universal. De un modo diferente, la igualdad en la lógica explicativa refiere a una condición de necesidad (“carecen” de contenidos, *por tanto*, “necesitan” contenidos). En el primer caso, la “identidad” refiere a una igualdad entre “todos”, en el segundo, en cambio, únicamente refiere a una “parte” previamente designada como tal: aquellos que carecen de saberes y habilidades (los estudiantes).

Ahora bien, a ese sistema de grados de intensidades, conjugados según su estructura de orden, su *máximum* y su *mínimum*, Badiou lo denomina *trascendental*. Tal es así, que pueden existir dos mundos absolutamente diferentes, pero compuestos por los mismos múltiples a nivel ontológico, si es que sus trascendentales difieren. Es el caso de similares encuentros, situaciones y grupos educativos, que pueden constituir *mundos* diferentes de acuerdo a los diversos trascendentales. Si bien la realidad educativa en sus situaciones prácticas opera con diversos matices de trascendentales, ya que incorpora otros múltiples (directivos, administrativos, evaluadores institucionales, graduados, preceptores, etc.) y establece grados de identidades intermedios entre el mínimo y el máximo, llamaremos *trascendental explicativo* al sistema que fija el *mínimum* de identidad entre “estudiantes” y “docentes”, ya que dispone el acto educativo como la tarea de reducir la distancia entre aquellos que saben y aquellos que no; y denominaremos *trascendental emancipatorio* al que establece el *máximum* entre ellos, debido a que sostiene como principio educativo la comprobación de una identidad común respecto de una potencia intelectual y creativa. En otras palabras, el trascendental explicativo resalta la diferencia de los términos (maestros y alumnos), mientras que el emancipatorio se concentra en lo que en ellos hay de iguales (su potencia intelectual, a pesar de las diferencias de saberes).

Además de la relación establecida entre dos términos distintos, Badiou se ocupa del vínculo de un múltiple consigo mismo. Denomina “existencia” al grado de intensidad del aparecer de una multiplicidad en un mundo particular:

Dados un mundo y una función de identidad que toma sus valores en el trascendental de ese mundo, llamaremos “existencia” de un múltiple que aparece en ese mundo al grado trascendental asignado a la identidad de ese múltiple consigo mismo (Badiou, 2009: 64).

De forma análoga a lo que desarrollamos anteriormente, si el grado de identidad de ese múltiple consigo mismo es máximo, ese múltiple existe plenamente. Si, en cambio, el grado de identidad merma, la intensidad de su existencia tenderá a ser débil. Pero si su grado es mínimo, diremos que ese múltiple *no existe* en ese mundo determinado: este término *es* en el mundo pero su existencia es una no-existencia. Es decir, si bien el múltiple cuya identidad es mínima *es*, su existencia supone una renuncia a su propia identidad. El aparecer de ese múltiple será el de un inexistente: “el ser-ahí de ese ser es ser un inexistente del mundo” (Badiou, 2009: 65).

El trascendental explicativo del mundo pedagógico, aunque amparado en la retórica de la “diversidad”, forzaría al múltiple convertido en “estudiante” hacia grados de identidad muy débiles respecto de sí mismo, al reducir su “existencia” en situación al principio de la no-posesión (recordemos que este trascendental suponía el *máximum* entre los estudiantes). Esto no quiere decir que los “estudiantes” no tengan *ser*, o que el ser intelectual de los estudiantes sea puesto en

duda, la *inexistencia* es una categoría específica del “aparecer”. Lo que quiere significar es que lo que está puesto en duda es su existencia como protagonistas del mundo educativo. Será necesario para que el inexistente cambie su grado de aparecer, que el trascendental del mundo de la educación sea trastocado.

A partir de la incorporación de la lógica como nueva herramienta teórica, podríamos afirmar que una verdad es, para Badiou, resultado de la alteración en las prescripciones trascendentales que establecen el aparecer de los múltiples en un mundo determinado. Si el elemento *inexistente* permanece o cambia su grado de existencia a una intensidad menor al máximo, Badiou denomina esta mutación como una *singularidad débil*; si, en cambio, el *inexistente* adquiere el valor máximo de existencia, entonces la mutación será llamada *singularidad fuerte* o *acontecimiento*.

Una vez ocurrido un acontecimiento, señala Badiou, sólo quedan sus consecuencias. Entre ellas, como mencionamos, subsiste la variación del elemento inexistente que asume el grado máximo, cuando antes su valor era nulo. El proceso de una verdad está ligado al aparecer de aquello que antes era inexistente. De este modo, un acontecimiento en la educación, ya sea desplegado en el campo de la política, de la ciencia, del amor o del arte, traerá consigo la *aparición de un inexistente en su grado máximo*: en el amor, tal es el caso de la experiencia compartida de pensar, aprender y enseñar que rompa con la consideración de lo Uno, con el mandato de las tareas y los roles individuales; en política, la vivencia colectiva de pensarse y decidir sobre el propio destino, aunados bajo el principio de igualdad de las inteligencias; en ciencia, generando un nuevo tipo de vínculo con los contenidos que supere la transmisión o la recepción de saberes, habilidades y valores instituidos; y en arte, desplazando las fronteras de las formas de lo educativo, más allá de las lógicas de las didácticas convencionales.

El nombre propio *Jacotot* refiere al “surgimiento” de los estudiantes holandeses que, al dejar de ser definidos principalmente por su carencia respecto de la lengua francesa, fueron protagonistas intelectuales al disertar, debatir y actuar en público a través del nuevo idioma recientemente aprendido. Lo que enuncia o “declara” el inexistente, tras la mutación de la experiencia pedagógica que adquiere el nombre propio de *Jacotot*, es lo siguiente: “la educación es un acto de emancipación intelectual”, o lo que es lo mismo, “hay que reinventar la educación”. Badiou denomina *enunciado primordial* a esta declaración, inexistente previamente, que adquiere el grado máximo de ser-ahí (de aparecer) luego de un acontecimiento.

Por ejemplo, los sucesos acontecidos en Argentina a finales del año 2001 y principios de 2002, que pusieron de algún modo en cuestión la política delegativa, si bien fueron reconducidos en gran medida a las vías institucionales previas, alcanzaron y atravesaron a los bachilleratos populares o a los seminarios universitarios autogestionados que intentaron continuar las consecuencias de aquel “enunciado primordial” emancipatorio. Este enunciado es el que obliga a trabajar en las consecuencias de lo que adviene y el que inicia en el mundo la conformación de un nuevo cuerpo, denominado por Badiou como cuerpo de verdad o cuerpo subjetivable.

## › *Transformación del mundo pedagógico*

Un cambio real, aquel que opera como una ruptura radical y efectiva de un mundo (en nuestro caso, del mundo educativo), no puede ser inscripto dentro de la Gran Lógica o de la Analítica Trascendental. El pensamiento de la singularidad, en tanto múltiple irreductible a un contexto mundano, trasciende la lógica del aparecer.

El dinamismo propio de las relaciones que establecen diversos términos, en tanto múltiples que aparecen en un mundo, no podría ser definido como un “cambio real”, sino como *modificaciones* necesarias y constitutivas de ese mundo. Es decir, las “modificaciones” no representan más que la inclusión de elementos en un mundo particular, y no son más que los cambios producidos por las relaciones que constituyen su aparecer.

Las “modificaciones” son variaciones regulares ocurridas bajo un trascendental fijo e invariable. De este modo, estas variaciones no son más que el movimiento prefigurado del ser-ahí ordenado y reglado por el trascendental. Las modificaciones no sólo no son “cambios reales” sino que constituyen la absorción trascendental de estos cambios. Badiou señala: “Llamaremos ‘modificación’ al aparecer reglado de las variaciones intensivas que un trascendental autoriza en el mundo del que es el trascendental”. (Badiou, 2006: 399-400)

Estas modificaciones en el campo de la educación, con frecuencia presentadas como “reformas educativas”, dan cuenta de un sistema dinámico de relaciones bajo el mismo trascendental pedagógico. Es el caso de las históricas reformas de las leyes nacionales de educación, o más localmente, las revisiones de carreras universitarias, o cualquiera de las numerosas reformas impulsadas por los Estados o por las instituciones particulares en cuestión. Pero también podemos mencionar posiciones críticas a esas reformas que proclaman, por caso, “otras reformas” para subsanar las primeras (para citar un ejemplo puntual, podríamos mencionar el consenso actual entre diversas posiciones políticas sobre la necesidad de modificación de la Ley de Educación Superior en la Argentina). En nuestros términos, lo sustancial sería evaluar en qué medida estas *modificaciones*, efectivamente realizadas o propositivamente pendientes, no operan más que como absorción de un *cambio real*, y en qué medida afectan las reglas del *trascendental* del mundo desigualitario de la explicación.

En este punto, es preciso desarrollar el concepto de “sitio”, presentado por Badiou en su ontología, pero ahora incluyendo nuestras perspectivas lógicas. Un sitio es un múltiple en el que su propio ser subvierte su aparecer. Es decir, un sitio puede denominarse como un término que se da su propia indexación más allá del trascendental del mundo del que es objeto: “un sitio es un múltiple al que le ocurre comportarse en el mundo con respecto a sí mismo como con respecto a sus elementos, de tal suerte que es el soporte de ser de su propia aparición” (Badiou, 2006: 403). Es, entonces, un ser que existe por sí mismo, que se asigna su propia intensidad de existencia.

En el mundo *Jacotot*, aquellos estudiantes holandeses eran el *inexistente* respecto de la capacidad de decidir sobre su propio aprendizaje. A partir de los devenires contingentes que constituyen las experiencias de aprender sin las *explicaciones* de un maestro (aunque con su presencia), ocurre en aquel mundo particular una transformación radical de sus leyes

trascendentales. Es allí donde “aparece” una capacidad antes invisible, una potencia novedosa. Aquellos estudiantes llegan a *aparecer*, tras la presión del ser, como elementos de una misma potencia intelectual para afirmar la máxima igualdad declarada.

Desde el punto de vista del trascendental explicativo, aquella capacidad no es posible, no existe. No obstante, no existe por igual para los maestros ilustrados de la modernidad, para muchos de los docentes convocados por el Estado contemporáneo, y para gran parte de los propios estudiantes que hablan el mismo lenguaje pedagógico que ellos, porque efectivamente se trata no sólo de una u otra voluntad o creencia particular, sino del trascendental que regla lógicamente el aparecer de los diversos componentes del mundo pedagógico.

El encuentro educativo denominado Jacotot es un sitio en tanto se impone a todos los términos apelando a la indistinción de su ser-intelectual y, en consecuencia, demarcando una nueva designación trascendental de sus intensidades. En este sentido, el sitio subvierte las reglas del aparecer, abriendo la posibilidad de la existencia de los estudiantes como seres intelectuales dotados de una capacidad igual a la de cualquiera.

¿Qué otra cosa podría significar el sitio “asamblea” en los bachilleratos populares, sino la emergencia en el existir del inexistente “estudiantes” con respecto al objeto “capacidad política” de la lógica institucional que, a lo sumo, admite centros de estudiantes prolijamente organizados? Se impone en la asamblea, bajo presión del ser, una novedosa evaluación trascendental de la intensidad de sus miembros: todos son capaces de decidir sobre cada uno de los aspectos que intervienen en su propia educación. El sitio fuerza una indexación trascendental inédita, más allá de la lógica de la explicación.

Ahora bien, para teorizar sobre los “cambios”, Badiou propone centrar la atención en los grados de intensidad y las consecuencias de los sitios. Cabe la posibilidad que un sitio sea, debido a su débil existencia, poco diferente de una “modificación”. Hemos señalado antes, que lo común para el ámbito educativo, sobre todo para la educación institucionalizada, es que las singularidades sean reconducidas a meras modificaciones del curso normal del mundo pedagógico.

Sin embargo, podemos establecer claramente una diferenciación con respecto a los diversos tipos de variaciones posibles. Hemos denominado *modificaciones* al devenir normal y reglado de las relaciones entre elementos de un mundo: ellas no nombran ningún sitio. Son, desde el punto de vista ontológico, estables, y desde la perspectiva de una lógica trascendental, regulares: esto es lo que son las reformas educativas programadas y las propuestas programáticas de reformas a esas reformas.

Asimismo, hemos llamado sitio a la condición ontológica supernumeraria del vacío sobre un múltiple cuyos efectos trastocaban la lógica de su aparecer. Pero a su vez, un sitio puede adquirir un grado de existencia no-máximo, lógicamente débil, al que Badiou denomina *hecho*.

Por otro lado, una tercera forma de cambio (además de las modificaciones y los hechos) nos obliga a desarrollar otro concepto tratado en la ontología badiouiana: la singularidad. La singularidad es ontológicamente supernumeraria y, desde una perspectiva lógica, adquiere un grado de existencia máximo. Hemos mencionado el caso de Jacotot y el de algunas experiencias educativas autogestivas a los que postulamos como singularidades en tanto escapaban al cierre

metaestructural estatal, al trascendental explicativo, y adquirirían un grado máximo de existencia, de acuerdo a la interpelación de sus integrantes en tanto seres intelectuales dotados de una potencia y de una capacidad común a la de cualquier otro.

Una vez distinguidos las modificaciones de los sitios, y a su vez, según adquieran éstos un grado máximo de existencia o no, definidos como singularidades o hechos, respectivamente, conviene discernir, para el ámbito educativo, los diversos tipos de singularidades existentes, según expresa la *lógica de los sitios* de Alain Badiou. Para distinguir entre una singularidad “débil” y una “fuerte”, tendremos que fijar la atención en la magnitud de las *consecuencias* que el sitio desvanecido acarrea.

La máxima consecuencia disruptiva es hacer aparecer en un mundo aquello que no existía previamente en él. De este modo, podemos caracterizar a una *singularidad fuerte* porque tiene por consecuencia hacer existir aquello que no existía en el sitio. Reservaremos el concepto de *acontecimiento* para nombrar a una singularidad fuerte.

Entonces, un acontecimiento en educación tiene por resultado llevar a la existencia a aquellos participantes del encuentro educativo que permanecían inexistentes en el circuito previo a su despliegue. La máxima de emancipación de Jacotot pudo inspirar, posteriormente, la de otras experiencias educativas, y así ser relevada por otras singularidades una vez desvanecida.

Efectivamente, el acontecimiento Jacotot no tuvo por efecto la destrucción final del régimen explicativo. Pero tampoco la Comuna de París (postulada por Badiou como un *acontecimiento*) logró la desintegración definitiva del grupo político dominante ni evitó la reconstrucción “democrática” contemporánea de aquella sujeción. Sin embargo, así como la Comuna destruye el orden de la incapacidad subjetiva (“no están inseguros de su capacidad los trabajadores del campo y de las ciudades”, se lamenta un reaccionario de la época), Jacotot revoca la postulación de la desigualdad intelectual, y ambos proscriben el criterio de legitimación de un inexistente.

Tal es así, que lo que antes no *valía* nada (el grado nulo del inexistente), luego del fulgor acontecimental, *vale* todo (el grado máximo de existencia), y esto es producido por la destrucción de algún aspecto del aparecer o del trascendental. Sea para los obreros parisinos o para los estudiantes holandeses, antes considerados inexistentes en tanto *incapaces*, luego de la Comuna o de Jacotot, fueron tenidos en cuenta por sus capacidades políticas e intelectuales.

## › **Bibliografía**

- Badiou, A. (1988). *L'être et l'événement*. París: Seuil. [Citas de la traducción al español de Cerdeiras, R., Cerletti, A. y Prados, N., *El ser y el acontecimiento*, Buenos Aires, Manantial, 1999].
- Badiou, A. (2006). *Logiques des mondes. L'être et l'événement, 2*. París: Seuil. [Citas de la traducción al español de Rodríguez, M., *Lógicas de los mundos. El ser y el acontecimiento, 2*, Buenos Aires, Manantial, 2008].
- Badiou, A. (2009). *Second manifeste pour la philosophie*. Paris: Fayard. [Citas de la traducción al español de Rodríguez, M., *Segundo manifiesto por la filosofía*, Buenos Aires, Manantial, 2010].

–Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. París: Fayard.  
[Citas de la traducción al español de Fagaburu, C., *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2007].

# *Metalingüajes, discurso psicológico sobre la educación y pensamiento complejo*

FALCONIER, Marcelo / Universidad adventista del Plata - marcelofalconier@doc.uap.edu.ar

---

*Eje: Estudios sobre Educación desde una perspectiva filosófica*

*Tipo de Trabajo: Ponencia*

---

» *Palabras claves: Discurso psicológico – metalingüajes – pensamiento complejo – Edgar Morin*

## » **Resumen:**

El discurso psicológico se ha expandido con fuerza en el ámbito educativo disputando -y complementando- con otros campos disciplinares el sentido y la orientación de las prácticas educativas. A la vez, al interior del campo han existido diversos enfoques validados de modos diferentes según marcos epistemológicos diversos y hasta antagónicos. Uno de los problemas es que cada posición epistemológica pretende funcionar como metalingüaje desde el cual se analizan las condiciones del discurso psicológico y las posibilidades/límites de su producción. La Epistemología de la Psicología, a su vez, se asume como espacio en el que se realiza dicho análisis pero su posición de metalingüaje ha sido desafiada desde miradas más sociales e históricas de la producción/legitimación del conocimiento por un lado, y desarrollos sobre el conocimiento provenientes de las ciencias cognitivas por el otro. El propósito de este proyecto es abordar la problemática y sus tensiones procurando evitar una circularidad de los debates a partir de un abordaje con herramientas conceptuales del pensamiento complejo de Edgar Morin.

Se trata de un proyecto que está en proceso, por lo que la ponencia presentará un avance que basado en los análisis preliminares. La intención de la comunicación, en sintonía con el propósito de las jornadas, es socializar la propuesta y enriquecerla de modo dialéctico con las retroalimentaciones que se espera encontrar.

## » **Introducción**

Los esfuerzos por dar sentido a las prácticas educativas se han nutrido de diferentes campos que luchan por establecer conceptos, categorías y lógicas. La psicología es uno de ellos y ha crecido y hasta se ha naturalizado en algunos ambientes académicos y educativos. Pero su dinámica interna no es para nada homogénea sino que se ha desarrollado a partir de diversos enfoques validados de modos diferentes según marcos epistemológicos diversos y hasta antagónicos. Uno de los problemas es que cada posición epistemológica pretende funcionar como metalingüaje desde el

cual se analizan las condiciones del discurso psicológico y las posibilidades/límites de su producción. La Epistemología de la Psicología, a su vez, se asume como espacio en el que se realiza dicho análisis pero su posición de metalenguaje ha sido desafiada desde miradas más sociales e históricas de la producción/legitimación del conocimiento por un lado, y desarrollos sobre el conocimiento provenientes de las ciencias cognitivas por el otro. El propósito de este proyecto es abordar la problemática y sus tensiones procurando evitar una circularidad de los debates a partir de un abordaje con herramientas conceptuales del pensamiento complejo de Edgar Morin.

### › *Breve panorama del estado actual del conocimiento sobre el tema*

La psicología como campo ha tenido una relación problemática con la epistemología, tanto en la tensión por los criterios para ser reconocida como ciencia como por el hecho de que también realiza enunciados sobre el conocimiento humano y, por lo tanto, problematiza la situación de los epistemólogos en tanto humanos al enunciar criterios sobre las condiciones del conocimiento académico y científico. Las psicologías profundas reclaman una posición de metaanálisis que podría explicar los procesos que condicionan a la razón y, por lo tanto, a la epistemología en su tarea de definir los criterios de científicidad. A la vez, desde perspectivas positivistas se sometió a escrutinio el origen y validez de esa posición de metaanálisis que se arrogaban los psicoanalistas. Algo similar ha sucedido desde diversas perspectivas; en algunos casos terminando en una circularidad argumentativa, en otros en la emergencia de enfoques que pretendían aportar otras soluciones a la cuestión.

A su vez la epistemología ha sido cuestionada en su posición de metalenguaje desde análisis sociales e históricos que destacaron la relación entre conocimiento y poder que, al realizar dichos planteos, están asumiendo una posición de metaperspectiva (cf. Heler, 2008). También se puede integrar a la discusión otras posiciones que señalan que la epistemología no puede hacer afirmaciones sobre el conocimiento humano a espaldas de los desarrollos provenientes de las ciencias cognitivas del mismo modo que la ontología no puede soslayar los desarrollos de la física (García, 2008). A su vez, cada una de estas posiciones puede ser interpelada por la epistemología en cuanto a las condiciones de producción de dichos enunciados.

Planteos como estos nos enfrentan a una problemática más amplia que requiere de un abordaje inter y transdisciplinario demasiado abarcativo. Edgar Morin ha sido uno de los pensadores que ha aceptado ese desafío, reconociendo de antemano que es una tarea imposible, puesto que implica un conocimiento de muchos campos disciplinares y una reorganización de la estructura misma del saber (Morin, 1999a), pero una motivación particular y circunstancias y condiciones excepcionales que lo han llevado, a través de su proyecto principal, El Método, a hacer entrar en diálogo diferentes campos disciplinares que abarcan desde diversos enfoques el fenómeno del conocimiento humano, y, a partir de conceptos transdisciplinares provenientes de una integración crítica de la teoría de sistemas y la cibernética, recorre las dimensiones física (tomo

1), biológica (tomo 2), cognitiva (tomo 3), epistemológica y social (tomo 4) y antropológica (tomo 5). Lo particular de esta aproximación aparentemente dispersa y enciclopedista es que en el ciclo reflexivo ha tenido como interlocutores a académicos de primer nivel en dichas disciplinas y las diversas ediciones de sus manuscritos se ha visto enriquecidas por sus críticas. Lejos de afirmaciones generales y vagas, articula permanentemente -con un nivel considerable de complejidad- lo particular y contextual con lo global en una estructura reflexiva en cadena (Juarez y Comboni Salinas, 2012).

La fecundidad de un recorrido como el de Morin, es que no pierde su carácter heurístico; que las herramientas emergen del recorrido integrador y que las posiciones de análisis o metapuntos de vista son contingentes (Morin 1999b). Sin perder de vista esa condición, pueden ser aprovechadas en la reflexión sobre la producción del conocimiento en psicología.

En un relevamiento de trabajos sobre pensamiento complejo y epistemología de la psicología se encontró con que la mayoría de los trabajos se refieren a como enfocar la psicología desde una perspectiva compleja o a repensar algunos criterios epistemológicos sobre la psicología (Cf. Soto Ramírez, 2000; Munné, 2004; Flores-González, 2008; Jaramillo Estrada, 2009) pero no se ha encontrado trabajos que aborden directamente el problema de este proyecto. De todos modos, como parte del proyecto, se realizará un relevamiento más exhaustivo en búsqueda de trabajos que contribuyan a la riqueza del abordaje del presente proyecto.

El investigador ha realizado producciones anteriores sobre el pensamiento de Morin en otras áreas (Falconier 2006, 2008, 2010) y se propone capitalizar esas herramientas conceptuales para el abordaje de la problemática de este proyecto en el contexto de la cátedra de Epistemología de la Psicología bajo la dirección de su titular.

### › *Definición del problema*

A partir de lo presentado previamente, se pretende indagar de qué modo las herramientas del pensamiento complejo de Edgar Morin pueden aportar al abordaje de la problemática de los múltiples metalenguajes sobre la producción de conocimiento en psicología.

### › *Justificación académica e institucional*

La reflexión crítica es fundamental en instituciones universitarias y la epistemología tiene un aporte particular que realizar. A la vez, es importante pero no suficiente el proceso de señalar cómo se produce y legitima conocimiento psicológico desde una u otra perspectiva sin confrontarlas, problematizarlas. El desafío es apropiarse de las herramientas críticas producidas desde diferentes recorridos epistemológicos y a la vez asumir los riesgos de ponerlas en tensión para pensarlas. Esto es importante también para los estudiantes que se enfrentan con diversos enfoques y tienen docentes con posiciones diferentes pero tienen dificultades para tensionarlas y problematizarlas. A la vez, existen cada vez más desarrollos desde las ciencias cognitivas sobre el

conocimiento humano que necesitan ser incorporados críticamente en el análisis junto con sus condiciones de producción. El presente proyecto procura contribuir a la fecundidad de dicho análisis.

### > *Objetivos*

- Realizar un relevamiento de literatura que aborde la producción del conocimiento en Psicología desde perspectivas inter y transdisciplinarias.
- Confrontar perspectivas epistemológicas con enfoques histórico/sociales y con producciones realizadas desde las ciencias cognitivas utilizando herramientas del pensamiento complejo de Edgar Morin.
- Rotar entre perspectivas para la construcción de metapuntos de vista provisorios que procuren salir de la circularidad de algunos debates.
- Contribuir a la reflexión colectiva con una publicación producida a partir del trabajo realizado.

### > *Metodología*

Se realizarán lecturas y análisis de textos de las diferentes posiciones mencionadas utilizando categorías del pensamiento complejo de Edgar Morin con el propósito de nutrir la reflexión sobre la problemática, la escritura, la discusión y reescritura.

### > *Posibles contribuciones al avance del conocimiento científico y transferencia de resultados*

La reflexión sobre la producción y legitimación del conocimiento es siempre provechosa y necesaria en el campo científico. Existen ámbitos desde los que históricamente se ha construido la reflexión que se disputan los criterios tanto dentro de la epistemología de la psicología como entre esta y otras perspectivas que abordan la problemática desde una dimensión histórica y social así como otras producciones provenientes de las ciencias cognitivas. La reflexión desde una perspectiva como la de Morin, que procura poner en cuestión las condiciones de producción de criterios epistemológicos de algunas metaperspectivas, las confronta e integra en el intento de construcción de nuevas plataformas para la reflexión, puede ser muy pertinente para pensar sobre el conocimiento científico en psicología.

### > *A modo de conclusión*

La presente comunicación se basa en un proyecto que recién se inicia. El propósito de socializarla en esta etapa es compartir la propuesta de un recorrido indagatorio que pueda enriquecer a otros con intereses similares, y, especialmente, compartir el plan con la comunidad académica para enriquecerlo, resignificarlo o incluso reorientarlo a partir de las críticas que pueda recibir.

### › *Bibliografía:*

- Falconier, M. (2006) La naturaleza ontológica de la intervención de la didáctica en el problema del bien pensar. Un replanteo desde Edgar Morin. En AA. VV. El mal. Uno de los rostros de nuestro tiempo. Sociedad Argentina de Filosofía, Editorial Alejandro Korn, pp. 433-444.
- Falconier, M. (2008). Re-pensar los límites: diagramas, escuela y complejidad humana, en Anabel Gaitán (comp.) Actas del V Congreso Internacional de Educación: Escuela, más allá de sus límites. Santa Fe: Universidad Católica de Santa Fe. 135-140.
- Falconier, M. y Smith, R. (2010). Epistemología, identidad e ideario en las universidades adventistas, Revista Internacional de Estudios en Educación Año 10, N° 2, julio de 2010, 89-106.
- Flores-González, L. (2008) Posiciones y Orientaciones Epistemológicas del Paradigma de la Complejidad. Cinta de Moebio, núm. 33, diciembre, 2008, pp. 195-203.
- García, R. (2008). El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos. Barcelona: Gedisa.
- Heler, M. (2008). Ciencia incierta: la producción social del conocimiento. 3° reimpr. Buenos Aires: Biblos.
- Jaramillo Estrada, J. (2009). Consideraciones identitarias para una psicología fundada en la epistemología compleja. International Journal of Psychological Research, vol. 2, núm. 2, 158-166.
- Juarez, J. y Comboni Salinas, S. (2012). Epistemología del pensamiento complejo. Reencuentro, núm. 65, 38-51.
- Morin, E. (1999a). El Método 1. La naturaleza de la naturaleza. Madrid; Cátedra. 5<sup>a</sup> ed.
- Morin, E. (1999b). El Método 3. El conocimiento del conocimiento. Madrid: Cátedra. 3<sup>a</sup> ed.
- Munné, F. (2004). El Retorno de la Complejidad y la Nueva Imagen del Ser Humano: Hacia una Psicología Compleja. Interamerican Journal of Psychology, vol. 38, núm. 1, enero-junio, pp. 23-31.
- Soto Ramírez, J. (2000). Tres Principios para la Configuración de una Psicología de lo Complejo. Cinta de Moebio, núm. 8, 1-12.

# *Pensar la educación del cuerpo desde un enfoque ético en las sociedades de consumo*

KLEIN, Martín Sebastián - [sebastianklein\\_ef@hotmail.com](mailto:sebastianklein_ef@hotmail.com)

---

*Eje: Estudios sobre Educación desde una perspectiva filosófica*

*Tipo de trabajo: Ponencia*

---

» *Palabras clave: Cuerpo; Educación; Mercado.*

## **> Resumen:**

El presente trabajo aborda la problemática de la deontología profesional del profesor de Educación Física como agente promotor para la salud desde la actividad física y el deporte en el presente contexto capitalista donde el mercado es el principal regulador de las relaciones sociales y donde la educación del cuerpo queda subsumido a dicha situación. El ensayo se dividirá en tres partes: por un lado, unas breves líneas que contemplen al cuerpo desde su dimensión social, cultural y política y lo separen al reduccionismo típico que lo comparan con un mero organismo; en segundo lugar, marcaré las diferencias entre ética y moral para poder establecer la importante relación entre ética y educación; finalmente en tercer lugar, me referiré al mercado de la salud que impone un modelo de cuerpo ideal que es el que el profesional de la Educación Física tiende a alcanzar a través de sus sesiones de entrenamientos sin contemplar lo que puede esto acarrear realmente para la salud.

## **> Cuerpo**

En los tiempos actuales existe la creencia heredada de la modernidad que el cuerpo es un sinónimo de organismo, como un entramado de huesos, articulaciones y músculos que conforman una masa concreta limitada por la piel. La ciencia moderna, tras la influencia del positivismo, ha instalado al cuerpo en un lugar de naturalidad, es decir, como algo innato al ser humano, dado y acabado. Es un objeto a ser analizado bajo la lupa científica, la única legitimada como portadora de verdad absoluta, y en este contexto, el cuerpo es pensado como físico, material y extenso, estudiado lisa y llanamente por la fisiología y la anatomía. El cuerpo es el resultado de ciertas respuestas físicas, observables y mensurables, o sea, el cuerpo es valorado meramente en tanto *res extensa*, como mero organismo.

Sin embargo, los aportes de Jacques Le Goff<sup>1</sup> o Michel Foucault en este sentido son más que pertinentes, ya que ambos autores historizan al cuerpo, es decir, le dan carácter de construcción social. Esto significa que el cuerpo moderno es sólo una forma de entenderlo y de hacer usos de él que se instaló desde cierta rejilla epistemológica propia de un determinado momento histórico. Se piensa, entonces, en un cuerpo que es producto cultural y resultado histórico (por ende, político) de un determinado tipo de sociedad situada en un determinado contexto. El cuerpo es y ha sido siempre un blanco de relaciones de poder, en palabras del mismo Foucault<sup>2</sup> “(...) lo han considerado (al cuerpo) como lugar de procesos fisiológicos y metabólicos, como blanco de ataques microbianos o virales (...). Pero el cuerpo está también inmerso en un campo político. Las relaciones de poder lo convierten en una presa inmediata; lo marcan, lo cercan, lo doman, lo exigen a trabajos, lo obligan a ceremonias. El cuerpo está sometido” (pág. 35) En esta misma línea, se puede leer en David Le Breton: “El cuerpo parece ser algo evidente, pero no hay nada menos difícil de penetrar que él. El cuerpo es una falsa evidencia: no es un dato evidente, sino el efecto de una elaboración social y cultural”

Si Derrida tenía razón, si efectivamente “no hay nada fuera del lenguaje”, entonces podemos deducir que el cuerpo tampoco escapa de sus redes. Que el cuerpo no escape del lenguaje quiere decir, a mi criterio, que el cuerpo *es* lo que se *dice* que éste es. Siguiendo al planteo lacaniano que “al nombrarlo se pierde la cosa natural”, el cuerpo no es algo natural ya que es algo de lo que se *habla*, es algo que está atravesado por el discurso<sup>3</sup>. En este sentido, el cuerpo es lo que una sociedad *dice* que es y se lo usa de acuerdo a lo que esa sociedad entiende por cuerpo.

El sistema educativo de cada momento histórico implica también una determinada manera de educar al cuerpo en ese contexto, y es importante tener presente esta cuestión para analizar el presente ensayo monográfico: tras la crisis de la modernidad y su estrecha relación con la educación, también entra en crisis la educación del cuerpo en lo que algunos autores llaman la posmodernidad. Acá reside la importancia de estas líneas, de entender al cuerpo como una construcción social, cultural, política e histórica y no meramente como algo natural dado: nos permite comprender que la educación del cuerpo en la actualidad está atravesado por relaciones de poder y por un contexto que condiciona su educación. Atravesado por el discurso mercantilista inherente al capitalismo y al neoliberalismo, el cuerpo es blanco en la actualidad por un mercado que lo regula y universaliza. Existe, ciertamente, un ideal de cuerpo construido desde la política y desde lo social que el profesor de Educación Física tiende a buscar a través de su práctica

---

1 Le Goff, J. (2005) “Una historia del cuerpo en la Edad Media” Paidós: Barcelona

2 Foucault, M (2010) “Vigilar y castigar”. Siglo XXI: Buenos Aires

3 Se puede relacionar con lo que dice Colette Soler, que “No se nace con un cuerpo. El cuerpo es una realidad”

profesional. En este sentido, lo que busca este trabajo es poner en tela de juicio este rol y enfocar desde la ética su quehacer profesional desde un pensamiento filosófico.

## > *Ética-Educación*

Si lo que pretende este trabajo es pensar la educación del cuerpo desde un enfoque ético, además de delimitar un concepto del cuerpo, es necesario también realizar un nexo entre ética y educación, relación muy estrecha y abarcada por diversos autores. Sin embargo, antes de abordar este vínculo tan íntimo, son pertinentes al menos unas breves líneas acerca de la “ética”.

Es usual escuchar afirmaciones en el ámbito de la vida cotidiana que equiparan “ética” con “moral” como si fueran sinónimos. Nada más lejos de la realidad. En primer lugar, entonces, separaré ambos conceptos y los alejaré mediante sus diferencias. Siguiendo a Carlos Cullen<sup>4</sup>, la ética es una rama de la filosofía que se encarga de reflexionar acerca de la moral; la ética, entonces, es entendida como una filosofía práctica ya que se encarga de reflexionar filosóficamente sobre la moralidad de las acciones. En esta afirmación queda evidenciada la distinción entre la ética y la moral: puede decirse que la primera estudia cuestiones inherentes a la segunda. En este sentido, la ética puede contribuir a resolver conflictos morales que surgen de las prácticas profesionales, cuestión más que relevante para los objetivos del presente texto como ya veremos más adelante.

Ahora bien, como se dijo, la ética reflexiona filosóficamente sobre la moral, pero ¿qué es la moral? Por un lado, la moral es aquel conjunto de valores, de creencias, de costumbres que un determinado grupo social define como válidos o inválidos y se relaciona directamente con el valor de moralidad de las acciones que las constituyen. Todas las sociedades están regidas por determinados criterios morales, es decir, por la adopción de algunas normas o juicios de valor sobre las acciones de sus miembros<sup>5</sup>. Esto nos lleva a dos conclusiones: en primer lugar, la moral es normativa debido a que a través de las normas se asumen determinadas formas de comportamientos aceptados; y en segundo lugar, que la moral es tanto estructuralmente universal (ya que todas las sociedades la consideran) como a la vez es históricamente diversa, contextual. La importancia de la ética es fundamental, ya que se encarga de reflexionar críticamente estas acciones que generalmente han sido meramente aceptadas como tradiciones aceptadas socialmente sin validez argumentativa.

---

4 Cullen, C (2009) “El lugar de la ética en la formación docente” en *Entrañas éticas de la identidad docente*. La Crujía: Buenos Aires.

5 Con respecto a entender lo moral desde la acción véase Cullen, C. (2004) “Introducción a la ética” en Pace, R. (comp) *Iniciación a la bioética, con algunas reflexiones desde los trasplantes*, donde nos dice que no podemos calificar como moral lo que no sea acción, una que involucre el hacerse cargo de lo que se hace, porque algo se sabe en relación con lo que se hace como acción moral. La acción moral está cargada de sentidos, de intencionalidad

Con estas líneas preliminares, podemos adentrarnos en la extensa y compleja relación Ética-Educación. Relación tan estrecha que, dice Cullen, “la educación misma es ética”, lo que significa que no son dos cuestiones separadas que buscamos sus puntos de contacto, sino que una constituye a la otra, una involucra completamente a la otra. La educación es ética en tres sentidos: en primer lugar, es una acción (comunicativa y liberadora), en segundo lugar es una experiencia, y en tercer lugar es responsable.

Es acción en tanto, como ya he mencionado, sabemos lo que hacemos a la vez que podemos no hacerlo o hacerlo de otra manera. El ser humano piensa y habla, pero también actúa voluntaria e intencionadamente. Pero la ética-educación no es una acción cualquiera. Por un lado, es una acción comunicativa en el sentido habermasiano, opuesto al “yo” ético monolítico kantiano y a la universalización del sujeto moral. Lo propuesto por Habermas es, en este sentido, que la acción no debe ajustarse a un imperativo moral universal, sino que es comunicativo intersubjetiva y dialógicamente. El sujeto moral kantiano es un sujeto dialógico habermasiano, en tanto la norma se establece por consenso. Por otro lado, la acción es liberadora en el sentido que le atribuye Paulo Freire, esto es, a vislumbrar que existe una clase social oprimida que es excluida por el sistema por no poseer determinado tipo de saber y su propuesta educativa que implica concientizar a esa clase para que quiebre esa falsa conciencia que no los hace comprenderse clase oprimida<sup>6</sup>.

No sólo que es acción comunicativa y liberadora, sino que esta ética-educación es una experiencia. Cullen en este sentido toma a Agamben, quien toma de Walter Benjamin el “diagnóstico de “pobreza de la experiencia” en la época moderna” en tanto que la humanidad en la modernidad perdió la capacidad de experimentar, ya que la experiencia fue reemplazada por un experimento (controlado, estricto, riguroso, inflexible). La experiencia la entiende Agamben como un evento nuevo, innovador, espontáneo, inmensurable, es un acontecimiento que permite abrirse a lo nuevo y en el cual se ha marcado un límite, un quiebre, algo insólito<sup>7</sup>. En este sentido, la ética-educación es una experiencia ya que se abre a lo nuevo, a lo desconocido, que rompe el esquema y lo tradicional, que pueda marcar un nuevo horizonte de sentido. La educación es ética en tanto acción comunicativa y liberadora y en tanto experiencia que pueda criticar la realidad social en que se sitúa animándose a lo nuevo y desconocido, respondiendo contrahegemónicamente a lo establecido sin sustento argumentativo mediante la reflexión filosófica.

Finalmente, y en tercer lugar, la ética-educación es responsable de acuerdo al planteo de Levinas al que tanto recurre Carlos Cullen. Este aspecto tiene que ver con lo más profundamente ético, con la capacidad de tocar y ser tocado por el rostro del otro en cuanto otro que me interpela éticamente. Un otro que exige no ser violentado, es decir, que pide no ser reducido a mi mismidad:

---

<sup>6</sup> Es importante decir que, aunque excede estas páginas, existen fuertes críticas al planteo freireano de “conciencia crítica”, por ejemplo desde R. Kusch

<sup>7</sup> Muy diferente a lo que ocurre en la vida cotidiana del hombre moderno, siguiendo a Agamben, G (2001) “Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia”. Adriana Hidalgo Editora; Argentina.

estamos en pleno contacto con la justicia y la responsabilidad del agente ante esa interpelación. El otro en este planteo no es considerado como diverso ni como diferente, sino como alteridad, pensando la ética desde la exterioridad con relación a la totalidad y pensando al otro desde la interpelación exterior. Levinas llega al punto de afirmar que lo que nos hace humanos es precisamente esa responsabilidad para con el otro, citándolo textualmente: “La responsabilidad es lo que, de manera exclusiva, me incumbe, y que *humanamente*, no puedo rechazar”<sup>8</sup>. Este planteo levinasiano, aunque tan criticado por algunos autores, reviste especial interés en el tema de este trabajo monográfico, cuestión que abarcaré en profundidad más adelante.

### › *Deontología enfocada en el profesional de la Educación Física como agente promotor de la salud*

Sin realizar al respecto un estudio riguroso del contexto capitalista mundial actual, ya que exceden las páginas de este ensayo, haré referencia quizás a una característica central del neoliberalismo que se enmarca como clave en este trabajo: la mercantilización. Todo está puesto en el mercado, todo se puede comprar y vender, no simplemente mercancías en sentido estricto: educación, salud, deporte, e incluso personas tampoco escapan a esta lógica mercantilista. De hecho, y no exagero al considerar que es el mercado en la sociedad capitalista actual la que regula las relaciones sociales que se establecen.

Ya lo dice Hervé Kempf: “El punto cúlmine de la alienación capitalista tiene lugar cuando el humano mismo se convierte en mercancía”<sup>9</sup>. Como ya anticipé, el deporte y la salud no son la excepción a esta cuestión. Mencionando tan sólo un ejemplo, por un lado, y hablando simplemente de un solo deporte que es el fútbol, la FIFA (Federación Internacional de Fútbol Asociación) ha maximizado sus ganancias en los últimos años cuatro veces desde US\$200 mil millones hasta US\$800 mil millones en el año 2000, lo que resume un conjunto de políticas económicas que atraviesan lo estrictamente deportivo. Por el otro lado, como ejemplo de la mercantilización de la salud y siguiendo a Pedro Rivera Ramos, podemos afirmar que mientras un determinado sector social puede tratar adecuadamente sus problemas de salud, hay gran parte de la población mundial que queda excluido de tales beneficios a medida que la empresa farmacéutica incrementa sus

---

8 Levinas, E. (1991) “La responsabilidad para con el otro” en *Ética e infinito*. Visor Madrid. Pág. 79

9 Kempf, H. (2010) “Para salvar el mundo, salir del capitalismo”. Buenos Aires: Capital Intelectual

ganancias económicas enormemente, a expensas de aquel sector que carece de recursos necesarios<sup>10</sup>.

A continuación, implementaré un silogismo lógico: dijimos por un lado que el cuerpo no es una cosa natural dada por la naturaleza, sino que es producto social, cultural e histórico.

Por otro lado, mencioné recientemente el estado de mercantilización sobre todo, producto del contexto capitalista actual. Si el cuerpo es un constructo social y la sociedad actual pone todo en el mercado, podemos inducir que el cuerpo mismo está puesto como valor de cambio. En efecto, en este contexto de mercantilización actual, el cuerpo es también un blanco de relaciones de poder, como ya mencioné anteriormente. El cuerpo es víctima de un intento de dominarlo y someterlo a estas lógicas del mercado ya anteriormente expuestas. Existe en lo corporal otro medio para generar un rédito económico, la posibilidad montar sobre el cuerpo una empresa que genere lucro a expensas de generar sobre los sujetos un estado de malestar generalizado, desde lo saludable y social, instalándose rutinas de actividad física, imágenes de cuerpos ideales bellos, delgados y mesomorfos, una amplia oferta de productos cosméticos y estéticos; se abre entonces un abanico gigante de mercados relacionados con la forma del cuerpo ideal, sin importar en consecuencia si esto contribuye o no a garantizar un estado de salud óptimo en las personas. En este contexto, la actividad física (y por ende, el profesional de la Educación Física) juega un papel importante en esta conformación de los cuerpos capitalistas. Esto es lo que desarrollaré a continuación.

Recurriendo una vez más a David Le Breton: “El cuerpo es objeto de un mercado floreciente que se desarrolló en los últimos años alrededor de los cosméticos, de los cuidados cosméticos, de los cuidados estéticos, de los gimnasios, de los tratamientos para adelgazar, del mantenimiento de la forma, de la preocupación por sentirse bien o del desarrollo de terapias corporales”<sup>11</sup>. El cuerpo “ideal” para el capitalismo es el cuerpo sano, esbelto, bello, delgado, es el cuerpo pensado como medio para satisfacer un mercado que florece, oferta y demanda. Es el cuerpo que *construye* la sociedad del consumo y de la competencia, un cuerpo entre otros posibles que responde a un determinado contexto, en este caso de mercantilización. Si como dice lacan, el deseo es el deseo del Otro, puedo llegar a inducir que uno cuando desea tener un cuerpo, en verdad está deseando lo que desea el Otro, el Otro ya sea el sistema, la cultura, la sociedad. Uno desea un cuerpo ideal que en

---

10 Dice el autor “En un mundo donde un niño menor de diez años muere cada cinco segundos por hambre; más de 60 millones de mujeres dan a luz sin asistencia médica; 2,400 millones de personas carecen del acceso a servicios sanitarios básicos; una tercera parte del planeta, según la OMS, no tienen acceso a los medicamentos esenciales y más de 10 millones de niños mueren anualmente por enfermedades para las que existen tratamientos; la poderosa industria farmacéutica, concentrada en un puñado de empresas de países altamente desarrollados y que monopolizan más del 85% del valor de la producción mundial de fármacos, en buena parte protegidos por un sistema de patentes totalmente injusto, arbitrario y fuera de control, genera utilidades superiores a los 446 mil millones de dólares anuales”. Rivera Ramos, P. (2010) “Medicamentos: el gran negocio”. En Revista Topía, disponible en <http://www.topia.com.ar/articulos/medicamentos-gran-negocio>

11 Le Breton, D. (1990) Antropología del cuerpo y la modernidad. Buenos Aires: Nueva Visión

verdad está impuesto, ese cuerpo universal e ideal que la sociedad mercantilista instala en nuestras mentes y lo in-corpo-ramos.

Este “Frankenstein corporal”<sup>12</sup>, este cuerpo idealizado e impuesto a la población general, este cuerpo mercantilizado, se distingue entre hombre y mujer, de acuerdo al sexo. Por un lado, el ideal del cuerpo en el hombre se relaciona al mesomorfismo y en el caso de la mujer a la delgadez, y en ambos casos ese cuerpo mesomorfo o delgado son considerados socialmente como cuerpos saludables<sup>13</sup>.

En esta búsqueda por el cuerpo ideal delgado, bello, mesomorfo, se planifican determinadas rutinas de actividad física a cargo del profesional de la Educación Física, cuestión que plantea una innegable responsabilidad ética, ya que parecen ser dos caminos opuestos porque alcanzar esos cuerpos ideales promovidos desde el mercado generalmente acarrea problemas de salud en vez de garantizarla<sup>14</sup>. En efecto, estos planes de entrenamiento que buscan optimizar la salud con el objeto de alcanzar estos cuerpos ideales impuestos por la sociedad de consumo, termina por generar tres distorsiones culturales que perjudican su misión primera<sup>14</sup>.

La primera distorsión cultural que surge como consecuencia de aquella búsqueda frenética de salud y de cuerpos ideales a través de planes de entrenamientos a cargo de los profesionales de la Educación Física es lo que los autores Devís Devís y Samaniego denominan “salutismo”. El salutismo hace referencia a la obsesión por la salud, el cuerpo y la actividad física y requiere de una interpretación de la salud como el primer objetivo al que debe aspirar el ser humano, el valor más importante. “Sin embargo, la salud es un recurso para la vida diaria más que el objetivo de la vida misma.”. El hecho de estar obsesionado en buscar continuamente la salud, lleva al fin y al cabo a ponerla en verdadero riesgo, amenazándola seriamente. Los autores sentencian: “(...) el salutismo contribuye indirectamente a legitimar las prácticas neoliberales de salud”<sup>15</sup>.

---

12 En alusión al “Frankenstein educador” de Philippe Meirieu, comparando su aporte a pensar la educación como molde de los alumnos con la temática que plantea relacionada al cuerpo modelo e ideal

13 “El culto a la delgadez y el mesomorfismo son dos caras de una misma moneda (...) el culto a la delgadez se asocia con las mujeres y el mesomorfismo a los hombres (...) en el trabajo realizado se evidenció como el físico atlético era una metáfora del cuerpo saludable en hombres y el físico delgado era el cuerpo saludable en mujeres”. Véase en Devís Devís, J. y Pérez Samaniego, V. (2009) “La ética profesional en la formación de educación física” en Martínez Álvarez, L. y Gómez R. (comp.) La educación física y el deporte en la edad escolar. El giro reflexivo en la enseñanza. Buenos Aires: Miño Dávila.

14 “Los intereses económicos hacen del fitness y el culto a la delgadez la finalidad de nuestra actividad profesional sin cuestionar los problemas de salud que puede acarrear”, siguiendo nuevamente a los autores en Devís Devís, J. y Pérez Samaniego, V. (2005) “La ética en la promoción de la actividad física relacionada con la salud” en Devís Devís, J (comp.) La educación física, el deporte y la salud del siglo XXI. Madrid: Marfil.

15 *Ibidem*

La segunda distorsión de la que hacen mención es el consumismo, ya que no solamente el mercado del cuerpo produce una búsqueda exacerbada por desear poseer el cuerpo socialmente querido a través de planes de entrenamiento, sino que se mercantilizan otros objetos como lo son cremas, aparatos, prendas de vestir, productos alimenticios, libros, programas de adelgazamiento, gimnasios, bebidas, prendas deportivas, entre otros productos. Citando a los autores españoles al respecto del consumismo dicen que “El gran negocio de la salud refleja (...) la implicación de grandes empresas y profesionales relacionados con los temas aludidos, *debido al inalcanzable ideal de salud y cuerpo de los modelos estéticos dominantes* y al individualismo existente, *se obliga al consumo infinito*”<sup>16</sup>

Finalmente, la tercera distorsión cultural es el recientemente mencionado individualismo, entendido en este planteo como la creencia de que un estado de salud óptimo se alcanza exclusivamente a través del esfuerzo individual (realizando actividad física adecuada con los profesionales responsables y además la utilización de los productos pertinentes), dejando de lado los factores tanto sociales como culturales que intervienen en su acceso y favoreciendo a su vez al mercado que gira en su alrededor.

Esta última distorsión nos introduce en un tema central: el rol del profesional de la Educación Física y su responsabilidad para con el otro.

De todo lo anteriormente planteado, podemos mencionar algunas cuestiones éticas inherentes al profesional de la Educación Física como agente promotor de la salud desde la actividad física y el deporte.

Recientemente mencioné como tercer distorsión cultural al individualismo, pero es necesario unos comentarios más al respecto que incluyan cierta reflexión crítica en relación a esto. En el sentido que marqué anteriormente, la salud es tomada como privilegio y no como derecho, con acceso limitado a la población general. El mercado de la salud y el principio de meritocracia que se instala en torno a ella (lo que Devis Devis y Samaniego llaman individualismo) no sólo excluye a un amplio sector social de sus beneficios, sino que los hace a la vez víctimas y culpables de esa situación. Devis Devis y Samaniego critican la ausencia de principio éticos en los profesionales de la Educación Física como agentes promotores de la salud<sup>17</sup> argumentando, por un lado, que su quehacer profesional es exclusivo para quienes tienen acceso al mercado para la búsqueda de cuerpos ideales, y por otro lado, que su práctica docente va a favor de la ideología de la clase dominante y del mercado que domina toda relación social en la sociedad capitalista al planificar

---

16 *Ibidem* (las cursivas son mías)

17 Con respecto a esto, y relacionado con la sociedad capitalista, los autores afirman que “Las cuestiones éticas y morales no forman parte de las principales preocupaciones de los profesionales de la actividad física y el deporte entre los que se encuentran aquellos que se dedican a la promoción de la actividad física relacionada con la salud (...) Este propósito (el de valorar su quehacer profesional desde y con una exigencia ética) no es fácil de alcanzar en un momento en el que el consumismo imperante puede tergiversar los valores y misiones que dieron origen a esta actividad profesional”

sesiones de entrenamiento en busca del cuerpo ideal (lo que conlleva enormes beneficios económicos en el mercado de oferta y demanda), pero sin importar en realidad los problemas de salud que esto puede acarrear.

Es necesario establecer una serie de acciones moralmente aceptadas en los profesionales de la Educación Física que contemplen estas reflexiones<sup>18</sup>. Siguiendo a Althusser cuando confecciona su tesis acerca de los aparatos ideológicos del estado y la influencia de la escuela en la misma, él afirma que los docentes no son conscientes de la influencia de la ideología dominante en su quehacer profesional<sup>19</sup>, podemos pensar que los profesores de Educación Física al elaborar estas sesiones de entrenamiento para la búsqueda de los cuerpos socialmente ideales en sus alumnos tampoco sospechan del trabajo que realmente están realizando. Aquí radica la importancia de reflexionar desde la ética profesional su quehacer docente.

Es imperante en el planteo de la educación del cuerpo actual una moral que Cullen llama como “del éxito”<sup>20</sup>. El planteo del autor con respecto a esta moral es que se reduce lo público a un ámbito donde se valora solamente el éxito y los logros más allá que cualquier otra cosa, donde el triunfador es catalogado como sujeto maduro y el que no triunfa como aquel que le faltó decisión y coraje.

No solo puede verse esta moral en el ámbito de la Educación Física en la consecución o no del cuerpo ideal, sino mismo en la práctica deportiva altamente competitiva desde edades tempranas. Sostengo que recurriendo a parte de la obra de Levinas y de Ricoeur se puede llegar a desplazar esta moral del éxito a una moral que contemple al otro en tanto otro y se lo abarque desde una identidad narrativa en oposición a una imposición de un cuerpo universal.

De lo recientemente expuesto, sostengo una tesis principal: el profesional de la Educación Física como agente promotor de la salud debe contemplar al otro desde su exterioridad, desde una alteridad que lo interpela y desde una realidad social que lo abarca, no pudiendo ignorarla, logrando así trascender el intento de universalizar los cuerpos en modelos ideales que lo único que

---

18 Citando nuevamente a José Devis Devis: “(...) se hace imprescindible que los profesionales identifiquen y tomen conciencia de la influencia social de estas distorsiones si la finalidad última de su actividad es mejorar la salud de la población”

19 19 “Muchos docentes (la mayoría) no tienen siquiera la más remota sospecha del “trabajo” que el sistema (que los rebasa y aplasta) les obliga a realizar y, peor aún, ponen todo su empeño e ingenio para cumplir con la última directiva”; Véase en Althusser, L (1988) *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Freud y Lacan. Nueva visión: Buenos Aires.

20 Cullen, C (2004) “La educación ética entre el disciplinamiento social y la madurez individual de los sujetos” en *Perfiles éticos-políticos de la educación*. Paidós: Buenos Aires.

consiguen es enriquecer el mercado de la oferta y de la demanda y por otro lado conlleva problemas de salud a las personas que llevan a cabo sus rutinas de entrenamientos.

He planteado en este trabajo la imposición invisible de un cuerpo ideal al que se universaliza, producto de una sociedad consumista y capitalista que encuentra en el cuidado del cuerpo un mercado amplio para ser explotado. Más concretamente el profesional de la Educación Física, a través de sesiones de entrenamiento, contribuye a esa búsqueda por el cuerpo ideal a expensas de favorecer o no la salud de los alumnos. En esta imposición de cuerpo ideal, el otro no es entendido en tanto otro ya que no se contempla su exterioridad, no se lo interpela éticamente, sino que se supone en él un deseo y se lo somete a esa universalización. Lo otro es aquí reducido a lo mismo. No da lugar la singularidad, ni la particularidad, sino que se lo expone a sesiones de entrenamiento que vayan en busca de un determinado cuerpo, un modelo de cuerpo delgado y mesomorfo que estimula el mercado y el consumo, y que acarrea distorsiones culturales como el salutismo, sin importar lo que quiera o necesite el sujeto. Esta forma de comprender el cuerpo, idealizándolo, no tiene en cuenta la historicidad de lo corporal y, por ende, es semejante a lo que Cullen llama “ética universalista” que emparenta con Kant<sup>21</sup>.

Es necesario interpelar al otro en tanto otro para poder liberar la educación del cuerpo de toda imposición universalista de alcanzar un cuerpo ideal. Es necesario, en primer lugar, contextualizar el pensamiento ético del profesional de la Educación Física, es decir, poder reconocer que el otro forma parte de una historia, de un contexto social, político y económico. Dice Cullen al respecto que así “se hacen responsables de la interpelación del otro y no meramente lo suponen “incluido” en una pretendida razón universal o procedimientos universales”. Es, asimismo, necesario poner en juego un tercer elemento, el de la singularidad y el deseo del otro, en una ética de-constructiva de las morales, buscando liberar alternativas de posicionamientos. Estos tres temas (universalidad, particularidad, singularidad) constituyen uno de los grandes debates de la ética en la actualidad.

Siguiendo este planteo y a Cullen nuevamente, es imperioso hacerse cargo de las diferencias, es decir, reconocer que no existe una sola forma de entender el cuerpo al momento de planificar las sesiones de entrenamiento, sino que aquel es producto cultural, político e histórico y por ende susceptible de modificaciones. El cuerpo ideal, por tanto, no es más que una forma de comprender al cuerpo en un contexto particular y, en la actualidad, estrechamente vinculado al mercado a expensas de problemas en la salud. Es necesario entender al otro desde la alteridad misma, saberse *responsable* de él e interpelado, aquí reside la ética que tanto tiene que considerar el profesor de Educación Física. Más que precisa es la afirmación de Cullen: “Pone en juego fundamentación de obligaciones, pero lo hace desde aquello que sí pueda liberar a la subjetividad de la pretendida mediación *necesaria* del mercado”. A continuación tomando a Levinas, sostendrá

---

21 21 “este sujeto es universal porque no está comprometido o condicionado por ninguna particularidad histórica o social (...) postula una ética universalista, por independiente del contexto”. Véase en Cullen, C. “Introducción a la ética” en Pace, R. Iniciación a la bioética.

que no es el precio lo que tiene el hombre, sino dignidad (rostro) 22, y en este sentido el vínculo social no es mercantil, sino de reconocimiento mutuo de esa dignidad y es cuidado del otro en su singularidad, tanto material como *corporal*.

En este cuidado del otro corporalmente no se lleva a cabo cuando el cuerpo es una cosa universal tan fuertemente vinculada con el mercado que termina acarreado problemas saludables en las personas. En este sentido, Levinas sostiene que la subjetividad en la justicia para todos y en el cuidado de cada uno. Dice Cullen, tomando a Levinas y siguiendo mi planteo que “es posible cambiar una moral del trabajo y del consumo, solamente mediados por el mercado, en un trabajo y un disfrute mediados por la justicia”. En este sentido, a través de este trabajo y aunque sea como puntapié inicial, pretendo aportar una nueva perspectiva ética al profesional de la Educación Física.

Puede incluirse en estos planteos el concepto de “identidad narrativa” de Paul Ricoeur en relación a la tensión entre singularidad y particularidad. Siguiendo el planteo del autor y comparándolo con el tema que trato en este trabajo, sostengo que en la actualidad el profesional de la Educación Física se hace, por ejemplo, la siguiente pregunta: “¿Qué ejercicios le hago hacer a mis alumnos para hipertrofiar el bíceps?”. Lo que sostiene Ricoeur es una modificación en la pregunta, cambiar el “qué” por el “quién”. Si hablamos de “quién” entramos en una narración, en contar una historia, una historia singular que no es la Historia Universal. La ética para el autor es esto: un producto de la narratividad<sup>23</sup>. Cada uno es protagonista de su historia, de su vida, es decir, hay un cuerpo narrado, un cuerpo hablado, un cuerpo vivido que no tiene por qué ser el cuerpo que es impuesto, establecido, idealizado. El docente, interpelando al otro en tanto otro, debe reconocer en éste una historia singular y, al impartir una clase (o sesión de entrenamiento), debe considerar que el otro no es un sí mismo y no asignarle sentidos universales impuestos.

Finalmente, transcribo una frase de Cullen en “Cuerpo y sujeto pedagógico”, en *Apuntes Revista Educación Física y Deportes* publicado en 1997: “(...) al menos, una alternativa: o reproducimos meramente los modelos, sentidos, representaciones, valores que hegemonizan una forma determinada de entender el lugar del cuerpo en la sociedad y en la cultura, o somos capaces de criticar fundadamente esa hegemonía proponiendo alternativas válidas y liberadoras en relación al lugar del cuerpo en la cultura.”

## > **Bibliografía:**

Agamben, G (2001) “Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia”. Adriana Hidalgo Editora; Argentina.

Althusser, L (1988) *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Freud y Lacan. Nueva visión: Buenos Aires.

Barcena, F. y Melich J.C. (2000) “Paul Ricoeur: educación y narración” en *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós. Página 102.

Cullen, C (2009) “El lugar de la ética en la formación docente” en *Entrañas éticas de la identidad docente*. La Crujía: Buenos Aires.

- Cullen, C. (2004) "Introducción a la ética" en Pace, R. (comp) *Iniciación a la bioética*, con algunas reflexiones desde los trasplantes
- Cullen, C. "Introducción a la ética" en Pace, R. *Iniciación a la bioética*.
- Cullen, C (2004) "La educación ética entre el disciplinamiento social y la madurez individual de los sujetos" en *Perfiles éticos-políticos de la educación*. Paidós: Buenos Aires.
- Cullen, C. (1997) "Sujeto y cuerpo pedagógico: tensiones y malestares" en *Revista Apuntes Educación Física y Deporte*.
- Devís Devís, J. y Pérez Samaniego, V. (2009) "La ética profesional en la formación de educación física" en Martínez Álvarez, L. y Gómez R. (comp.) *La educación física y el deporte en la edad escolar. El giro reflexivo en la enseñanza*. Buenos Aires: Miño Dávila.
- Devís Devís, J. y Pérez Samaniego, V. (2005) "La ética en la promoción de la actividad física relacionada con la salud" en Devís Devís, J (comp.) *La educación física, el deporte y la salud del siglo XXI*. Madrid: Marfil.
- Foucault, M (2010) "Vigilar y castigar". Siglo XXI: Buenos Aires
- Kempf, H. (2010) "Para salvar el mundo, salir del capitalismo". Buenos Aires: Capital Intelectual
- Le Breton, D. (1990) *Antropología del cuerpo y la modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Goff, J. (2005) "Una historia del cuerpo en la Edad Media" Paidós: Barcelona
- Levinas, E. (1991) "La responsabilidad para con el otro" en *Ética e infinito*. Visor Madrid.
- Levinas, E. "La responsabilidad para con el otro" en *Ética e infinito*. Visor: Madrid.
- Rivera Ramos, P. (2010) "Medicamentos: el gran negocio". En *Revista Topía*, disponible en <http://www.topia.com.ar/articulos/medicamentos-gran-negocio>

## *Competencias semánticas*

*Molino, Eduardo Gabriel*

---

*Eje: Estudios sobre Educación desde una perspectiva filosófica*

*Tipo de trabajo: Ponencia*

---

» *Palabras clave: Educación superior, filosofía de la educación, hermenéutica, desarrollo de competencias, innovación educativa.*

### » **Resumen:**

El presente proyecto de investigación se ubica en el marco del equipo Innova de la Universidad de Deusto. “El equipo Innova es un equipo de investigación interfacultativo que tiene como propósito el desarrollo de la innovación desde una perspectiva multifocal, ya que trata aspectos tan diversos como: organizativos, formativos y estructurales.” En este contexto se espera que la presente investigación pueda realizar una aportación sustancial en lo relativo al papel que desempeñan las Competencias Genéricas en los procesos de educación superior. Se estima que los resultados por alcanzar en este trabajo habrán de responder a demandas que se presentan en el contexto educativo actual, en el marco de una sociedad caracterizada por la complejidad. Uno de los aspectos innovadores que define a esta indagación es, en el concierto de la interdisciplinariedad mencionada líneas arriba, el abordar cuestiones centrales del saber pedagógico bajo la perspectiva de la Hermenéutica filosófica. Puntualmente se toman aquí dos temas que son muy caros para la Pedagogía, el primero de ellos es ‘el problema de la comprensión’ y el otro lo concerniente a la ‘significatividad’. En la literatura preponderante en el ámbito pedagógico el abordaje de estas dos categorías se realiza recurriendo a los aportes de la psicología cognitiva. En el presente trabajo se asume este dato, pero se aborda sistemáticamente desde otro campo disciplinar como es la Hermenéutica filosófica.

Las disciplinas filosóficas en general y en este caso particular la Hermenéutica, entran en diálogo con diversos campos científicos, como aquí lo hacen con la Pedagogía, bajo una perspectiva crítica y, a la vez, totalizante. Es decir, procuran reunir los aportes de los diversos campos científicos al tiempo de atender las articulaciones y las tensiones que entre ellos puedan surgir, al abordar el problema desde un horizonte más amplio que el que cae bajo el específico objeto de estudio de cada disciplina. Se busca, de este modo, una adecuada articulación entre los aportes específicos de cada campo científico bajo una lectura integradora que es propia de la Filosofía. Este posicionamiento es fundamental y, en este sentido innovador, al procurar enriquecer el campo de las Competencias Genéricas mediante las ‘Competencias Semánticas’, que se mueven en el ámbito

de la significatividad y el sentido, requisitos imprescindibles para que un sujeto pueda posicionarse personal y comunitariamente en una sociedad compleja.

Para lograr este cometido se ha recurrido a una metodología de investigación cualitativa de análisis de contenido, que se ha aplicado a una selección de obras que refieren a la hermenéutica de H-G. Gadamer y P. Ricoeur.

### › *Introducción:*

Se presenta el avance de un trabajo de investigación que gira en torno a los aportes que la Hermenéutica filosófica puede brindar a la educación superior. El problema de la 'comprensión' y el de la 'significación' o significatividad, son cuestiones centrales para la Pedagogía, temas habitualmente abordados desde los aportes de la psicología cognitiva. Sin embargo aquí, inquiriendo la obra de H-G. Gadamer y P. Ricoeur, se indaga acerca del alcance ontológico del problema de la comprensión como algo determinante en la constitución del ser humano. También se advierte que la dimensión lingüística es la que posibilita a las personas dotar de significatividad a aquello que es objeto de su comprensión. El problema es complejo pero al mismo tiempo es relevante como parte constitutiva del proceso de aprendizaje en cada persona.

Los sistemas educativos contemporáneos procuran atender diversas demandas que surgen de la sociedad en su conjunto. Por una parte la inclusión de los sujetos en la vida social por medio del ejercicio de la ciudadanía, por otro la inserción en un 'mercado' laboral-profesional. Se hace referencia a la 'sociedad del conocimiento' y al 'pensamiento complejo'. Hay que advertir que la educación como proceso institucionalizado y de acceso masivo, incluso en los ámbitos de la formación superior, es un fenómeno relativamente reciente. Asociado a esto, los fuertes cambios sociales y culturales ocurridos en el último siglo, han ido provocando que los Estados y los Organismos internacionales revisen permanentemente sus expectativas respecto a los sistemas de educación, lo que se ha visto reflejado en una sucesión de 'reformas' educativas recientes.

Ahora bien, en este escenario donde intervienen tantas variables, es necesario continuar llevando la pregunta filosófica hasta uno de los núcleos centrales: qué puede proveer el proceso formativo a cada persona particular y a esta para vivir junto con otras. Las respuestas a preguntas de este tenor, pueden ser diversas. En esta investigación se aborda una perspectiva específica, en la cual se considera la importancia que tiene para un sujeto poder adquirir, como parte de su formación superior, unas determinadas competencias hermenéuticas o competencias semánticas. Ellas le han de permitir advertir el lugar decisivo que ocupa el problema de la comprensión, como parte de su constitución personal. A partir de allí, cuando una persona toma conciencia de la complejidad del propio proceso de comprensión, puede disponerse de un modo diverso frente a sus propios procesos de aprendizaje y, en especial, frente a sus propias prácticas y a su actuación junto con otras personas. Por ello se conjetura la necesidad de considerar como parte de la formación general el tratamiento de ciertas 'competencias semánticas' que ayuden a cada persona a situarse como 'intérprete' de la realidad. De donde, a partir de allí, podrá posicionarse frente al

conocimiento disciplinar, frente a las situaciones problemáticas reales por resolver, frente a los colegas y también en toda circunstancia que le involucre, advertido, por un lado, de los límites de todo 'objetivismo' radical y, por otro, hallándose preparado para interpretar las situaciones en contexto.

La investigación aludida en este trabajo aborda diversas temáticas en torno al problema de la comprensión, en tanto hecho determinante y constitutivo de la realidad humana, y su impacto en el proceso de la formación superior. Para la presente ponencia se realiza un recorte extraído del avance alcanzado al respecto. Aquí interesa advertir que hay unas competencias hermenéuticas esenciales que toda persona requiere para poder desarrollar plenamente su vida social, ya que, en todo momento, los sujetos se encuentran interpretando las circunstancias en que les toca actuar y obrando en consecuencia.

Para indagar este problema resulta necesario poner atención en el abordaje fenomenológico iniciado por M. Heidegger quien asume la noción del 'círculo hermenéutico' asignándole un papel central a la hora de referirse a la realidad misma del ser humano. A diferencia de otros autores alemanes decimonónicos que habían advertido una circularidad metodológica, Heidegger plantea la cuestión ontológica que lleva a considerar el problema del 'ser comprendiendo' como una nota propia de lo humano. Bajo estos presupuestos desarrolla su teoría hermenéutica H-G. Gadamer, quien hace del problema de la comprensión uno de los ejes centrales de su investigación. También P. Ricoeur realiza sus propios aportes a la teoría hermenéutica contemporánea y, por ello, se ha estimado valioso en relación al itinerario que aquí resulta de interés.

### › *Interpretar, un continuo que afecta toda la vida*

Puede considerarse paradigmático lo que acontece en la primera década de la vida de toda persona. Los niños y niñas no tienen inconvenientes en preguntar a los mayores qué significan ciertas expresiones, por qué ocurren ciertos acontecimientos, o cuáles son las causas que originan determinada situación. Al mismo tiempo, es habitual escucharles realizar sus conjeturas acerca de hechos de la vida cotidiana u otros asuntos cercanos a ellos donde, sin reparos, aplican con mayor o menor acierto, las nociones que poseen respecto a esos temas. Si yerran en su apreciación y un adulto les corrige, en general son capaces de distinguir aquello que no habían visto con claridad, a partir del conjunto de sus concepciones familiares. Al parecer, esta potencialidad interpretativa se modifica fuertemente a partir de la adolescencia. Quizá porque ya no se soporta con tanta facilidad los yerros propios y las correcciones ajenas.

Con el paso de los años suele ocurrir que las personas comienzan a estar 'demasiado seguras' acerca de sus concepciones y teorías mediante las cuales interpretan lo que acontece en sus propias vidas y en su entorno. Esto lleva en muchos casos a no ser capaces de advertir teorías rivales o alternativas para resolver problemas o, simplemente, en el orden de lo cotidiano, a no poder percibir puntos de vista distintos.

Pero, ¿hay razones suficientes para semejante cerrazón? En una sociedad que produce conocimiento en cantidades desbordantes ¿puede alguien, en sí mismo, estimar que su explicación o solución a un problema dado es la más adecuada?

Una cuestión que merece la pena ser considerada es si el paso de los años e, incluso, el recorrido de los trayectos formadores (escuela, universidad) capacitan para una mayor apertura a la realidad, profundizando aquel potencial indagador de la niñez... o, al estimar que ya se dispone de los marcos conceptuales necesarios, alcanzados por la experiencia y la educación, se trata simplemente de utilizar y aplicar aquello para transitar la vida adulta.

En este trabajo, sin embargo, se sostiene que la actividad interpretadora respecto a lo que acontece en torno a un sujeto no cesa a lo largo de toda la vida. Considerar este tópico es una de las motivaciones centrales de esta investigación, así como advertir y proponer unas acciones tendientes a atender estas necesidades no siempre satisfechas durante la formación superior.

\*\*\*

Ya se trate de la escolaridad básica como del posgrado universitario, se advierte que, en modo proporcional a cada caso y como reflejo de la dinámica social centrada en patrones de eficiencia-eficacia y de consumo, los criterios que rigen aquello que se ha de aprender en cada etapa formativa se expresan en términos de nociones que hay que ‘conocer’ o habilidades que hay que ser capaz de ‘aplicar’ competentemente. Por otra parte, aunque en el mismo escenario, estos marcos curriculares que trazan el itinerario formativo, suelen estar diseñados en función de ‘demandas sociales’ como ser la ‘formación ciudadana’ o la ‘inserción en el mercado laboral’.

Sin necesidad de negar ninguno de estos rumbos cabe, sin embargo, preguntar si en ello se agota el papel de las instituciones educativas. Y ya que socialmente se ha asumido esta tarea, ¿alcanza a resolver este cometido alguno de los mejores planes o modelos educativos que se pueda diseñar? Si se anhela que el tránsito por el itinerario formativo que una persona realiza en la sociedad contemporánea le permita desarrollar el máximo de su potencialidad ¿en qué términos se pueden exponer los propósitos de la educación contemporánea? ¿Qué modalidad de acción se ha de proponer? ¿Qué cuestiones pueden constituir algún tipo de diseño curricular?

Retomado el punto de partida de este apartado en torno al papel de la interpretación como un acontecimiento que alcanza toda la vida y advertidos de la complejidad que implica la vida social actual, es pertinente advertir la necesidad de promover competencias semánticas que sitúen a las personas en el complejo problema de la interpretación y, al mismo tiempo, las capaciten para potenciar críticamente su interacción social.

## › *La hermenéutica filosófica y el problema de la interpretación*

Aquellos temas que despertaron el interés por la adecuada interpretación de los textos, promoviendo la hermenéutica moderna, han suscitado un campo de investigación filosófica que llega hasta el presente ampliamente potenciado.

Heidegger ha dejado abierto el terreno que conecta de modo intrínseco a la realidad humana y al acto de comprender. En esta línea, los estudios de H-G. Gadamer, han relacionado la tarea hermenéutica de la interpretación de textos con la tarea general, propia del ser humano, de hallarse existencialmente comprendiendo.

No es este el lugar, en razón de la brevedad de esta ponencia, para entrar en las nociones de la hermenéutica gadameriana, sin embargo, lo que se quiere poner de relieve es la pertinencia de sus aportes a la hora de encontrarse frente al desafío intrínseco de los procesos formativos contemporáneos.

Todo proceso de interpretación moviliza los saberes disponibles en el sujeto. Gadamer se refiere a ellos, en tanto que 'pre-juicios'. Las circunstancias vitales son valuadas desde ellos, pues allí están y son quienes brindan el punto de referencia interpretativo. Sin embargo, dependiendo de muchos factores, esos prejuicios pueden favorecer o entorpecer el proceso de comprensión. Retomando algunas de las preguntas formuladas más arriba, cabe advertir que el conocimiento adquirido mediante la escolaridad, básica y superior, oficia habitualmente como el conjunto de 'pre-juicios' desde los cuales un sujeto interpreta y se posiciona frente a un problema o situación.

Gadamer propone algunas vías que pueden permitir la revisión-legitimación de esos puntos de partida, ya que ciertamente son inevitables y constitutivos del propio ser humano. En este punto es donde la hermenéutica ha de realizar su aporte específico.

En el marco de una sociedad del conocimiento que se caracteriza cada vez más por su complejidad, resulta imperioso que, como parte de la formación de una persona, se incluya aquello necesario para poder 'interpretar' pertinentemente lo que se presenta frente a sí.

Del mismo modo que un profesional egresa de sus estudios universitarios habiéndose apropiado de las principales nociones correspondientes a su campo disciplinar y, también, habiendo desarrollado un conjunto de competencias genéricas que le disponen a un buen uso de cuestiones instrumentales, interpersonales y sistémicas; resulta necesario advertir que coadyuvará significativamente incluir entre sus habilidades el dominio de ciertas competencias hermenéuticas.

Tales competencias hermenéuticas dan lugar, en términos generales, a la posibilidad de una praxis situada. Esto implica, retomando el vocabulario gadameriano, advertir que cada sujeto aplica sus concepciones teóricas a partir de un propio 'horizonte de comprensión'. Ahora bien, este horizonte está configurado por los pre-juicios de que dispone cada persona. Comprender implica una 'fusión de horizontes' entre el horizonte de comprensión, propio del intérprete y el horizonte histórico de aquello que se constituye en objeto de interpretación. En principio y en este contexto, 'comprender' implica un proceso subjetivo y parcial, en tanto fusión de los referidos horizontes. Sin embargo, a partir de aquí, se abre la posibilidad a procesos de interpretación más fecundos, cuando se recurre al diálogo como vehículo apropiado para dilatar el propio horizonte de comprensión y la referida fusión con el horizonte propio de aquello que se está indagando. Aquí la expresión 'diálogo' ha de advertirse en un sentido amplio que refiere al acto interlocutivo entre personas, pero que

puede extenderse, por ejemplo, al diálogo con un texto, con la tradición o con el patrimonio cultural. La actitud dilógica se presenta, de este modo, como una competencia hermenéutica primordial.

Lo que se viene presentando conlleva otra noción fundamental como es el lenguaje o, en términos más generales, la lingüística humana. En la actualidad las ciencias que se ocupan de estos temas se encuentran bien desarrolladas y ofrecen consideraciones significativas a la hora de sopesar los límites y la potencialidad que las competencias lingüísticas aportan a los procesos interpretativos y comprensivos, en general. Una persona adecuadamente formada ha de tener un cierto grado de conciencia, respecto al modo en que su potencial lingüístico le posibilita o limita a la hora de querer expresar aquello que piensa, así como, cuando procura interpretar a un interlocutor.

Hasta aquí se han hecho referencias que pueden llevar a pensar en procesos de índole cognitivos o teóricos. Clásicamente los problemas hermenéuticos se refirieron a la interpretación de textos. Ricoeur aporta en este terreno su análisis en torno a la 'hermenéutica de la acción' al tiempo en que pone en paralelo la interpretación del obrar y la tarea de interpretar textos, lo que lleva a referirse a la acción como un 'cuasitexto'. Los desarrollos de este filósofo francés ayudan a situar las aportaciones de la hermenéutica en el plano ético y político, por cuanto lleva a esos ámbitos del obrar humano el problema mismo de la comprensión.

Sintetizando, puede advertirse que son objeto de un tratamiento hermenéutico, tópicos de diverso tenor que se articulan en torno al delicado tema de la comprensión humana.

Lo que aquí se está exponiendo en modo sumario, no resulta trivial y, por ello, amerita proponer, como pieza fundamental de la formación, el desarrollo de un conjunto de competencias hermenéuticas.

## › *¿Qué tipo de educación?*

Esta revisión concerniente al proceso de comprensión humano que, sin lugar a duda, es el corazón de todo proceso educativo, trae al centro de este estudio el problema de la significatividad. La expresión 'aprendizaje significativo' resulta familiar a cualquiera que haya frecuentado un ámbito escolar en las últimas dos décadas. Pero aquí la 'significatividad' que interesa no se limita a un proceso cognitivo, sino que se abre al plano ontológico.

La hermenéutica contemporánea parte del supuesto de que es constitutivo del ser humano su 'ser comprendiendo'. Y comprender es dar sentido o significar.

\*\*\*

La educación como institución social se encuentra, en esta segunda década del siglo XXI, buscando su identidad. Resulta evidente que algunos modelos de corte estrictamente neoliberal que han marcado el pasado cercano, no son respuesta válida. No se puede reducir la educación a procesos meramente instrumentales, orientados solamente a la inserción a un 'mercado' laboral y al mundo social del consumo.

Hace muy poco tiempo que la humanidad ha dado el paso fundamental que tiende a universalizar la alfabetización y el acceso a la cultura. Esta es una decisión de grandísimo valor y que, probablemente, aun no sea suficientemente ponderada. El desafío es encontrar modelos educativos pertinentes.

Un punto de partida que no se puede descuidar es que cada persona es un misterio. En cada uno hay un potencial de sentido que todo proceso educativo ha de procurar hacer fecundo. Esta fecundidad brota en el seno de la individualidad pero germina en el terreno sociocultural donde se haya plantada.

Lo presentado aquí ofrece un adelanto relativo a la referida investigación que centra la atención en proponer una serie de 'competencias semánticas' que acompañen todo el proceso formativo, en particular, en el ámbito de la educación superior.

Para lograr este cometido se ha optado por aplicar una metodología de investigación cualitativa de análisis de contenido. Por medio de ella se han analizado en forma exhaustiva once obras de Gadamer y Ricoeur. Como resultado de ese estudio, a partir de la codificación de citas especialmente seleccionadas, se ha desarrollado el constructo teórico desde el cual se alcanzan las nociones que ayudan a dar fundamento a la teoría hermenéutica de la comprensión, a partir de los autores estudiados. Por otra parte se analiza críticamente la noción de 'competencia académica' y en ese marco se postula la noción de 'competencia semántica', como una propuesta innovadora que se dirige a atender otras demandas de la formación superior quizá poco atendidas a la luz de los modelos actuales.

Con todo esto, queda planteado el problema y el itinerario que se está desarrollando, con el ánimo de presentar próximamente el fruto de esta indagación.

### › *Bibliografía central de la investigación:*

- Gadamer, H (1998) El giro hermenéutico. Cátedra: Madrid.
- Gadamer, H (1998) Arte y verdad de la palabra. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H. (1998) Verdad y método II. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H. (1999) Verdad y método I: fundamentos de una hermenéutica filosófica. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H. (2000) La educación es educarse. Barcelona: Paidós
- Gadamer, H (2006). Estética y hermenéutica. Madrid: Tecnos.
- Gadamer, H. (2008) La actualidad de lo bello. Buenos Aires: Paidós.
- Ricoeur, P. (1977) La metáfora viva. Buenos Aires: La Aurora.
- Ricoeur, P. (1988) Hermenéutica y acción: de la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción. Buenos Aires: Docencia.
- Ricoeur, P. (1996) Sí mismo como otro. Madrid: Siglo XXI
- Ricoeur, P. (2006) Teoría de la interpretación: discurso y excedente de sentido. México: Siglo Veintiuno Editores.





## ¿Hacia un cambio en la escolarización de los cuerpos? Foucault y Merleau-Ponty en las escuelas bonaerenses

SCHARGORODSKY, Javier / IICE/CONICET – javierschargorodsky@gmail.com

---

*Eje: Estudios sobre Educación desde una perspectiva filosófica*

*Tipo de trabajo: Ponencia*

---

» *Palabras clave: Educación corporal - Escuelas Medias Bonaerenses - Michel Foucault - Maurice Merleau-Ponty.*

### » **Resumen**

Este trabajo intenta dar cuenta de una investigación bastante incipiente. Tal investigación se propone evidenciar cómo han repercutido, en la confección de normativas y de diseños curriculares atinentes a la educación de los cuerpos en el Nivel Medio del Distrito Bonaerense, las recepciones de las obras de Michel Foucault y de Maurice Merleau-Ponty, realizadas en el ámbito de las Ciencias de la Educación en la Argentina desde la década de 1990. El recorte temporal de análisis está dado por la entrada en vigencia de la Ley de Transferencia de Escuelas en 1992 como inicio de una serie de modificaciones normativas. Asimismo se pretende analizar las convergencias y divergencias entre currículos prescriptos y currículos ocultos, teniendo en cuenta los cambios curriculares acontecidos, las prácticas escolares, y las teorías mencionadas.

Para ello se abordarán las siguientes problemáticas específicas:

- a. El entramado conceptual foucaultiano respecto de las tecnologías de poder y la crítica merleau-pontyana al dualismo cuerpo/mente, así como las recepciones de tal entramado conceptual y de tal crítica en el ámbito de las Ciencias de la Educación en la Argentina desde la década de 1990.
- b. el tratamiento de la educación de los cuerpos en las normativas del período temporal recortado, haciendo especial énfasis en los contenidos de las materias y en las orientaciones vinculadas a la Educación Física y a la Educación Artística.
- c. las lógicas y sentidos a partir de los cuales se construyen modos de corporalidad, principalmente en las prácticas escolares y en las condiciones materiales para tales prácticas en Escuelas Medias del sur del conurbano bonaerense, así como el rol de los cuerpos adolescentes en tanto cuerpos atravesados por prácticas corporales institucionalizadas.

Comparado con otros períodos históricos podemos pensar en una desregulación de los cuerpos ¿hay una educación de los cuerpos dispersa al margen de las asignaturas puntuales que concentran la temática? De haberla, ¿qué discursos la sustentan?, ¿qué tecnologías de poder operan allí? ¿Cómo conviven esos discursos y esas tecnologías de poder con los discursos, las prácticas, las estéticas y los espacios escolares heredados? Por otra parte, la teoría merleau-pontyana y la foucaultiana: ¿Tienen incidencia en las asignaturas específicas? De ser así, ¿la tienen en términos de normativa y/o en términos de práctica concreta? ¿Qué vínculo se establece entre prácticas y normativas?

El estudio propuesto se desarrollará a través de la combinación y articulación de diversos métodos de investigación social de tipo prioritariamente cualitativo. Se recurrirá a herramientas tales como la hermenéutica de textos, las entrevistas semi-estructuradas y en profundidad, y las observaciones no participantes.

Puntualmente en este trabajo se dará cuenta del planteo general del proyecto y de algunos problemas conceptuales y metodológicos que tal planteo presenta, así como de algunas exhortaciones a futuro.

## > *Introducción*

El siguiente trabajo será una suerte de presentación en sociedad de un proyecto de doctorado<sup>1</sup>, en el que se busca evidenciar cómo han repercutido, en la confección de normativas y de diseños curriculares atinentes a la educación de los cuerpos en el Nivel Medio del Distrito Bonaerense, las recepciones de las obras de Michel Foucault y de Maurice Merleau-Ponty, realizadas en el ámbito de las Ciencias de la Educación en la Argentina desde la década de 1990. El recorte temporal de análisis está dado por la entrada en vigencia de la Ley de Transferencia de Escuelas en 1992 como inicio de una serie de modificaciones normativas. Asimismo se pretende analizar las convergencias y divergencias entre currículos prescriptos y currículos ocultos, teniendo en cuenta los cambios curriculares acontecidos, las prácticas escolares, y las teorías mencionadas.

Para ello se abordarán las siguientes problemáticas específicas:

- a. El entramado conceptual foucaultiano respecto de las tecnologías de poder y la crítica merleau-pontyana al dualismo cuerpo/mente, así como las recepciones de tal entramado conceptual y de tal crítica en el ámbito de las Ciencias de la Educación en la Argentina desde la década de 1990.

---

<sup>1</sup> Dicho proyecto estará bajo la dirección del Dr. Eduardo Galak, se realizará con el apoyo de una Beca Doctoral del CONICET, dirigida por el Dr. Pablo Pineau, y se titula (aún de modo provisorio): *Los cuerpos en las escuelas medias bonaerenses desde 1992. La influencia de las obras de Michel Foucault y Maurice Merleau-Ponty en los ámbitos educativos.*

- b. el tratamiento de la educación de los cuerpos en las normativas del período temporal recortado, haciendo especial énfasis en los contenidos de las materias y en las orientaciones vinculadas a la Educación Física y a la Educación Artística.
- c. las lógicas y sentidos a partir de los cuales se construyen modos de corporalidad, principalmente en las prácticas escolares y en las condiciones materiales para tales prácticas en Escuelas Medias del sur del conurbano bonaerense, así como el rol de los cuerpos adolescentes en tanto cuerpos atravesados por prácticas corporales institucionalizadas.

La intención será entonces analizar como han repercutido las teorías mencionadas en tres planos, entre los que presupongo encontraré interrelaciones: 1) el plano de las publicaciones académicas en Ciencias de la Educación, 2) el plano de las normativas y diseños curriculares y 3) el plano de las prácticas escolares.

Me centraré aquí, en el presente trabajo, más que en mostrar avances en la investigación, en dar cuenta de su planteo general y de algunos problemas conceptuales y metodológicos que tal planteo presenta, así como de algunas exhortaciones a futuro. .

### › *Planteo general: estado de situación*

A partir de la década de 1990, con la publicación de trabajos de la esfera local como *Sujetos, disciplina y curriculum* de Adriana Puiggrós (1990) e *Infancia y poder* de Mariano Narodowski (2008), y en el ámbito internacional de *Arqueología de la escuela*, de los españoles Julia Varela y Fernando Álvarez Uría (1991), entre otros, se introdujo en las Ciencias de la Educación de la Argentina una conceptualización de las relaciones entre cuerpo y poder con una recepción muy extendida. Me refiero a la obra de Michel Foucault, sobre todo en su análisis de las disciplinas encarado en *Vigilar y castigar* (Foucault, 2008b). Tanto en la producción de textos especializados como en la formación de formadores comienza a circular en esta época una crítica, o al menos un reparo, hacia la lógica implicada en la escuela moderna y su consecuente tratamiento de los cuerpos escolarizados.

Trabajos separados por menos de una década en su escritura testimonian en qué medida ganó terreno la teoría foucaultiana. En *El ABC de la tarea docente*, cuya primera edición data de 1998 se afirma que “por lo general, las cuestiones relativas a la disciplina, la autoridad o el poder parecen ser temas tabú en la formación de los futuros maestros y profesores” (Gvirtz y Palamidessi, 2002: 213), mientras que, siete años después, Inés Dussel (2005: 183) sostiene que “buena parte de la pedagogía crítica incluye hoy en su «vulgata» párrafos de *Vigilar y castigar* y ya no sorprende a nadie decir que la escuela disciplina y normaliza”.

En paralelo (pero con cruces que aquí se pretenden visibilizar) se dan una serie de reformas en el Sistema Educativo Nacional y en el Provincial, cuyo inicio podemos marcar ante la entrada en vigencia de la Ley de Transferencia de Escuelas en 1992, momento en el que el distrito bonaerense unifica la administración de las escuelas emplazadas en su territorio.

Junto a la citada ley, y como consecuencia de la promulgación de la Ley Federal de Educación y de la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires, se produce un proceso de *descentralización* (tanto administrativa como curricular) y *primarización* de las escuelas medias (Puiggrós 2002), con la instauración de la obligatoriedad de la EGB de nueve años de duración y de la Educación polimodal de tres años. Por su parte, la Ley de Educación Nacional y la Ley Provincial de Educación recorren un camino inverso dándole carácter prescriptivo a los Diseños Curriculares y extendiendo la obligatoriedad a la escuela secundaria, ahora de seis años. Estos caminos divergentes no parecen ser tales en lo relativo a lo corporal. Me aventuro a sostener, aún sin grandes fundamentos, que allí podemos observar una continuidad y una profundización en las reformas (sin que ello implique que en tal continuidad no se encuentren discontinuidades y tensiones).

Haciendo foco en significaciones que remiten a los cuerpos (significaciones que no discutiremos aquí pero que serán algo a revisar y orientaran el trabajo a futuro), podemos extraer de las normativas dictadas los siguientes aspectos generales: Las leyes surgidas en los años noventa buscan garantizar el desarrollo de una conciencia sobre nutrición, salud e higiene, y el fomento de las actividades físicas y deportivas en aras de la *integralidad* de las personas. Respecto de las leyes de la década del 2000, el inciso “t” del artículo 16 de la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires nos ofrece en este sentido una buena síntesis:

“Asegurar una formación intelectual, corporal y motriz que favorezca el desarrollo *integral*<sup>2</sup> de todos los alumnos, la asunción de hábitos de vida saludable, el logro de una salud integral, la prevención de las adicciones, la formación integral de una sexualidad responsable y la integración reflexiva, activa, y transformadora, en los contextos socioculturales que habitan” (2007: 4).

A su vez, en los años noventa se introducen curricularmente en la educación artística bonaerense asignaturas como “Teatro” y “Danza y Expresión Corporal”. Cabe tener en cuenta al respecto que los Contenidos Básicos Comunes para la Educación Artística en la Educación Polimodal, establecidos en 1996 por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, sostenían que: “Las provincias y el Gobierno autónomo de la Ciudad de Buenos Aires optarán por incluir en sus diseños curriculares él o los lenguajes artísticos cuya enseñanza se adecue a sus posibilidades” (1996: 4). Aún en un marco de no-prescripción esta no-prescripción explícita torna significativa la inclusión de tales lenguajes.

En el 2007 la Provincia de Buenos Aires incluye a la Educación Artística como una modalidad y a la Educación física como una orientación de la Escuela Secundaria, con un desarrollo de materias específicas en cada caso; en consonancia con lo estipulado por el artículo 41 de la Ley Nacional de Educación:

“ARTÍCULO 41.- Todos/as los/as alumnos/as, en el transcurso de su escolaridad obligatoria, tendrán oportunidad de desarrollar su sensibilidad y su capacidad creativa en, al menos, DOS (2) disciplinas artísticas. En la Educación Secundaria, la modalidad artística ofrecerá una formación

---

<sup>2</sup> La cursiva es mía.

específica en Música, Danza, Artes Visuales, Plástica, Teatro, y otras que pudieran conformarse, admitiendo en cada caso diferentes especializaciones" (2006: 9).

Hecho este planteo general pasemos a la problemática allí abierta.

## › *Problemática abierta*

Siguiendo a Ángela Aisenstein (2006), podemos distinguir dos *tácticas* en las que se despliegan las prácticas disciplinadoras de los cuerpos a lo largo de la historia de la educación argentina: dispersión y disciplinarización. Si bien Foucault no delimita su análisis de las tecnologías de poder a las disciplinas (Foucault, 2006, 2009, 2010), la inmediata vinculación de éstas con el dispositivo escolar logra que las técnicas de vigilancia, adiestramiento, utilización y, eventualmente, castigo de los cuerpos individuales implicadas en el poder disciplinario ganen una particular atención como herramienta de análisis en los ámbitos educativos. Realizando una transposición del trabajo foucaultiano al análisis de la historia de la educación de los cuerpos en la Argentina, Aisenstein desarrolla una cronología en la que se suceden estas instancias: la dispersión (en la cual el disciplinamiento se encontraría a lo largo y ancho de toda la práctica escolar) conformaría un primer momento de la educación corporal en las escuelas argentinas, para devenir en concentración (acumulación de los saberes sobre el cuerpo en un conjunto de asignaturas) y finalmente en disciplinarización (especialización de los saberes sobre el cuerpo en asignaturas puntuales).

Es posible trazar aquí otra distinción: en este caso entre asignaturas que abordan a los cuerpos de un modo discursivamente "teórico" y aquellas que los educan de un modo discursivamente "práctico". Las primeras tuvieron como sustento primordialmente discursos del orden médico-anatómico (Higiene, Anatomía, etc.). La segunda vertiente de esta división vio en la Educación Física a su principal (y casi único) reducto de despliegue. En el marco de la Ley Nacional podemos observar cómo los lineamientos para el Bachiller en Educación Física ofrecen una crítica a tal división para la conformación de asignaturas: "Cada uno de los espacios curriculares de la orientación debe ofrecer instancias para el análisis y la reflexión, evitando y superando la antinomia teoría-práctica en la constitución de los mismos." 2011: Anexo V: 5). Esta división entre teoría y práctica puede vincularse con otra división que comienza a ser cuestionada: el dualismo cuerpo/mente o cuerpo/alma (Merleau-Ponty, 1959, 1976, 1993; Mendes y Milstein, 1999; Schargorodsky, 2010). Desde diversos sectores de la ciencia, el arte y la filosofía, y, particularmente, desde la fenomenología de Merleau-Ponty como tradición que aquí nos interesa destacar, se ofrecen herramientas para pensar a los cuerpos como otra *cosa* que máquinas funcionales (y, justamente, no como *cosas*). A su vez se los comprende ya no como meros reductos físicos. En este sentido, los cuerpos pueden entenderse como entramados psico-físico-histórico-sociales (Schargorodsky, 2010). Es así que en las últimas dos décadas nos encontramos tanto con tematizaciones de los cuerpos en asignaturas como Psicología o Formación Ética y Ciudadana, como con un hincapié en la conciencia y expresividad corporal en Educación Física y con nuevos espacios de la práctica

corporal ligados a las artes del movimiento. Podemos, por tanto, ganar indicios para suponer un fin de la hegemonía del “homo gymnasticus” (Scharagrodsky, 2011) en la educación escolar de los cuerpos.

A su vez, se ha observado que

“la desregulación del cuerpo llega así a los métodos y al diseño de la enseñanza. A lo largo de la jornada niños y niñas se agrupan y se separan de acuerdo con las posibilidades y exigencias de cada tarea; se <<corren>> los bancos, ahora móviles para atender a las necesidades de las nuevas sugerencias didácticas [...] Se ponen a prueba los límites de la estructura de la escuela moderna. En ésta hoy hay un movimiento diferente y, más allá de la profundidad de los cambios curriculares en cada área disciplinar, se observa una importante modificación en la regulación de las acciones” (Aisenstein, 2005: 186).

Surgen varias preguntas en este marco: ¿hay en la actualidad una educación de los cuerpos dispersa al margen de las asignaturas puntuales que concentran la temática? De haberla, ¿qué discursos la sustentan?, ¿qué tecnologías de poder operan allí? ¿Cómo conviven esos discursos y esas tecnologías de poder con los discursos, las prácticas, las estéticas (Frigerio y Diker, 2012) y los espacios escolares (Vigarelo, 2005) heredados? Por otra parte, la teoría merleau-pontyana y la foucaultiana: ¿Tienen incidencia en las asignaturas específicas? De ser así, ¿la tienen en términos de normativa y/o en términos de práctica concreta? ¿Qué vínculo se establece entre prácticas y normativas?

Con estas preguntas como horizonte, pasaremos a un apartado metodológico, que será algo más que un apartado metodológico.

### › *Entre metodologías y estrategias: significativos escollos en la investigación*

Se espera recurrir a herramientas tales como la hermenéutica de textos, las entrevistas semi-estructuradas y en profundidad, y las observaciones no participantes.

Cabe mencionar que soy egresado de la carrera de Filosofía de esta casa de estudios. Teniendo en cuenta mi formación de grado, y el particular interés que me despierta el análisis tanto de la obra de Foucault y Merleau-Ponty, así como el de las producciones académicas locales y el desarrollo de normativas y currículos, la hermenéutica de textos tendrá un peso específico fuerte en el trabajo planificado.

Sin embargo, el trabajo empírico no deja de revestir interés. A través de las entrevistas se busca indagar las concepciones y representaciones de cuerpo sostenidas por los distintos agentes y sus construcciones discursivas relativas a las prácticas corporales. Las observaciones no participantes se realizarán con el fin de acceder a los modos en que se significan los conceptos de cuerpo y las prácticas corporales, teniendo en cuenta la brecha existente entre el currículo prescripto y el *oculto* -rastreado a partir del análisis de documentos- en el marco de un determinado desarrollo curricular.

Los relevamientos empíricos se darán en Escuelas Secundarias Estatales que permitan dar cuenta de las orientaciones de la modalidad Artística, principalmente las vinculadas a las artes del movimiento (Danza y Teatro), en la orientación Educación Física y en otras orientaciones de la Escuela Secundaria. La intención primera de estos relevamientos será la de percibir mecanismos de interacción entre los planos de análisis abordados. Estimo que no servirán a los fines de obtener datos concluyentes sobre el modo de cómo se conciben, representan y (re)producen los cuerpos en las escuelas bonaerenses. En principio por una (tal vez equivocada) baja autoestima. No me considero capaz de llevar adelante un relevamiento de esas características. Tal vez tenga que ver con mi formación de base, que es prácticamente nula en lo que respecta a trabajos empíricos. Por otra parte, hay cuestiones de factibilidad. Podemos decir que no me da el cuerpo para tanto. Pero, al margen de esto, e incluso, más allá de considerar si esa obtención de datos concluyentes sea siquiera metodológicamente posible, lo que me interesa es leer en las prácticas el funcionamiento de algunos discursos, intentando buscar en las prácticas cierta claridad para la elaboración de una teoría, en última instancia, con la intención de discutir esa división tajante teoría-práctica.

En este abordaje se entenderá que el curriculum “no sólo transmite significados, sin dudas, no los refleja, los produce” (Terigi, 2012: 90); y, a su vez que

“de ningún modo puede suponerse que aquello que se escribe en el Ministerio ocurre en las aulas (...) sin embargo, sostenemos que entre estas propuestas y la escuela se construyen espacios de mediación e inteligibilidad en donde esas configuraciones se entrelazan y en torno de las que se lucha por la significación” (Grinberg, 2014: 314).

Del mismo modo, tampoco se planteará una relación causal directa entre las obras de los autores abordados y la confección de diseños curriculares, sino que se intentará dar cuenta de un clima de época abonado por tales obras. La recepción de discursos se analizará en función del “acoplamiento del saber erudito con las memorias locales” (Foucault, 2006), y entendiendo al discurso como dispositivo o, más aún, como nodo de diversos dispositivos relacionándose en y más allá de lo discursivo, y justamente trabajando sobre los difusos límites entre lo discursivo y lo no-discursivo.

Aún con estas intenciones declaradas, con la empatía que me genera el trabajo de Foucault, con los aires de familia que podamos ver entre su trabajo y mi propuesta, no me animo a decir que haré una *genealogía*. En principio, porque voy a trampear de modo flagrante la táctica foucaultiana. Me cuesta no pensar en una reconducción de los saberes locales, en no intentar inscribirlos en órdenes explicadores globales. A su vez, es muy probable que parta de ciertos *universales* para realizar una crítica histórica, y no, como Foucault sugiere, de la “decisión de la inexistencia de los universales para preguntar qué historia puede hacerse” (Foucault, 2010: 19). Esto, no por cuestionar el método foucaultiano, sino por una incapacidad propia, por un hábito de pensamiento y por unas prácticas de investigación a destrabar, que en todo caso me llevarán a cuestionar el universal sostenido (cierta concepción de *cuerpo*, por caso), apelando a la evidencia histórica. Destaco esto para evidenciar la particular atención que asumo debemos poner en nuestras prácticas como investigadores; en cómo nuestras intenciones, nuestros posicionamientos

intelectuales, políticos, éticos, nuestras declaraciones de principios y nuestras tomas de conciencia, no siempre bastan para fundar y hacer consistentes a nuestras prácticas.

En definitiva, la propuesta apunta a un objetivo más ambicioso aún que la propia propuesta (que ya es en parte ambiciosa). Tal objetivo es el de un análisis estratégico de la producción intelectual y académica. Y tal análisis se da en un espacio estratégico también, como lo son los cuerpos y como lo es su educación. Con lo cual surgen aquí otras preguntas orientadoras: ¿Qué incidencia histórica, política, social, tienen las producciones intelectuales y en particular las académicas? ¿Qué incidencia histórica, política y social tienen las prácticas corporales y en particular la educación corporal? ¿Qué rol juegan las producciones intelectuales en la constitución de modos de corporalidad? ¿Qué rol juegan y qué roles pueden jugar los cuerpos en las producciones intelectuales? Estas preguntas exceden en mucho al proyecto planteado, pero entiendo que tal proyecto (que tiene un interés intrínseco) puede realizar un aporte en esas direcciones abiertas por estos interrogantes.

### › *A modo de conclusión*

Probablemente para lo que diré a continuación, a modo de cierre, no tenga sustento académico alguno, pero lo diré en todos modos. Estamos en medio de prologados tiempos de cambio, de tiempos a los que al menos les atribuimos una continua crisis. Tiempos que han dado tiempo a que discursos, prácticas, producciones que asomaron como disruptivas de ciertas lógicas imperantes sean reconducidas armoniosamente hacia esas lógicas. En ello, tales lógicas pueden haberse visto, a su vez, modificadas. Invito a hacer especial foco en tales procesos, en cómo, por caso, una crítica se instala como sentido común y como nueva hegemonía, y en cómo conducirnos estratégicamente allí. En lo que a la educación de los cuerpos respecta observo con entusiasmo ciertas tendencias. Apertura de las posibilidades de los cuerpos, que estimo redundan en otras aperturas, en otras posibilidades, en otras potencias y en otros actos; actos potentes. Pero considero que el ojo debe mantenerse atento: se hace fuerte una denuncia del olvido del cuerpo, denuncia de su disciplinamiento y a la vez se produce una reinscripción protagónica de los cuerpos en la maquinaria escolar. Maquinaria que podemos intuir está deviniendo en otra cosa. Tal vez estos movimientos en las significaciones, en las prácticas de los cuerpos nos anticipen una escuela por venir o una escuela por irse. También con ella toda una construcción de un edificio social. Podemos estar frente a algo que haga tambalear los cimientos de este edificio. O quizás estemos dando cuenta "de qué cuerpo tiene necesidad la sociedad actual" (Foucault, 1979:106) y estimulando su reproducción. En esa tensión nos movemos.

### › *Bibliografía*

Aisenstein, A. (2005): "En el templo del saber no sólo entra el espíritu. Aprendiendo a «poner el cuerpo»", en Gvirtz (comp) (2005): *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos*,

- vestuarios, espacios, lenguajes, ritos, y modos de convivencia en nuestra escuela*. Buenos Aires: Santillana, 133-164.
- Aisenstein, A. (2006): "Cuerpo, escuela y pedagogía. Argentina, siglos XIX y XX", en *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina*, Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Álvarez Uría, F.; Varela, J. (1991): *Arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta.
- Barrancos, D. (1996): "Problemas de la "historia cultural". Triangulación y multimétodos", en Cucuzza, H. (comp.) *Historia de la educación en debate*, Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Bravin, C.; Pievi, N. (2008): *Documento Metodológico Orientador para la Investigación Educativa*, Coordinación de Investigación del INFD, Organización de Estados Iberoamericanos y UNICEF (Versión digital).
- Dussel I. (2005): "Pensar la escuela y el poder *después* de Foucault", en Frigerio, G.; Diker, G. (comps.) *Educación: ese acto político*, Paraná: Fundación La Hendija, 183-192.
- Dussel, I.; Caruso, M. (1999): *La invención del aula, una genealogía de la forma de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Foucault, M. (1979): *Microfísica del poder*, Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (2000): *Defender la sociedad*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2006): *Seguridad, Territorio, Población*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007): *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2008b): *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Frigerio, G.; Diker, G. (comps.)(2012): *Educación: (sobre) impresiones estéticas*, Paraná: Fundación La Hendija.
- Galak, E. (2009): "El cuerpo de las prácticas corporales" en Crisorio, R. y Giles, M. (dir.) *Educación Física. Estudios críticos en Educación Física*, La Plata: Al Margen.
- Galak, E. (2012): "Laberintos de Significados: cultura universitaria, jóvenes y cuerpos. Un ensayo sobre definiciones conceptuales y subjetivación política" en Cervio, A. (comp.) *Las tramas del sentir: estudios desde una sociología de los cuerpos y las emociones*, Buenos Aires: Estudios Sociológicos, 19-59.
- Gambarotta, E.; Galak, E. (2012): "Educación de los cuerpos: crítica de la reproducción social y de las potencialidades de su transformación en el marco de la Educación Física", *Estudios Pedagógicos XXXVIII, Número Especial 1*: 67-87
- Gringberg, S. (2014): *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Gvirtz, S.; Palamidessi, M. (2002): *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*, Buenos Aires: Aique.
- Marradi, A.; Archenti, N.; Piovani, J. (2007): *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Mendes, H.; Milstein D (1999): *La Escuela en el Cuerpo*, Madrid: Miño y Dávila.
- Merleau-Ponty, M. (1959): *Las relaciones del niño con los otros*, Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

- Merleau-Ponty, M. (1976): *La estructura del comportamiento*, Buenos Aires: Hachette.
- Merleau-Ponty, M. (1993): *Fenomenología de la Percepción*, Barcelona: Planeta.
- Narodowski, M. (2008): *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*, Buenos Aires: Aique.
- Pineau, P. (1996): “La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización”, en Cucuzza, H. (comp.) *Historia de la educación en debate*, Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Pineau, P. (2001) “¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: «Esto es educación», y la escuela respondió: «Yo me ocupo»” en Pineau, P.; Dussel, I.; Caruso, M. *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Puiggrós, A. (1990): *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (2002): *Qué pasó en la educación: breve historia desde la conquista hasta el presente*, Buenos Aires: Galerna.
- Scharagrodsky, P. (comp.) (2011): *La invención del “homo gymnasticus”. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en Occidente*, Buenos Aires: Prometeo.
- Scharagrodsky, J. (2010): “Cuerpos Vivos. Aportes merleau-pontyanos a la Filokinesis”, (Ponencia inédita) XV Congreso Nacional de Filosofía AFRA Buenos Aires 6 al 10 de Diciembre de 2010.
- Terigi, F. (2012): “Nuevas reflexiones sobre el lugar de las artes en el *curriculum* escolar”, en Frigerio, G.; Diker, G. (comps.) *Educación: (sobre) impresiones estéticas*, Paraná: Fundación La Hendija.
- Vicente Pedraz, M. (2005): “El cuerpo de la educación física: Dialéctica de la diferencia”, *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 39, 53-72.
- Vigarello, G. (2005): *Corregir el cuerpo*, Buenos Aires: Nueva Visión.

## > **Normativas**

- Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal. Educación Artística. Noviembre 1996.  
República Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Ley de Transferencia de Escuelas (1992) N° 24.049
- Ley Federal de Educación (1993/actualizada en 1995) N° 24.195,
- Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires (1995) N° 11.612,
- Ley de Educación Nacional (2006) N° 26.206
- Ley Provincial de Educación (2007) N°13.688.
- Resolución de CFE 141/11 (2011, 31 de agosto), Anexo II. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios.  
Educación Artística. Ciclo Básico de Educación Secundaria.
- Resolución de CFE 141/11 (2011, 31 de agosto), Anexo III. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios.  
Educación Física. Ciclo Básico de Educación Secundaria.
- Resolución CFE N° 142/11 (2011, 31 de agosto) Anexo V. Marco de Referencia: Bachiller en Educación

Física.

Resolución CFE N° 142/11 (2011, 31 de agosto) Anexo VI. Marco de Referencia: Bachiller en Arte.

Resolución N° 3233/06 (2006, 28 de Septiembre) Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1º año ESB. DGCyE.

Resolución N° 2495/07. Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 2º año ESB, DGCyE.

Resolución N° 0317/07. Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 3º año ESB, DGCyE.

Resolución N° 0317/07 (2007, 28 de diciembre): DCE3 Educación Artística, DGCyE

Resolución N° 3828/09. Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Marco General para el Ciclo Superior. DGCyE.

# *El Aporte de la Filosofía Intercultural y el Análisis De colonial en las Categorías y Practicas Pedagógicas en nuestra América Latina*

ZELAYA, Gloria / UBA - zelayines@hotmail.com

---

*Eje: Estudios sobre Educación desde una perspectiva filosófica*

*Tipo de trabajo: Ponencia*

---

» *Palabras Claves: Infancias Emergentes- Contexto Pedagógico- América Latina – Giro Decolonial- Filosofía Intercultural.*

## » **Resumen**

El presente trabajo tiene el objetivo de compartir y reflexionar con lxs colegas lo que denominó “las Infancias Emergentes en el contexto escolar, desde un aporte decolonial”, y forma parte de mi Proyecto de Doctorado, que fui modificando en el trayecto propio de la elaboración.

El mismo se encuadra en el Marco del Proyecto UBACYT, con asentamiento en el Departamento de Filosofía “Alejandro Korn” de la Facultad de Filosofía y Letras de esta Universidad, “Programación Trianual. Grupo Consolidado Tipo III. **“Ética, Derechos, Pueblo y Ciudadanía desde el enfoque filosófico Intercultural”**. F869. Directora: Dra. Alcira Bonilla, - En Filosofía. Investigadora principal del CONICET -.

En un principio, y desde mi participación como Adscripta en la Catedra de Filosofía de la Educación, de la FFyL, el objetivo de mi investigación en principio fue dar cuenta de la alianza de las siguientes categorías: Escuela-Modernidad-Infancia, a medida que fui avanzando en la conformación del objeto de estudio, análisis teóricos, y formación. Ello se fue transformando del singular al plural, es decir, ya no era factible en el contexto pedagógico hablar de Infancia sino de Infancias. Por otra parte, la escuela como producto de la Modernidad, debe por lo menos resignificarse en Nuestro Continente, y siguiendo la línea filosófica de Rodolfo Kusch, de pensar y pensarse a América Latina desde un “aquí y ahora”, además de tener en cuenta los aportes teórico y el dialogo que propicio la “Filosofía de la Liberación” con la “Pedagogía de la Liberación”, tan significativa para nuestro Continente durante la década de los 60-70, cuyo uno de sus representantes mas celebres fue Paulo Freire, y cuyas enseñanzas hoy la podríamos pesquisar en la “Filosofía Intercultural” y en “los Aportes Decoloniales”, es que, considero primordial, resignificar o por lo menos plantearse reflexiones genuinas que aporten a nuestra realidad cotidiana pedagógica de nuestro pensar, quedando en jaque las categorías como: 1) “la Modernidad”, 2) “la Escuela”, 3) “la Infancia”.

Categorías, que hoy en día necesitan replantarse su validación desde su característica colonial, como pueblo latinoamericano, donde la “Filosofía” como disciplina aportaría mucho al dialogo pedagógico desde este lugar.

En ese momento, de reflexión, elaboración y análisis desde las “Filosofías” mencionadas con anterioridad y especialmente el “giro Decolonial”, es que me encuentro en la actualidad, replanteándome el campo Pedagógico y las practicas pedagógicas “desde América Latina y para América Latina”

## > *Introducción*

*“La abierta crisis del eurocentrismo  
como perspectiva del conocimiento,  
es una muestra en América Latina,  
por su lugar fundamental  
en la historia del capitalismo,  
de la mundialización y de la Modernidad,  
cuestiones centrales que hoy  
es imperioso, indagar, discutir y optar”.*

*Aníbal Quijano.*

*“Colonialidad del Poder, cultura y Conocimiento en América Latina”*

---

Este trabajo tiene como intención tomar los puntos de contactos, puentes y diálogos que considero están en medio del debate desde la Filosofía Intercultural Latinoamericana, y las consecuencias factibles que se tienen en el campo de las Practicas Pedagógicas en América Latina.

En los campos y las disciplinas pedagógicas, está muy “naturalizado los conceptos de”, 1) “la Modernidad”, 2) “la Escuela”, 3) “la Infancia”.

Sin hacer hincapié en que queremos decir con cada una de estas categorías teóricas del otro lado del océano de donde fueron pensadas. Siendo en este sentido, el movimiento Intercultural, un marco teórico factible para resignificar estas categorías, este movimiento, describe un área temática que congrega a numerosos pensadores latinoamericanos, filósofos, antropólogos, pedagogos que describen expresiones muy representativas.

Sostengo que desde la perspectiva de la “inter-culturalidad”, se puede pensar un espacio que nos permita transitar hacia la dimensión ético-normativa, siendo conscientes de que esto podría incidir en la relación ética-pedagogía.

En este contexto educativo actual, me pregunto: 1) ¿Qué elementos aporta la “educación liberadora” a la construcción de un “espacio público intercultural”?, 2) ¿Qué significa Modernidad, Escuela e Infancia en las prácticas pedagógicas cotidianas, es decir en el aula?.

Creo que, proponer una relectura de las nuestras “prácticas pedagógicas” y de las Categorías “universales de Modernidad-Escuela-Infancia” con los criterios de la “filosofía de la educación” y especialmente con la “filosofía de la Intercultural” cobrando especial significación ante los problemas que hoy plantea la educación en un contexto en donde la desigualdad se ha profundizado y ha traído como consecuencia un deterioro en la educación de nuestro pueblo.

Ante, este contexto el desafío radica en redefinir los posibles alcances de las Categorías con las cuales trabajamos y los efectos concretos de dichas categorías en las prácticas pedagógicas, teniendo en cuenta un abordaje teórico que recupere la dimensión ético-política de la educación.

Cabe decir, que no es objeto de este trabajo repetir ingenuamente conceptualizaciones que retrotraigan a planteos acrílicos, a históricos y dogmáticos, sino establecer puentes posibles de diálogos teniendo como eje las categorías de “razón ético-crítica” y “espacio público intercultural” (Cullen, 2004), de acuerdo con criterios que incluyen un pensamiento crítico y la apertura a la historicidad y a la interpelación del otro en los procesos educativos y culturales. Pero, ¿qué es hoy el pensamiento crítico en América Latina?

## › *La Educación Liberadora como categoría de la Resistencia*

En nuestra “Modernidad Latinoamericana”, fueron definidas categorías pedagógicas, filosóficas y fundamentos que organizaron toda la vida y la forma de mirar el mundo, especialmente el modo de pensar la educación, de pensar las configuraciones de nuestras Instituciones Educativas en América Latina.

En este estado de situación, creo que las frases naturalizadas, tales como: “la escuela como producto de la Modernidad”, “la Infancia fue medida en los Sistemas Educativos para leer y escribir frente a las demandas del Capitalismo, y las premisas del Orden y Progreso”; sin siquiera dar cuenta o interrogarse mínimamente, de que ¿Modernidad hablamos?, ¿o sí se puede sostener una Modernidad en América Latina en alianza con la creación de nuestros Sistemas educativos formales?.

En la actualidad, existen investigaciones que sostienen que mientras los hijos del proletariado naciente en Europa iban a la Escuela, accedían a esa instrucción primaria que la escuela otorgaba y que garantiza el Estado, en países de América Latina, los niños-as pasando largas jornadas en las plantaciones de algodón, como es el ejemplo de Brasil y algunas provincias de Argentina, durante el siglo XIX por ejemplo. (Gómez Pedraza: 2010).

Desde el Paradigma de la “Ilustración”, podemos situar en la propuesta de Sarmiento, firme exponente de nuestra “Ilustración”, quien busco comprender los conflictos que agitaban a las Provincias Unidas desde la independencia, acudiendo a explicaciones culturales. Y es la “barbarie”,

que nos remite a los procesos de “independencia” y está ligada a la propuesta moderna- europea- ilustrada determinando, a través de ella, la implantación de un orden dominante. Desde este lugar se presentó una visión del mundo, de la cultura, de la educación, que se impuso y trasplantó, constituyendo la base del lema positivista “orden y progreso”.

En este sentido, Puiggrós señala que; “la propuesta sarmientina fue fundacional del optimismo pedagógico argentino y generó la convicción de que, para pensar cambios o reformas estructurales, debía promoverse la escolarización masiva de una población sobre la que pesaba, casi como una daga, una fuerte desconfianza” (Puiggrós, 1992: Pag.35).

Por lo tanto, la constitución de nuestro sistema educativo, bajo el argumento “civilización y barbarie”, se inicia un proceso de homogeneización centrado fundamentalmente en la inclusión para el disciplinamiento social y, al mismo tiempo, de exclusión que pone foco en la diferenciación y en la desigualdad social al interior del sistema.

Esta trama de producción de subjetividad y discurso pedagógico se conjugará con la modernización estetizante y moralizadora impulsada por la oligarquía, las demandas educacionales de los inmigrantes y de la clase obrera y las articulaciones entre los procesos político culturales y el sistema educativo argentino. Este paradigma dominante implanta un poder ambicioso que arrasa con el diferente, con “el otro”.

En discusión con las teorías de la reproducción, durante las décadas de los 60’ y 70’; surge en América latina la “Pedagogía de la Liberación”, que afirmaba una fuerte crítica a la “educación bancaria” (Freire, 2008: Pág. 56), “reproductora de las desigualdades sociales” y firme exponente “de un Aparato Ideológico del Estado” (Althusser, 1988: Pag.3), señalando que la educación puede ser una herramienta central en el proceso de transformación de la humanidad.

La denominada “educación liberadora” cobra un especial interés con relación a su importancia en el campo problemático de la educación y a su incidencia en propuestas educativas alternativas al modelo hegemónico.

En este sentido, es de especial importancia el ensayo de posibles respuestas desde la “Filosofía Intercultural” a los enfoques relativistas de la ética-pedagógica y la posible construcción de un criterio alternativo de “universalidad”, capaz de dialogar con el modelo ilustrado, modelo que institucionalizo a la Pedagogía como disciplina, y que aún hoy se hace presente en las prácticas y teorizaciones de nuestras aulas.

Desde allí puede sostenerse a la hipótesis que el Proyecto Intercultural no es un rechazo irracional a las formas convencionales que asume el pensamiento, sino más bien un intento de “desoccidentalizar” la filosofía para discutir con la pretensión moderno-occidental de encarnar la única lógica capaz de articular ideas de alcance universal.

Considero que, el diálogo, el reconocimiento (con el diferente, con el semejante, para pensar con él/acerca de él) y a la reinención que tiene como requisito la reflexión crítica sobre la práctica -sobre la experiencia- Pedagógica como paso previo para la acción y la transformación, que requiere una mirada decolonial.

El objetivo de este ensayo, es poner en debate estas intrincaciones, más allá de formulismos retóricos.

Desde esta perspectiva, está claro que las hegemonías deben ser por lo menos, reconcedidas y reconstruidas desde la perspectiva de la pluri-versalidad epistemológica y la creación de vínculos dialógicas dentro de esta pluri-versalidad, pero que significaría: ¿la construcción de ciencias sociales/culturales, y desde allí “Pedagogías” “otras” que no reproduzcan la subalternación de subjetividades y de saberes, ni el euro centrismo, el colonialismo y la racialización de las ciencias hegemónicas, sino que apunten a una mayor proyección e intervención epistémica y social de coloniales?.

Es sabido que desde el saber Filosófico y de las Ciencias Sociales, se comienza a postular lo que se denomina “Filosofía Intercultural”.

### › *Un aporte Decolonial para re-pensar las Categorías Pedagógicas en América Latina*

Dar cuenta del “giro des-poscolonial” , es de alguna forma un pensamiento que intenta vislumbrar una “desnaturalización” de la matriz colonial del poder que abraza e incluye la regionalidad de la metafísica occidental, de la cual ya se ocupó el pensamiento “desconstruccionista”, pero limito su tarea a una totalidad imaginaria, cuya “imagería” fue efecto de la constitución imperial de los países desarrollados, capitalistas, blancos, cristianos y occidentales, producto de la “Modernidad” europea, que hoy continúan su eje de Poder con Estados Unidos y la Unión Europea, que pronuncian-ban, la conformación de una única historia posible como culminada, lineal bajo el imperativo de “Orden y Progreso”.

A sabiendas, que la Colonialidad opera en diferentes niveles, 1) La Colonialidad del Poder: económica y política, 2) La Colonialidad del Saber. Epistemológica, filosófico y científico, 3) La Colonialidad del Ser: subjetividad y construcción de la misma.

Según Mignolio, el giro descolonial consiste en; “desprenderse del chaleco de fuerza de las categorías de pensamiento que naturalizan la colonialidad del saber y del ser y la justifican en la retórica de la Modernidad, el progreso y la gestión democrática. El control actual del conocimiento opera fundamentalmente en la economía y la teoría política. La filosofía neoliberal da prioridad al mercado” (Mignolo, 2009:13).

Entonces, el giro decolonial tiene su propia matriz que comienza en el mismo momento de la gestación de la matriz colonial de PODER, SER Y SABER.

Con lo cual me interrogo:1) Si Latinoamérica fue en parte efecto de esta distribución de Saber-Poder: ¿Cómo legitimamos nuestros saberes “Pedagógicos -Filosóficos” en este lado del Mundo?. 2) ¿Cómo pensar y pensarnos más allá de las categorías del griego y el latín adaptadas por las seis lenguas imperiales de la “Modernidad/Colonialidad”: italiano, castellano y portugués durante el periodo del Renacimiento; inglés, francés y alemán, desde el periodo de la ilustración, incluido el periodo de auge de las Ciencias en general y de las Sociales en particular en Estados Unidos, sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial y a luz legitimadora del “neopragmatismo” (Mignolo, 2009:13).

Más aun, cuando Jürgen Habermas propuso en 1981 su concepto de «colonización del mundo de la vida», se podría decir que estaba explicitando, un hecho fundamental, a saber, por una lado, las prácticas coloniales e imperialistas no desaparecieron una vez concluidos la Segunda Guerra Mundial y los procesos emancipatorios del «Tercer Mundo». Dichas prácticas tan sólo cambiaron su naturaleza, su carácter, su *modus operandi*. Para Habermas, la colonización tardomoderna no es algo que tenga su locus en los intereses imperialistas del Estado-Nación, en la ocupación militar y en el control del territorio de una nación por parte de otra. Por otra parte, son medios deslingüizados (el dinero y el poder) y sistemas autorregulados de carácter transnacional los que desterritorializan la cultura, haciendo que las acciones humanas queden coordinadas sin tener que apoyarse “en un mundo de la vida compartido”.

En este sentido, se podría decir que existe una deshidratación de la cultura, una mercantilización de las relaciones humanas que amenaza por reducir la comunicación a objetivos de disciplina, producción y vigilancia.

Desde las propuestas teóricas de Edward Said, Homi Bhabha y Gayatri Spivak, el colonialismo no es algo que afecta únicamente a ciertos países, grupos sociales o individuos del «Tercer Mundo», sino una experiencia global compartida, que concierne tanto a los antiguos colonizadores como a los antiguos (o nuevos) colonizados.

El colonialismo territorial y nacionalista de la modernidad ha desembocado en un colonialismo posmoderno, global y desterritorializado.

Por otra parte, la crítica al eurocentrismo epistemológico, elemento central de las teorías poscoloniales y decoloniales, fue siempre uno de los pilares de la filosofía de la liberación desarrollada por Enrique Dussel.

Ya desde los años setenta, Dussel se propuso demostrar que todo el pensamiento europeo moderno, incluyendo el de Marx, desconoció que el pensamiento está vitalmente ligado con la cotidianidad humana (el “mundo de la vida”) y que las relaciones entre los hombres no pueden ser vistas como relaciones entre un sujeto racional y un objeto de conocimiento. Es precisamente la relación sujeto-objeto creada por el pensamiento moderno lo que explica, según Dussel, la “totalización” de Europa, ya que tal relación bloquea de entrada la posibilidad de un *intercambio de conocimientos y de formas de producir conocimientos* entre diferentes culturas. Entre el “sujeto” que conoce y el “objeto” conocido solo puede existir una relación de exterioridad y de asimetría.

Por ello, la “ontología de la totalidad”, característica central de la civilización europea, ha mirado todo lo que no pertenece a ella (la “exterioridad”) como “carencia de ser” y “barbarie”, es decir como naturaleza en bruto que necesita ser “civilizada”.

De este modo, la eliminación de la alteridad - incluyendo, como veremos, la *alteridad epistémica* - fue la “lógica totalizadora” que comenzó a imponerse sobre las poblaciones indígenas y africanas a partir del siglo XVI, tanto por los conquistadores españoles como por sus descendientes criollos.

La primera gran tarea de un pensamiento crítico, liberador es, entonces, la “destrucción” de la ontología que ha hecho posible la dominación colonial europea sobre el mundo.

Sólo “desde las ruinas de la totalidad” – parafraseando a Dussel – “ha de surgir la

posibilidad de la filosofía latinoamericana”. Este paradigma alternativo desafía claramente la visión dominante según la cual, la conquista de América no fue un elemento constitutivo de la modernidad, ya que ésta se asienta en fenómenos puramente intraeuropeos como la reforma protestante, el surgimiento de la nueva ciencia y la revolución francesa. La modernidad y el colonialismo son entonces fenómenos mutuamente dependientes.

No hay modernidad sin colonialismo y no hay colonialismo sin modernidad porque Europa solo se hace “centro” del sistema-mundo en el momento en que constituye a sus colonias de ultramar como “periferias”.

### › *La Promesa no cumplida del “Orden y Progreso Ilustrado” o la lucha por el Reconocimiento*

Anteriormente, se alude a la lógica antagonista de la “civilización y la barbarie”, “opresora, oprimida” que acarrea en la actualidad la ilusión de lo promisorio, en tanto “no cumplido”. Promesa de ese “orden y progreso” que vaticinaban los Estados Nación y que no aconteció en los términos previstos. Tal vez, porque en este punto sea necesario interpelarnos:

1) ¿Qué tan Modernos somos como sociedades latinoamericanas?, con sus respectivas implicancias en la categoría de ciudadanía. 2) ¿Cómo reconstruir nuestra propia Modernidad, y consecuentemente nuestros discursos pedagógicos e intervenciones en clave decolonial?. 3) ¿Qué significa la construcción de pensamiento crítico desde el SUR?

En este sentido, es menester decir, que nos encontramos en una transformación fundamental del espacio intelectual, a raíz de la configuración de una razón postcolonial-de colonial, y por lo tanto las teorías postcoloniales-de coloniales del denominado “giro decolonial” están formando un espacio de fuerza y resistencia crítica, más allá de los binomios explicativos, “...el término “postcolonial, sería, por lo tanto, más preciso si se articulara como; “Teoría de los post-primer/tercer mundos”, o como “crítica post-anticolonial” como un movimiento que va más allá de las relaciones relativamente binarias, fijas y estables que diseñan (mapean) las relaciones de poder entre “colonizador/colonizado” y “centro/periferia”. Tales rearticulaciones sugieren un discurso más matizado, que permita el movimiento, la movilidad y la fluidez” (Mignolo, 2009:86)

A pesar de todas las ambigüedades del término analizado, creo que la cita subraya un aspecto crucial de las prácticas teóricas contemporáneas identificadas como postcoloniales, aunque el término excede su propia descripción. Por otra parte, en este trabajo es de entender la razón postcolonial (Mignolo, 2009; Quijano, 2000; Zelaya, 2012, 2013) entendida como un grupo diverso de prácticas teóricas que se manifiestan a raíz de las herencias coloniales, en el cruce de la historia moderna europea con las historias contramodernas coloniales... por esa “lucha por el reconocimiento....”

### › *A modo de Conclusiones no Conclusivas*

Para dar cuenta de las conclusiones no conclusivas, me gustaría “Insistir” en el hecho de que el “post” en “postcolonial” es notablemente diferente de los otros post de la crítica cultural contemporánea.

Iré aún más allá al sugerir que cuando se compara con la razón postmoderna, nos encontramos con dos maneras fundamentales para criticar la modernidad: 1) una, la postcolonial, desde las historias y herencias coloniales; 2) la otra, la postmoderna, desde los límites de la narrativa hegemónica de la historia occidental.

Creo que este es el momento de analizar la “Colonialidad del Poder-Saber” y los modos en como regulan nuestras prácticas académicas, áulicas y producción de saber (Zelaya, 2011, 2012, 2013).

En consecuencia, me rehúso a pensar y concebir el trabajo del cientista social desde una lógica mercantilista del consumo - colonial.

En síntesis, estas conceptualizaciones “educación liberadora” desde una dimensión ético-política como lugar de diálogo, entendido como resistencia, que pone en discusión la razón moderna- ilustrada y propone una “razón ético crítica”, un abordaje de pensamiento crítico y, desde allí, una ciudadanía crítica, que habilita la interpelación del otro y posibilita la construcción de un “espacio público intercultural”.

Considero al Pensamiento proveniente del “giro decolonial” como un modo de Resistencia y Liberación y la indagación de la “Filosofía Intercultural” de Fernet de Betancourt, para replantearse la construcción ¿De la expresión “*pensamiento crítico*” hoy en América Latina?, muy común en los ámbitos filosóficos, pero que ataduras tiene, o a que se refiere?. Por último, parafraseando a Darcy Ribeiro ¿Cómo será la vida en el hemisferio de aquí abajo?, yo no lo sé, solo sé que nadie morirá de aburrimiento” ... y eso espero!.

## › **Bibliografía**

- Althusser, Louis (1988). “Ideologiza y Aparato Ideológico del Estado”. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Bonilla, Alcira (2009). “Vulnerabilidad Vs. Autonomía. Conflictos de las Migraciones Contemporáneas”. (En prensa).
- Castro Gómez, Santiago (2002). “La Poscolonialidad explicada a los niños. Perspectivas latinoamericanas sobre la Modernidad, colonialidad y geopolíticas del conocimiento”. Caracas.
- Cullen, Carlos (2004). “Perfiles éticos y políticos en Educación”. Buenos Aires. Paidós.
- Dussel, Enrique (1995). “Introducción a la filosofía de la liberación”. Bogotá: Editorial Nueva América. (5. edición)
- Dussel, Enrique (1999). “Más allá del eurocentrismo: El sistema-mundo y los límites de la modernidad”. En: Castro-Gómez, Santiago, Oscar Guardiola-Rivera y Carmen Millán de Benavides (eds.). Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial. Bogotá: CEJA.
- Freire, Paulo (2008). “Pedagogía de la Autonomía”. México: Siglo XXI Editores.
- Gómez Pedraza, Zandra (2010). “El trabajo Infantil en clave colonial: consideraciones históricos-

antropológicas". Material Curso Clacso.

- Kusch, Rodolfo (2006). "Geocultra del hombre americano". Obras Completas. Volumen III. Fundación Ross Editorial. Buenos Aires. Argentina.
- Mignolo, Walter (2009). "El desprendimiento, pensamiento crítico y giro decolonial". Ediciones del Signo. Buenos Aires. Argentina.
- Puiggrós, Adriana (1992). "Escuela, democracia y educación". Buenos Aires, Galerna.
- Said, Edward (1990). "Orientalismo". Madrid: Ediciones Libertarias.
- Quijano, Anibal (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". en Edgardo Lander (Comp.), La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO-UNESCO, Buenos Aires.
- Walsh, Catherine (2009). "Interculturalidad y Colonialidad del Poder. Un pensamiento y posicionamiento y desde la diferencia colonial", en Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Zelaya, Gloria (2012). "El aporte de la Filosofía de la Educación para la construcción de la Ciudadanía en la Escuela". En prensa. FLACSO.
- Zelaya, Gloria (2013). "De una Epistemología una a otras Epistemologías posibles. Una Mirada decolonial". Presentado en VII Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales. UBA. el 6, 7 y 8 de noviembre de 2013.