

Filosofía y Educación en Nuestra América

Adriana Arpini - Mariana Alvarado

Paula Ripamonti - Cristina Rochetti (compiladoras)



POLÍTICAS
ESCUELAS
INFANCIAS

Homenaje a Rosa Licata

Clara Alicia Jalif de Bertranou

FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
EN NUESTRA AMÉRICA
Políticas, escuelas, infancias

FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN EN NUESTRA AMÉRICA

Políticas, escuelas, infancias

ADRIANA MARÍA ARPINI
MARIANA ALVARADO
PAULA RIPAMONTI
CRISTINA ROCHETTI
(COMPILADORAS)



Centro de Investigaciones Interdisciplinarias
de Filosofía en la Escuela



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO


Facultad de
Filosofía y Letras

2011

Filosofía y educación en Nuestra América : políticas, escuelas e infancias / Rosa Licata ... [et.al.] ; compilado por Adriana Arpini ... [et.al.] ; con prólogo de Clara Alicia Jalif de Bertranou. - 1a ed. - Guaymallén : Qellqasqa, 2011. 378 p. ; 22x16 cm.

ISBN 978-987-9441-54-1

1. Filosofía de la Educación. 2. Políticas Educativas. I. Rosa Licata II. Arpini, Adriana, comp. III. Clara Alicia Jalif de Bertranou, prolog. CDD 370.1

Fecha de catalogación: 01/09/2011

FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN EN NUESTRA AMÉRICA Políticas, escuelas, infancias

Compilado por
ADRIANA MARÍA ARPINI
MARIANA ALVARADO
PAULA RIPAMONTI
CRISTINA ROCHETTI

Los derechos y responsabilidad de los contenidos pertenecen a los autores, los derechos de esta edición pertenecen a los editores y a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

ISBN 978-987-9441-54-1

Libro de edición Argentina.

Índice

Clara Alicia Jalif de Bertranou <i>Homenaje a Rosa Licata</i>	11
Rosa Licata <i>Ideología y formaciones sociales, lo público y lo privado</i>	15
I – Cruces disciplinarios entre filosofía, literatura, arte y ciencias sociales. Coordinado por Adriana Arpini	49
Marcela Becerra Batán <i>Vigilancia epistemológica, formación, infancia y creación. Una lectura de Bachelard</i>	51
Marcelo Cunha Bueno <i>Curriculo. Atravessamento do corpo em culturas</i>	59
María Gabriela D' Odorico <i>Una "operación" filosófica en la literatura. El pensamiento radical de Carlos Correas</i>	69
Cristina Genovese <i>La ideología como forma y contenido en la poesía</i>	77
María José Guzmán <i>El concepto de experiencia y su ampliación a través de la literatura: Benjamin y Deleuze</i>	91
Clara Alicia Jalif de Bertranou <i>La trama del pasado y los hilos del espacio. La esclavitud africana y Chinua Achebe</i>	103
Pablo Pacheco y Laura Aldana Contardi <i>Algunos interrogantes en torno a la enseñanza de Historia de las ciencias</i>	119
Federica Scherbosky, Ayelén Cobos y Andrea Suárez <i>La ausencia de textos latinoamericanos en las materias de filosofía en el nivel medio. Un aporte a la diversidad cultural</i>	127

II – Historia y actualidad de las prácticas educativas en nuestra América. Coordinado por Paula Ripamonti	133
Mariana Alvarado <i>Conocimiento y cuidado en la educación argentina de fines del XIX: la interpretación vergariana de los sentidos políticos de la educación</i>	135
Adriana María Arpini <i>Enseñanza de la filosofía en nuestra América Inquietud de pensar</i>	145
Martín Aveiro <i>Darcy Ribeiro y una nueva Universidad Latinoamericana</i>	159
Sandra Carli <i>Conocimiento y Universidad en el escenario global. La crítica al universalismo y la dimensión de la experiencia</i>	167
Maximiliano Durán <i>Simón Rodríguez: Verdad y Originalidad en su proyecto de educación popular</i>	179
Fernanda Gutiérrez Alarcón <i>Una aproximación a la enseñanza de Filosofía en Chile. Internalización de la violencia a través de la repetición del pensamiento ajeno, y negación de la experiencia como posibilidad de fundamento filosófico</i>	191
Walter Kohan y Jason Thomas Wozniak <i>La filosofía como ejercicio espiritual y político en un grupo de alfabetización de jóvenes y adultos</i>	199
María Luisa Rubinelli <i>Cuestiones de diversidad e interculturalidad en el pensamiento latinoamericano</i>	223

III – Filosofía e infancia, cuestiones teóricas y metodológicas. Coordinado por Cristina Rochetti	235
Delia Albarracín	
<i>Derechos, trabajo y explotación infantil: Contradicciones discursivas</i>	237
Mariela Ávila	
<i>Infancia. Entre nuda vida y lenguaje</i>	247
Fabiana Olarieta	
<i>La lectura filosófica de un texto en la experiencia de filosofía con niños. Reflexiones a partir del concepto de “alegoría” de Walter Benjamin</i>	257
Paula Ripamonti	
<i>“Amanecer bajo los puentes”: encuentros entre infancia y narración desde Armando Tejada Gómez</i>	265
Cristina Rochetti	
<i>A propósito de la infancia y la filosofía... entre otras paradojas</i>	275
Gonzalo Scivoletto	
<i>Diálogo socrático y enseñanza de la filosofía</i>	283
Tuillán Yuing Alfaro	
<i>Tomar la palabra: desafíos para la infancia en procesos de individuación</i>	291
IV – Filosofías, políticas e instituciones educativas. Coordinado por Mariana Alvarado	299
Alejandro Cerletti	
<i>Equidad, políticas educativas y filosofía</i>	301
Natalia Fischetti	
<i>Los conceptos abstractos. Aportes de la dialéctica de Herbert Marcuse a la educación filosófica</i>	311

Maximiliano López	
<i>La búsqueda de una voz propia: acerca de una poética de la enunciación</i>	321
Violeta Pankova	
<i>Escuela y biopolítica: la experiencia de habitar la utopía</i>	331
Gustavo Ruggiero	
<i>Dimensión política de la enseñanza de la filosofía</i>	339
Pamela Soto García	
<i>La conflictiva relación entre Educación y Estado: un problema para los docentes en Chile</i>	349
María Cecilia Tosoni	
<i>A 25 años de democracia, ¿Culpable o inocente?: juicio al ciudadano argentino</i>	355
Silvana Paola Vignale	
<i>Apertura a una experiencia del Otro para una pedagogía de las diferencias</i>	365

Homenaje a Rosa Licata

Este libro está dedicado a la profesora y amiga Rosa Licata (Mendoza, Argentina, 1941–2011). Con emoción escribimos estas palabras porque su recuerdo es y será un hecho constante entre quienes trabajamos junto a ella.

Rosita –así la llamamos siempre–, se inició en la filosofía con una irrenunciable vocación que la llevó al enriquecimiento continuo de su formación, pero una formación unida al magisterio. Investigó para cultivarse; cultivo de sí para asistir a sus alumnos. Difícil sería separar en ella lo que fue investigación y docencia, pero creo que su verdadero corazón estuvo puesto en la enseñanza, en el compartir para dar a luz lo que cada uno puede aportar desde su lugar. Puentes que supo tender mediante el diálogo y el oído atento.

Creció desde muy joven entre libros, dado que como alumna fue ayudante del antiguo Instituto de Filosofía en la Calle Belgrano 1079, de nuestra Ciudad. Entre estantes de libros, diccionarios, colecciones de revistas, y todo aquello que atesora una biblioteca, hizo de un pequeño mundo, un mundo dedicado a servir a otros. Ella nos facilitaba la bibliografía que necesitábamos para nuestros estudios en la ruta que transitábamos. Ese convivir la nutrió de amor por las expresiones culturales, en particular las filosóficas. Se nutrió también del trato con los profesores que transcurrían sus días con horas de estudio y clases.

Ya egresada, dedicó años a enseñar en escuelas secundarias alejadas, que suponían un sacrificio de mañanas destempladas en los rigurosos inviernos de Tunuyán. Soy testigo de que el recuerdo permanece entre sus antiguos compañeros y alumnos. Actividades que realizó en otras escuelas con el mismo



Rosa Licata de López Jonte

empeño. Simultáneamente ejerció la docencia a nivel universitario. Experiencias en un doble nivel educativo donde uno fecundó al otro, sin prioridades.

Una de las labores que siempre recordó con inmenso cariño fue enseñar junto al filósofo Juan Adolfo Vázquez, entre 1965 y 1966, cuando en San Juan se inició lo que fue la Universidad Provincial “Domingo Faustino Sarmiento”. De eso dejó testimonio escrito, donde seguramente no pudo plasmar todas sus vivencias y lo que de enriquecedor había resultado tanto para ella, como para el grupo de trabajo. Sabemos que unas páginas escritas nunca podrán suplantar las vibraciones del alma, pero ella hizo lo que pudo para contarnos el *modus operandi* de aquella etapa y sus resultados. Había sido una realización intersubjetiva irrepetible, de interlocución con treinta siglos de historia universal, con el fin de ver cómo el ser humano elabora nociones para poder vivir y, al mismo tiempo, constituyen su hogar. Consideró que esas tareas habían quedado en ella como un rastro indeleble abierto a lo inesperado, a la posibilidad de rupturas, porque enseñar era aprender.

Su actitud estuvo siempre abierta a lo que podía engrandecernos filosófica y culturalmente, por eso fue la primera en Mendoza que nos habló de la filosofía con niños, a la que se acercó con entusiasmo y fervor antes de 1997. Pensar, ensayar los caminos del pensamiento, con niños. Aprender de un orbe despojado de prejuicios que la infancia puede darnos. No como renovación de los a veces trillados caminos de la filosofía, sino como ensayos de encuentros por los mil vericuetos de la aproximación a los seres humanos en sus etapas iniciales, las mismas que suelen marcar una vida para siempre.

Cuando un día se propuso realizar su doctorado inscribió el tema de tesis en esta Facultad, bajo el título “Don Manuel de Salas y la problemática americanista. El humanismo ilustrado de la segunda mitad del siglo XVIII y la primera mitad del siglo XIX”. Salas, precursor de la Independencia de Chile, le abrió nuevos interrogantes: encarar la historia de las ideas como disciplina filosófica, guiada por el Dr. Arturo Andrés Roig. Pero no se trataba sólo de sumergirse en el tema elegido, sino de la preparación previa por los senderos metodológicos propuestos por el maestro. Transitó intensas lecturas no sólo de nuestro filósofo, sino de todo lo que él indicaba como necesario. Lecturas metodológicas apoyadas en instancias para delimitar, entre otros muchos aspectos, las categorías del pensamiento de Salas. Cumplida en cierto modo

esta etapa, descubrió que tenía que recorrer aún un largo camino: los orígenes de la Ilustración, ya no sólo francesa, sino, especialmente, española. Pero más aún, remontarse hasta la lectura de los humanistas peninsulares. Marchas en las que veía las líneas recuperadas luego por Manuel de Salas como reformador social y político. Le dedicó años, hasta que un día un infame derrame cerebral truncó su trabajo.

El texto que se incluye en este libro es parte de esas investigaciones, al que denominó “Ideología y formaciones sociales. Lo público y lo privado”, realizado entre 1995 y 1996. Fue parte de un Proyecto ante la Secretaría de Ciencia y Técnica de nuestra Universidad, donde el propósito general fue estudiar las “Categorías histórico-sociales del pensamiento latinoamericano”. En particular se abocó al análisis de las tensiones ético-políticas en el paso del feudalismo a la modernidad, para conducirnos a una comprensión mayor de los conflictos actuales dentro del proceso de humanización como pueblos americanos. Una premisa atraviesa el texto: las ideas son productos sociales y están implicadas en todas las objetivaciones que realizan varones y mujeres. Modos de auto y hétero-reconocimientos; valoraciones que generan mayores o menores relaciones simétricas o asimétricas.

Dice en sus páginas iniciales para justificar su búsqueda:

La hipótesis de base es que luego de la politización del mundo que culmina en el siglo XVIII, lo social fue preocupación eje durante el siglo XIX, en especial desde un enfoque político. Durante el presente siglo [XX] esta meditación ha sido enfocada desde otras perspectivas, pero que no ha perdido centralidad para nuestros pensadores americanos dedicados a la tarea filosófica. La importancia de la ética, la psicología y otros aspectos de la cultura, como modos de aproximación a lo individual, se conecta con esta motivación y tiene como fin lograr, en la organización social, una mayor defensa de la vida y en especial, de la libertad humana.

De eso se trataba para ella: buscar en la filosofía y en la historia de las ideas las manifestaciones concretas en la larga y difícil marcha de los logros su-

cesivos de la libertad. Liberaciones para pensarnos como sujetos responsables en nuestro quehacer cotidiano y futuro, pero también para examinar el pasado. Ese *desde dónde* que nos conduce al presente y nos provoca el adelante.

Finalmente, quisiéramos señalar que cuanto aprendimos de ella fue compartido con su hija Ana Margarita, compañera de sus inquietudes y depositaria de sus dudas, porque en ese compartir con su círculo más íntimo ejerció la actitud dialogal para asomarse al espacio comunitario. Actitud de la que hablamos al comienzo.

Rosa fue su nombre, rosas cultivó, y rosas nos ha dejado para el recuerdo entrañable. Hagámosle honor leyendo sus páginas.

Clara Alicia Jalif de Bertranou

Ideología y formaciones sociales

Lo público y lo privado

Rosa Licata

Universidad Nacional de Cuyo

Las reflexiones que presentamos en este escrito son, en última instancia, una determinada memoria de tensiones ético-políticas, propias de la experiencia de nuestros pueblos americanos reformuladas por los autores estudiados, que no exponemos para el convencimiento del lector sino como modo de intentar un diálogo en el que se concluiría, quizá, algo importante en favor de un pensamiento emergente que responda a los conflictos actuales. Metodológicamente, la vía elegida no es directa: nos ocuparemos en primer lugar de las distintas formaciones sociales y sus expresiones ideológicas para permitirnos la representación del proceso de humanización, que no es lineal ni está agotado.

Hablar de formaciones sociales es privilegiar el logro de enfoques estructurales en que la complejidad y la heterogeneidad de causas, se pone de relieve para la comprensión de los acontecimientos históricos. El mundo cultural es concebido aquí como producto de la actividad del hombre, que en su condición de signo o propiedad referencial posee sentido renovable y reabsorbible por actores y lectores. Nuestra preocupación responde a una visión de conjunto que ordene el acercamiento a los autores incluidos en nuestra selección.

En el establecimiento de la relación formación social y nivel ideológico compartimos la posición en la que la idea es producto y está implicada en el resto de las objetivaciones humanas. Si bien quisiéramos explicar las formaciones sociales y su actuación, no recurrimos a un determinismo económico o político, pues consideramos que apuntar tan solo a ellos es convertirlos en fuerzas suprahumanas o impersonales que, en tanto absolutas, quedarían fuera de un planteo epistemológico histórico y relativo.

Desde esta perspectiva, la producción discursiva tiene su modalidad y ella depende de las formas de objetivación insertas en un modo de racionalidad históricamente dado. Tener en cuenta estos estilos de expresión puede ser adoptado como base para establecer una periodización, en función de captar la totalidad de la realidad histórica epocal o el sistema de conexiones de las manifestaciones culturales.

En los modos de producción tiene lugar el establecimiento de relaciones humanas que ponen en juego auto y heterorreconocimientos, traducidos finalmente en mutuas valoraciones simétricas o asimétricas. El quehacer teórico es también producto y, en las diferenciaciones que efectúa, es posible recuperar formas de mediación de la realidad histórico-social realizadas por sujetos que responden a intereses grupales.

La hipótesis de base es que luego de la politización del mundo que culmina en el siglo XVIII, lo social fue preocupación eje durante el siglo XIX, en especial desde un enfoque político. Durante el siglo XX esta meditación ha sido enfocada desde otras perspectivas, pero no ha perdido centralidad para nuestros pensadores americanos dedicados a la tarea de la filosofía. La importancia dada a los estudios de ética, psicología y a otros aspectos de la cultura, como modos de aproximación a lo individual, se conecta con esta motivación y tiene como fin lograr, en la organización social, una mayor defensa de la vida y, en especial, de la libertad humana. La resemantización de lo público-privado se efectúa a través de otras categorías como colectivo-individual; universal-particular; ser-ente; ser-mundo, verdadero-histórico; trascendencia-inmanencia, humanidad común-diversidad de lo humano.

Las categorías de lo público-privado tienen una acentuada implicación política por lo que su rastreo lleva a comprender su vinculación con grupos sociales y momentos históricos muy precisos, así por ejemplo en el caso del tratamiento de la burguesía europea hacemos diferencia entre el siglo XVI -momento de emergencia- y el siglo XVIII, momento de afianzamiento. Público-privado también han sido seleccionadas en tanto vías de ordenación de los juicios que emiten nuestros autores y de las conductas que privilegian.

La idea de hombre como sujeto fue construida a partir de objetivaciones propias del saber, que perteneció al siglo XVIII, idea emergente de una matriz

cultural, que permite a la vez, fundamentar los conocimientos ordenados en las distintas ciencias.

Comprendemos al sujeto del discurso en relación al saber de su época para encontrar, en su condición de ser histórico, una lógica de toda producción, ya sea teórica o práctica. La imagen de un individuo libre, cuya norma tiene origen y fin en si mismo, poseedor de una interioridad, la interpretamos como producto de determinadas prácticas, que, a su vez, conforman los saberes de una época, en este caso de la modernidad. De esta manera remarcamos la vinculación entre sujeto, saber y época como propiamente histórica. En esta línea de conocimiento ubicamos también al siervo, cuya construcción, a nivel simbólico, caracteriza al feudalismo. Las relaciones mercantiles o los intercambios igualitarios, propios del capitalismo, hubieran sido imposibles con alguien ubicado a nivel de servatura otorgada por su adherencia a la tierra y a un señor. Esta colocación lo hacía, también, invisible, propio de lo privado.

Para la ideología burguesa el proletario es un individuo pretendidamente libre, que posee una interioridad traducida en fuerza de trabajo, ofrecida en el mercado, a cambio de un salario. El sistema de base de la burguesía, regulado por la idea de hombre sin ataduras, articula relaciones y distinciones entre dominantes y dominados.

Este planteo supone que distintas estructuras productivas: la esclavista, la feudal o la burguesa-, dan origen a modos de pensar en función de satisfacer las propias necesidades de organización vital y de realización; actos que son requeridos según esos diferentes parámetros.

En el caso del feudalismo, la naturaleza humana se concibe como sierva de un Señor. En cambio desde la matriz ideológica moderna, como sujeto libre. Estas ideas constituyen la clave del sistema de signos propios de la época y funcionan como verdades sólidas o elementos esenciales inalterables con que se objetiva la realidad. Aquellos que viven las relaciones feudales, las conciben dentro del servilismo, ya sean ellos mismos dominantes o dominados. En la modernidad, la realidad humana se especifica por la razón, en la vertiente racionalista, mientras que el empirismo lo hace a través de la noción de mente o psicología interna.

Utilizamos el concepto de *matriz ideológica* como reproducción, en el plano mental o en el imaginario colectivo, de la contradicción básica de clases

que da origen a cada tipo de relaciones sociales. La contradicción siervos–señores y burgueses–proletarios, siervo o sujeto son expresión, legitimación y vivencia de la articulación de clases. Al hablar de *matriz ideológica* se otorga a esta expresión capacidad de dar origen a la construcción de sujetos y al mismo tiempo de establecer relaciones precisas.

Las formaciones sociales de transición

Estos señalamientos permiten aclarar que sujeto jurídico y sujeto político no son lo mismo en la época feudal que en la burguesa. Son elementos pertenecientes a estructuras diferentes. Del mismo modo se debe proceder respecto del uso de las categorías público–privado. Nuestra propuesta es comprender objetividades históricas distintas, emergentes, y no un mero evolucionismo de las mismas. Este enfoque deja advertir la presencia de cierto tipo discursivo y no de otro en cada época. En este sentido podemos afirmar que la burguesía ha presentado una triple fase histórica: la manufacturera o mercantil; la clásica; y la actual y en cada una de ellas, cualquiera sea, los autores han cumplido funciones diferentes.

Además de feudalismo y capitalismo cabe señalar una etapa de transición entre cada fase. Las relaciones sociales en ese proceso se caracterizan por la presencia de varias contradicciones; así la presencia de relaciones mercantiles o manufactureras por una parte, y por otra las feudales. La lucha que se entabla entre ellas constituye la matriz de las relaciones sociales de transición. El antagonismo en esta etapa se caracteriza por la preponderancia del nivel político, debido a que la burguesía, en cuanto grupo cercano al poder frente a una situación social que le es adversa se embarca en la transformación que le permita emerger. Sin embargo, cuenta con la fuerza política como instrumento para proponer la nueva configuración. Los dos casos ejemplares de acción burguesa europea son el Estado absolutista y las ciudades italianas. Ambos son la negación del arquetipo político–religioso del Reino de Dios sustentado por la Iglesia.

La tendencia de las relaciones burguesas impone el nivel político como dominante y también como autónomo, situación nueva con respecto al feudalismo. Este hecho presenta diferencias entre las ciudades italianas y los estados

absolutistas. Inglaterra tiene su avance en el siglo XVII; Francia, durante el siglo XVIII; en cambio las ciudades italianas quedan estancadas. En España esa revolución burguesa será menos manifiesta.

Es característica de las formas de transición la coexistencia de diversos modos de producción a nivel estructural y, en consecuencia, la mezcla y lucha inevitable entre los diversos tipos de relaciones sociales. Que el nivel político sea dominante y autónomo, es signo de la prevalencia de lo burgués sobre lo feudal. De allí que las Funciones del Estado absolutista se centren en producir condiciones sociales eficaces para el desenvolvimiento de las relaciones sociales burguesas con la consiguiente liquidación de las feudales. Ciertamente, el Estado, hasta ese momento, no se ha propuesto a conciencia este proceso, pero sí es su resultado.

La matriz burguesa, en su orientación política, presenta la estructuración de lo público-privado. Esta determinación debe ser comprendida como los límites que el Estado absolutista traza para la constitución de dicha relación. Además, la esfera autónoma de la política se constituye en un nivel público que, por supuesto, no ha de intervenir en la esfera de lo privado.

El Estado absolutista es el que libra la batalla contra el feudal. Sin embargo, la legitimación teórica del absolutismo aparecerá con Hegel, en quien la dialéctica público-privado es definitoria, pues lo privado se comprende como reino del egoísmo, en franca alusión a las relaciones burguesas. Dichas vinculaciones, según el filósofo, necesitan ser controladas para el logro de la integración en el nivel público a fin de que se sumen a los intereses del Estado. Kant y, por otra parte los empiristas ingleses, en especial Locke, son teorizadores estrictos del nivel privado; es decir de la intimidad del sujeto, y sólo secundariamente consideran a la esfera política o jurídica en tanto exterior o pública. De ello se deriva que la atención a las guerras del Estado absolutista no sean objeto de tratamiento central en sus escritos. En el interior de la esfera pública se desarrolla la lucha entre burguesía y nobleza, tanto a nivel político como ideológico. A su vez, el Estado absolutista procura su formación y en este logro aparecen dos conceptos: nación y pueblo. El primero, se inicia en la idea de soberanía interior sobre un territorio determinado; el segundo hace referencia a la esfera pública. Este se debe a los instrumentos de que se vale el Estado; el ejército y la burocracia. Ambos reúnen en sí las distintas imágenes

de lo público, a saber, la idea de lo nacional, la de lo popular y la de lo que es común. Al depender del Estado y no de los señores feudales, los mercenarios que conforman el ejército popular son representantes del pueblo y del Estado. Este cambio, en el sentido del ejército, se refleja en la sustitución progresiva de la caballería por la infantería, y en especial, en la nueva concepción de la guerra como actividad común y anónima, independiente de la voluntad individual del luchador. La literatura, como en el caso de *El Quijote*, marca esta diferencia en la oposición fundamental entre el caballero y el soldado; uno es muestra de iniciativa privada; el otro reflejo de lo común, popular, público.

La burocracia se presenta ella misma como por encima de los grupos o clases, y en su desempeño tiende a trazar no sólo el límite de lo público, sino el límite del Estado respecto de lo privado. Además, y por eso nos interesa, constituye el semillero de los escritores durante los siglos XVI y XVII. El ejército y la burocracia generan la noción de mérito que se puede definir como la estructura mediadora entre lo privado y lo público.

El surgimiento del autor

Las armas y las letras tienen coexistencia en tanto su valor se revela en el mérito propio del corazón gentil. Para ellos, cada uno es hijo de sus obras y el saber, del que son poseedores, es excluyente de los valores otorgados por la sangre o el linaje en abierta oposición a lo aceptado en el ámbito de la nobleza. Hay discrepancia entre los elementos materiales que distinguen a un grupo frente a la intimidad personal que destaca el otro.

La obra literaria es una hazaña similar a la guerrera y asimismo actúa de nexo entre lo privado y lo público. A través de ella se muestra públicamente una intimidad cuyo mérito le posibilita aspirar a la Corte o a los niveles estatales en general.

Las nociones de publicación y divulgación aparecen también con relación a la dicotomía público-privado y revelan la necesidad de articular ambos elementos. Los escritores feudales publican “obras serias”, categoría en la que se incluyen crónicas e historias para laicos y obras religiosas para eclesiásticos. A las “no serias” les corresponde una circulación manuscrita entre los grupos de la nobleza, y en este rubro se ubica la poesía.

El privilegio de lo económico dentro de la comprensión burguesa se traduce en las temáticas de lo útil, de la eficacia o del rendimiento –que es tópico del deber kantiano–, o del expertismo de los empiristas. La literatura queda excluida por ser asunto inútil. Estas distinciones llevan a señalar que existe una temática que aparece cuando se valora lo privado y otra cuando se valora lo público; además, es dable advertir, que al darse el predominio de lo político se exige una articulación entre ambas.

Por su parte, las Academias, donde se cultiva el nivel ideológico de lo privado como autónomo, aportan un discurso específico: los diálogos. Ellos representan una nueva forma y por lo tanto una ruptura frente a la disputa escolástica. Entre sus autores más destacados se mencionan a: Lorenzo Valla y a Erasmo. La renovación se efectúa al margen de las universidades, en las tertulias o academias particulares que surgieron en las ciudades que mantenían relaciones intensas con el extranjero.

La figura del escritor se perfila desde la burguesía como la concretización del mérito que arriba al ámbito público mediante su obra dada a conocer. Desde el feudalismo esto hubiera sido imposible, pues es preciso efectuar el paso del súbdito al individuo y ciudadano caracterizado por tener voz propia para referirse a una realidad que, con humana iniciativa, puede ser modificada. El ser metafísico de la persona que participa de una naturaleza común en la propuesta de la filosofía clásica, cede ante un yo cuya preocupación superior es la autorrealización como individuo auténtico e incomparable. En este proceso de constitución de los autores tienen gran importancia las Academias, creadas en muchos casos por nobles, como en España, o con gran número de ellos entre sus miembros. Comienzan por ser instituciones establecidas al margen de la actividad política, pero no llegan a manifestar lo público, pues su actividad principal es producir normas para la creación literaria, lo que significa también la imposición de lo privado sobre lo público. En estas instituciones coincide la nobleza con el horizonte ideológico de la primera fase de la burguesía denominada manufacturera. De esta manera, el ámbito de lo privado se convierte en el representante de los intereses de la burguesía que, a su vez, se impone sobre lo público por su calidad y prestigio.

Las ideologías de la transición

El poder político, en el caso de Richelieu (1635) en Francia y de los Borbones en España, centraliza la actividad de las Academias. Sin embargo, en ellas siguen actuando los grupos de la burguesía ascendente al modo de los clubes ingleses, de los salones franceses y de las asociaciones masónicas. El mérito de los autores se reconoce en la medida en que éstos se ajustan a la normatización que imponen las Academias a través de sus doctos.

La figura social del escritor, inexistente durante el feudalismo, es consolidada con la burocracia; su aparición responde a la materialización del mérito en el lugar público. Esta procedencia se manifiesta en la ideología del autor y es a la vez el proyecto de su obra

La autonomía de la esfera política se constituye como lucha expresa contra la nobleza feudal cuyos intereses se ven vulnerados por la nueva organización. Las primeras críticas contra Maquiavelo, quien hace separación expresa de los ámbitos público–privado, y en general contra el discurso de la llamada “razón de Estado” que asume la política absolutista, parten del sector feudalizante. El campo público está dominado por los intereses de la burguesía, esto es, por lo que desde el ámbito privado de un grupo social se establece como legítimo. Pero es también, en otro sentido, un trazamiento de límites a lo público al mantenerse como firmes las relaciones jurídicas y mercantiles de lo privado. Las Academias, en su condición de elemento burocrático, se suman como otro medio para la imposición de la norma pública desde el mundo de la privacidad

La organización y funcionamiento del absolutismo son paralelos a la normatividad académica de la oscuridad y del secreto burocrático. El supuesto básico en el funcionamiento de ambos es la ausencia de saber en el vulgo. La consecuencia del funcionamiento de estos aparatos burocráticos es la determinación de límites en las esferas pública y privada y el mantenimiento de sus autonomías. Posteriormente se tratarán de disolver las relaciones feudales y de imponer desde el absolutismo relaciones propicias a la formación de la sociedad industrial.

Estos cambios en la formación social se ven reflejados en la aparición del teatro. La escena es un reflejo de la constitución de la esfera pública y

en ella será tratada la ideología de lo público. La aparición del teatro supone el público como efecto de la nueva estructura. Son las nuevas relaciones mercantiles las que han dado origen al público en el sentido de un nuevo sujeto plural. Él es ahora el nuevo juez. A su vez, el escritor se ofrece en el mercado al juicio del vulgo. La posibilidad que tiene un individuo de comprar el libro garantiza su libertad de crítica. En cambio, en los actos de liturgia medievales no hay público sino fieles; ellos no juzgan pues no existe la relación público–privado. En su lugar lo que aparece en la escena teatral es la problemática pública ordenada desde lo político. El nuevo sistema sustituye la ideología feudal impregnada de elementos religiosos y místéricos por la ideología burguesa o renacentista en la que prevalece lo político

La diferenciación entre autos sacramentales y el nuevo teatro permite comprender el funcionamiento de la Inquisición como aparato feudal adaptado a los nuevos moldes de lo público. Su actuación implica indiscriminación jurídica entre lo religioso y lo político limitándose a juzgar delitos sin hacer mayores distingos. Esto significaba el despliegue de la estructura nobiliaria a través de nuevas condiciones sociales. En estos tribunales se da un tipo de proceso donde el secreto burocrático es llevado a su máxima expresión. Aquí, frente al misterio sacralizado que encarnan los jueces y acusadores, el reo es considerado como vasallo o pecador, mientras que en el ámbito jurídico de los tribunales burgueses y mercantiles se lo reconoce como sujeto libre. La utilización de la estrategia de la unidad nacional por parte del Absolutismo, como sustitución de las ideas feudalizantes de cuerpo orgánico y cuerpo místico, va a legitimar persecuciones por motivos de herejía o por pureza de sangre.

Sin embargo, desde una perspectiva teórica, la nación en cuanto unidad social abarcante de la unidad territorial y la unidad de gobierno, debería referirse al ámbito público, dejando la religión como perteneciente al privado. Esta situación de incongruencia aparece como generalizada en Inglaterra y Francia, aunque las contradicciones se multiplican en otros lugares. En este aspecto lo que se pretende desde las Iglesias Nacionales o a través de las teorías regalistas es un ataque contra el feudalismo como el imperio sacralizado de la Iglesia. La autonomía del Estado se requiere para abarcar el espacio público y ejercer supervisión sobre la Iglesia, a quien se reserva el espacio privado vinculado al ejercicio de la libertad de conciencia.

En España la estrategia de la unidad social implica el desconocimiento de la dicotomía privado–público y trata de recuperar la unidad feudal como un campo único atravesado por elementos sagrados y de linaje. Allí la Inquisición es un instrumento para el control estatal de lo público, a la vez que se lo concibe como garantizador de la unidad nacional haciendo inclusión de lo religioso. También los procesos de averiguación de pureza de sangre llenan el campo de las preocupaciones públicas con la finalidad de mantener la unidad de la raza.

La misma posición ideológica feudalizante es la que se ejerce frente a los judíos, a quienes se singulariza como avaros y usureros contrapuestos con la nobleza del caballero, caracterizado por largueza y dispendio. La lucha de la nobleza contra la burguesía era más aceptable si se la asimilaba al ataque de judíos relacionados con el mundo de los negocios y del oro mercantil.

Las persecuciones de la Inquisición entre 1480 y 1516 se explican por ese deseo de centralización sacralizadora. La dialéctica cristiano–judío supone la lucha nobiliaria contra la burguesía, no sólo por la defensa frente a la desacralización de las relaciones sociales, sino porque el mercantilismo corroía los intereses de los sectores feudales.

De este análisis se puede concluir que la producción literaria del Siglo de Oro no tiene una única raíz ideológica y que esto es propio de las formaciones sociales de transición. Se carece de una sola contradicción fundamental debido al antagonismo de dos modos de producción que se tratan de mantener.

La matriz ideológica burguesa se caracteriza por la noción de sujeto alrededor del cual se desarrollan dos temáticas distintas: la animista y la mecanicista. La primera, asumida por la burguesía italiana, aparece en el neoplatonismo con su lógica animista de corte sintético. La segunda es la desplegada desde Descartes al empirismo inglés, ejerciendo una lógica analítica.

Ya señalamos que la matriz feudal tiene una visión de la sociedad como cuerpo orgánico, o bien cuerpo místico, si atendemos a su variante espiritualista; esta matriz responde al organicismo escolástico–aristotélico cuya serie categorial se puede denominar sustancialismo. Su lógica interna se centra en cuestiones de forma sustancial, lugar y movimiento natural. Esta posición permitió pensar el mundo en términos de signos orgánicos donde, por ejemplo, la sustancia del rey era reflejo del espíritu divino y en la que a su vez la

sociedad podía ser concebida como cuerpo orgánico y los estamentos o las organizaciones como cuerpos sustanciales o corporaciones. La interpretación de Michel Foucault permite decir que la episteme de semejanza dio lugar a leer los signos en el libro de la naturaleza como en el libro sagrado. La escritura o la cultura del libro es la que remite a una estructura superior o voz de Dios que las revela. Dentro de esta economía la noción de cuerpo social sustentaba la de bien común; la de lugar sustancial suponía la existencia de espacios sociales establecidos naturalmente. En esta línea de pensamiento la alteración del orden se concibe como corrupción, la finalidad del movimiento es el reposo.

El sustancialismo, tanto en el Concilio de Trento como en la orden Jesuítica, impera con todo rigor. En el cuerpo social la sanare es sustento de linaje y legitimidad de la nobleza, que en esta época de protesta (siglo XVI) se pone en duda. La tematización de la sangre es lugar estratégico del sustancialismo. En cambio, la ideología burguesa se sustentará en el mecanicismo racionalista de Descartes y en el empirista de Locke. En España es el animismo el que entra, pero tiene corta vida. Allí, el mecanicismo no aparece hasta el siglo XVIII.

El animismo español se presenta en el pensamiento religioso, junto al sustancialismo –general y dominante– que no viven –el feudalismo– en su estructura propia sino en función del absolutismo impuesto. En lo que concierne al neoplatonismo, este aparece como teorización de la ideología burguesa en oposición a la ideología feudal. Con este fin extrae o adopta términos claves que halla en los textos platonizantes del mundo antiguo, exhibiéndolos como una visión superior a la aristotélica–escolástica. Además contribuye en la lucha de clases del momento en el establecimiento burgués del eje social de la jerarquía de almas, frente a la de sangres sostenida por el feudalismo.

El ataque al sustancialismo escolástico no proviene; en primera instancia desde una temática burguesa propiamente dicha, sino desde el agustinismo que ha venido existiendo frente al corporativismo tomista. Lutero y el protestantismo en general se constituyen en ataque a la Iglesia especialmente en su concepción del mundo como cuerpo orgánico. Ese agustinismo religioso aparece de Erasmo a Lutero, luego tiene lugar el neoplatonismo laico a través de la literatura de Petrarca, Garcilaso y Herrera. Allí se manifiesta la primera elaboración consciente de la moral y la práctica del yo, entendido este último

como alma bella. La formulación de la noción de sujeto tiene lugar a través del platonismo que aparece en la burguesía italiana y que constituye la temática propia del animismo. Los primeros pasos fueron dados por el agustinismo en rebeldía frente al orden feudal. Pero el animismo encuentra soporte en la ideología caballeresca–cortesana que acentúa, dentro de la nobleza, la virtud moral interior cuyo ideal implicaba también una ruptura con el organicismo de la escolástica. En cuanto a la dialéctica público–privado se bifurca en la constitución de la virtud moral privada y en la formación de las virtudes públicas o políticas elaboradas por Maquiavelo.

Por otra parte aquella noción de moral caballeresca, unida con la de alma privilegiada por su fusión directa con el alma del mundo, se forma en oposición a la idea organicista del mundo sublunar en su calidad de corruptible naturaleza. En cambio, esta otra alma debido a su condición, se siente desligada de todo organicismo y por lo tanto no actúa atada a ningún estamento.

a) El platonismo religioso propuesto de Erasmo a Fray Luis de León pretende la elevación al absoluto por su conciencia de ser carente. El ascetismo es la vía para el desprendimiento del mundo. La temática de la predestinación y la gracia no supone un orden corporal orgánico que hay que aceptar, sino un desprecio del mismo que conlleva un modo de crítica.

b) El platonismo laico, por su parte, acepta el mundo como algo positivo y por lo tanto no existe la necesidad de saltar sobre él. Mediante proceso ascético ninguno las almas privilegiadas ya están fundidas con esa alma absoluta del mundo. Parte del animismo concibe que el alma universal se materializa en agua o sol y que por tanto estos dejan de ser elementos, en el sentido de sustancias simplemente orgánicas. El otorgamiento de una estructura elaborada en base a números y ritmos hará posible su manipulación. Por esta vía el platonismo se abrirá al proceso de experimentación. Los animistas hablan también del orden de la naturaleza como prioritario al orden corporativista o feudal. Hay un animismo feudal perteneciente al siglo XIII y XIV que ha estado latente en la concepción sustancialista de la matriz medieval.

La constitución científica se entiende a partir de las condiciones históricas ideológicas de cada formación social o de cada modo de producción en general. En esto seguimos las propuestas de Althusser al no interpretar la ciencia como una segregación directa de la razón humana. Para este autor

las ciencias son continentes científicos, es decir, lugares constituidos por modos de relaciones sociales básicas. La historicidad radical de las ideologías se acentúan al estar basadas en el planteamiento de la lucha de clases en las distintas épocas de acuerdo con el modo de producción.

Siguiendo la caracterización cultural que efectúa Lotman es posible señalar en los escritos feudales una cultura textualizada con una organización semántica básica. En ella existe un libro paradigmático que se utiliza y resignifica para la interpretación de la realidad en busca del absoluto. La relación todo–parte es homeomorfa. El ejercicio escriturario requiere de la lectura de la naturaleza, el libro que, a su vez, refleja la Biblia. En esta búsqueda de signos se pospone la consideración de la realidad más inmediata. La línea dominante en la escritura feudal a partir del siglo XIII será el sustancialismo respaldado por la escolástica y la lucha monástica por mantener la hegemonía ideológica. El enfrentamiento de los grupos intelectuales produce una fuerte repercusión social. Los elementos contradictorios tienen el empuje de las burguesías ciudadanas: órdenes mendicantes o urbanas que no disponen de propiedades, el agustinismo espiritualista y los miembros de las cortes cuyo objetivo es la destrucción del poder feudal. A partir del animismo feudal se dan las condiciones para la interpretación de que las cosas, en cuanto signos de una realidad superior, tienen un espíritu vivo y que lo importante es ese espíritu y no la corporalidad de las cosas. En esto se destaca el agustinismo de los franciscanos con su mística de la pobreza y la palabra. También el espiritualismo de Occam acepta que si el orden divino depende de la Voluntad de Dios está sujeto a cambio, por tanto el orden terrestre también puede ser cambiado y esto de acuerdo con la voluntad del pueblo en el caso de Mariana y los suarecistas. Estas corrientes confluyen en la idea de cuerpo místico. Recién es Lutero el que ataca el organicismo de la Iglesia.

El animismo cortesano tiene un claro exponente en la figura del caballero que ama, sentimiento que lo revela como un ser más profundo, desvinculado de cualquier herencia biológica. También pertenece a esta línea el renacer de la brujería, la astrología, la magia, por la factibilidad de manipulación de los espíritus vivos de las cosas. Frente a un universo acotado de objetos se vislumbra la posibilidad de un saber infinito. Estos caminos confluyen en el florecimiento de las ciencias.

La permeabilidad y ductilidad de las formas platónicas señalan una unidad esencial entre ellas y contrastan con la rigidez y jerarquización de las formas aristotélicas. El procurar extraer la idea oculta no significa suprimir la materia, sino un proceso de espiritualización. La materia es vista como posibilidad de expresión y no como lugar de perversión. Por el contrario, en el organicismo, cuerpo y alma son formas sustanciales, realidades distintas: el alma es principio informador del cuerpo, pero no se expresa o transparenta jamás en él. La belleza en el organicismo es proporción de partes; orden y jerarquización. Sin embargo el cuerpo es una pieza clave en la ideología pues en él se da la semejanza con el Creador y a la vez es el lugar de la desemejanza: el lugar donde se deberá salvar mediante la analogía ese abismo entre hombre-Dios, cuerpo-alma. En esto se pone en práctica la dialéctica semejanza-desemejanza que permite comprender el orden mundanal como reflejo del divino al que se lee por analogía. El cuerpo es signo y es necesario reparar en él para comprobar el orden superior. La doctrina galénica de los humores proponía la sangría para el logro del equilibrio perdido en la enfermedad. Ese mismo mecanismo ideológico funcionará en el absolutismo español, en la expulsión de moriscos y judíos y en la persecución de los herejes entendidos como elementos que desarmonizaban el todo. Erasmo contrasta con este original al hablar de la Iglesia espiritual como cuerpo místico.

Sustancialismo y animismo como matrices ideológicas

Para el tratamiento de estas ternas hemos seguido la exposición y las tesis de Juan Carlos Rodríguez. Según este autor en el siglo XV hay dos matrices productivas desde las que se generan diversos tipos de discursos. El organicismo, cuya denominación proviene de su noción clave de cuerpo orgánico y también de sustancialismo, por su utilización de la imagen del cuerpo que supone la determinación sustancial. Ambos términos son tomados del libro *La formación del espíritu científico* de Bachelard que los emplea para referirse a distintos enfoques científicos en la consideración de la naturaleza, mientras que aquí se trata de un enfoque desde los sujetos diferenciados que permite hablar de una sistemática ideológica como clave para la interpretación cultural.

En el caso de Bachelard se hace referencia a una continuidad del espíritu humano mientras que para Rodríguez es un enfoque referido a una coyuntura histórica: la correspondiente a la ideología feudal o feudalizante. Con respecto al término animismo Rodríguez ha podido diferenciar un animismo renacentista y otro feudal. Nuestro interés por configurar un marco teórico que nos permita coherencia en el enfoque de nuestros autores nos lleva a realizar un trabajo de selección teórica y temática. La segunda tesis de Rodríguez que compartimos es que las dos matrices ideológicas pueden ser definidas en relación a la contraposición jerarquía de sangre-jerarquía de almas, en las sociedades de transición, llevada a cabo durante tres siglos, época en la que coinciden la primera fase de la burguesía con la última fase de la nobleza feudal. El organicismo tiene una traducción desde una nueva práctica vital. El animismo responde a una lucha radical en que son incompatibles la jerarquía de sangre y la jerarquía de almas. De la coexistencia de estas matrices surgen las dos literaturas del Siglo de oro. La jerarquía de sangre y la jerarquía de almas es el aspecto más visible de la contraposición entre los dos sistemas, pero no el único.

Los diversos historicismos y su concepción del paso de una época a otra

El término ideología, en su uso más frecuente, da por supuesta la relación directa con las ideas políticas o sociales en su empeño de justificación-denuncia. En la perspectiva kantiana se identifica ideología con el campo de lo impuro, en el sentido de expresiones movidas o guiadas por intereses meramente subjetivos, políticos, morales, prácticos etc. Esta línea racionalista se enfrenta con el empirismo, que también plantea la coincidencia entre ideología e intereses políticos o intereses subjetivos. En este caso, lo que se trata de diferenciar es si esa experiencia es limpiamente fáctica o si está contaminada con el ruido de los prejuicios o de la imaginación. Muy distinto es el uso que aquí presentamos de ideología. La estructura básica de esos niveles ideológicos, racionalismo y empirismo, es una organización objetiva que se confunde con intereses extracientíficos y en definitiva, son estructuras que establecen relaciones y también una serie de discursos que son específicos

de esas ideologías pertenecientes a los siglos XVI y XVII y no a otra época. Lo importante es retener que, para nuestra investigación, los discursos ideológicos burgueses producen y reproducen la noción de sujeto y su lógica, mientras que la relación señor-siervo es la base mental de las formaciones feudales. En las formaciones capitalistas la contradicción es burguesía-proletariado. Durante la etapa de transición, que se ha analizado, hay incidencia funcional del nivel político en ambas matrices ideológicas: esa preponderancia política posibilita la dialéctica privado-público en dicho nivel

La transición entre feudalismo y capitalismo no se da a la vez ni de la misma forma en toda Europa. Rodríguez sostiene que esa transición no es un paso y en esto presenta sus diferencias con las concepciones de época, propias del horizonte fenomenológico de principios de siglo, en el que se advierte una especial presencia de enunciados kantianos y hegelianos. Como noción de época se entiende una determinada encarnación del espíritu, en el caso de Hegel, o una especial revelación o conquista del espíritu sobre la naturaleza, ya se exprese en términos kantianos o empiristas respectivamente. Época, en sentido fenomenológico, es una unidad englobante cronológica y vital; es una unidad totalizante y expresiva del espíritu en un definido tiempo.

A partir de la idea de formación social, con su modo de producción básico, no es posible pensar una unidad totalizante, sino diversos niveles sociales determinados por una particular relación de clases donde el desajuste y el desequilibrio es lo común. Por tanto, en las formaciones de transición, caracterizadas por la coexistencia de diversos modos de producción, se hace imposible la presencia de una unidad englobante. El historicismo, ya sea hegeliano o fenomenológico, llama transición a un paso que se interpreta como momento en que empieza a florecer la semilla de la futura etapa que ya está depositada en la anterior. Las denominaciones de antecesores y de rezagados; las más de las veces, son utilizadas en el sentido del epocalismo.

El historicismo hegeliano interpreta cada época como encarnación de la idea. Esta determinación convertida en alienación-mediación la impulsa a romper esa forma buscando reencontrarse en una encarnación más plena, más liberadora. El historicismo de raíz kantiana comprende que, siendo el desarrollo del espíritu el motor finalista de la historia, el paso de una época a otra se explica por un momento superior en la relación que se establece entre

libertad–necesidad o entre cultura–naturaleza. Cada etapa superior significará que el espíritu va adquiriendo, por una parte, su propia verdad, esto es: el reino de la libertad; de la cultura, de la luz; por otra, cada conquista nueva se explica porque se han empleado nuevos medios intelectuales o materiales, para dominar, bien a la naturaleza interior; bien a la naturaleza exterior del individuo.

En la corriente empirista, el historicismo está representado por un símbolo ejemplar: Robinson Crusoe. El paso de una época a otra dependerá de la noción de experiencia. Al principio, Robinson, que puede ser niño u hombre primitivo, se ve indefenso, dominado por la naturaleza; pero poco a poco va poseyendo experiencias, va implantando su dominio sobre la isla. A la vez que aumenta la seguridad en sí mismo, la acumulación de experiencias se va traduciendo en útiles y herramientas que le sirven para poseer la vida. La mayoría de las nociones del empirismo provienen de la región económica de la ideología burguesa. La clave del paso de una época a otra se concibe en términos tecnicistas. Se supone que el sujeto de la historia, que es siempre el espíritu humano o el individuo, pasa de una época a otra o bien por haber descubierto un nuevo trozo de libertad o de cultura, bien por haber usado unas nuevas máquinas o unos nuevos instrumentos. Mac Luhan habla de época del libro y de época visual como dos instancias que abren un nuevo marco experiencial. Dentro de esta perspectiva empirista se tiende a hablar de inventos porque dicha idea, traduce el medio o la técnica que segregan desde las experiencias interiores acumuladas. Por tanto, traduce también la idea de que el espíritu humano es algo siempre en desarrollo. A la vez que crea una técnica, esa interioridad se despliega un tanto más a sí misma. La perspectiva kantiana habla de descubrimientos, pues para Kant, el espíritu humano en vez de desarrollarse, lo que hace es revelarse, madurarse, descubrirse: la historia facilita destapar nuevas parcelas de sí mismo. Junto a él debemos colocar a Burckhardt, que al hablar de renacimiento alude al descubrimiento del individuo, de la libertad individual. En todos los casos, el paso de una época a otra se da por los medios o técnicas que el sujeto de la historia utiliza para revelarse o desarrollarse.

La postura que aceptamos es aquella que afirma que el paso de las formaciones feudales a las capitalistas se explica por el cambio de fuerzas sociales

que intervienen en su formación. En el feudalismo, la organización básica fue el servilismo, propio de la articulación nobleza-siervos. Plantear qué disuelve una sociedad feudal es analizar qué altera estas relaciones serviles para dar paso a otra u otras formaciones sociales. Se considera a la burguesía la nueva fuerza social no sólo como clase sino como portadora de una estructura económica, política e ideológica. La presión ejercida por la burguesía sobre las relaciones serviles es lo que las va a ir modificando hasta su disolución. La aplicación de la dialéctica público-privado en este cambio será fundamental.

Entre los siglos XV y XVII el funcionamiento político tuvo mucha importancia a nivel ideológico y esto se afirma sin olvidar que las ideologías nacen de las relaciones sociales y no de la imposición política, aunque a través de esta puedan solidificarse. El Estado es siempre representante de unas relaciones sociales y en el caso de la transición lo es de dos tipos de relaciones sociales, aunque tal doble representación no lo sea en el mismo grado. Por su origen el Estado Absolutista tiende a servir infraestructuralmente a las relaciones burguesas aunque supraestructuralmente sus aparatos se vean dominados por la nobleza. La incidencia, tanto en el sustancialismo como en el animismo, no da los mismos resultados: ambos asumen la dialéctica privado-público, pero de modo diferente. El animismo acepta tal dialéctica conservando la autonomía de los dos espacios. Esto se debe a que el Estado Absolutista o el nivel político supone infraestructuralmente y tiende a consolidar relaciones burguesas. Por su parte, el organicismo en tanto representante de las relaciones feudales, asume la dialéctica privado-público pretendiendo a la vez negarla en su autonomía, mientras sigue suponiendo como única verdad existente la escritura unitaria, totalizadora, homogeneizante de los signos de Dios sobre todas las cosas.

La conexión con el mundo antiguo también es diferente entre feudalismo y burguesía. El mundo feudal ha establecido su propia imagen como prolongación y culminación del pasado. La ideología burguesa en esa fase humanista forja, por contraste, la propia imagen de la antigüedad. La ideología feudal se sustenta en nociones extraídas de Aristóteles. La ideología burguesa lo hará a partir de Platón. Los humanistas se sienten a sí mismos como redescubrimiento, como ruptura, y no prolongación del mundo clásico.

Problemática de la familia

Ya anticipamos nuestro interés en alcanzar las categorías de lo público y lo privado como orientadoras, tanto de las conductas como de los saberes. En este sentido, la función activa de la palabra en las configuraciones sociales nos dará pautas para la distinción entre eticidad y moralidad. Otro de los aspectos que nos proponemos mostrar es la familia en sus distintas configuraciones sociales y los discursos hegemónicos que a ella se refieren para apreciar su situación neurálgica en la sociedad en relación con las especificaciones de lo público–privado. La posición de esta institución, tradicionalmente ubicada en el ámbito privado, se convierte en centro de la problemática social a partir del siglo XVIII, a tal punto que es posible comprenderla en nuestros días como centro y a la vez subyugada por lo social. El carácter policiaco de la sociedad actual intenta la integración de la familia y por ello colabora en su situación de crisis. Actualmente, el individuo se ve amenazado en su ámbito más propio por la vulnerabilidad de su organización privada. La equiparación de lo individual con lo privado y lo social con lo público frente a la familia nos lleva a reparar en un ámbito en donde confluyen lo público con lo privado al convertirla en objetivo de la acción social. Tenemos en cuenta que el poder, aunque punitivo, al crear resistencia construye nuevas oportunidades de relación social. Igualmente consideramos que la situación de crisis y de transformación de la familia son procesos positivos para enfrentar la razón política y en última instancia, la iniciación, tal vez, de respuestas de mayor solidaridad. La singularidad de lo social no se confunde con lo jurídico, lo moral, ni lo económico. Esto se traduce en que con respecto a la familia lo público y privado adquieren una ubicación de profunda ambigüedad.

Entendemos la democracia como derecho social organizado y en esta reflexión, el estado totalitario aparece como una reducción de la vida humana a la política. En la historia del Derecho, directamente vinculada a las emergencias sociales, los derechos sociales pertenecen a la segunda generación y aun, en la gran mayoría de los países, no están protegidos a través de ordenamientos jurídicos nacionales que los abarquen a todos. Los derechos de tercera generación, aquellos defendidos por los ecologistas siendo el más

importante el derecho a vivir en un ambiente no contaminado, no tienen vigencia, aunque se lucha constantemente por ellos.

La resistencia a la protección jurídica de los derechos sociales, que en definitiva, son los únicos medios válidos hasta ahora para su efectivización, se debe a que nos mantenemos en el imperialismo, como la más reciente configuración social burguesa en donde la ideología de la integración y cohesión social se complementan con líneas políticas y económicas que lo sustentan.

La utilización de términos como categorías y no meramente como conceptos, nos posibilita hacer un enfoque histórico que recupere emergencias ocasionadas por relaciones que se establecen en términos de intereses y necesidades. No se trata de buscar fundamentación en el pasado de situaciones presentes sino de ver la procedencia, o el lugar donde se producen los primeros enfrentamientos. Si hablamos de ideología pensamos en modos de acceder a la realidad, en cuanto intentos de prácticas en función de cotidianidad y sin la significación originada por el racionalismo o el empirismo. Tanto los comportamientos familiares como los imperativos sociales tejen al individuo y son los que amplían o minimizan sus posibilidades de realización.

El tema de la familia permite acceder a otro rostro de la sociedad encubierto por la racionalidad de los discursos políticos. Como cuestión social preocupante aparece en el siglo XVIII, desde la literatura médica, que centra sus críticas en tres costumbres muy determinadas: los hospicios, la crianza de los niños con nodrizas domésticas y la educación artificial de los niños ricos. Según esos autores el encadenamiento de esas tres técnicas engendraban tanto el empobrecimiento de la nación como la decadencia de la elite integrada en su mayoría por la burguesía.

La presencia de una alta tasa de mortalidad (90%) es el reproche que se hace a los hospicios. En estas instituciones la mayoría de las muertes ocurren antes de que los jóvenes puedan servir a la patria, es decir, que ellas no cumplen con la finalidad política que llevó a su creación. Recordamos también que el ejército es uno de los aparatos del poder a nivel público y nacional y cuya conformación se realiza con el reclutamiento de individuos. La protesta atiende a que deberían resguardarse los bastardos para tareas como colonizaciones, milicia, marina. La ausencia de lazos y obligaciones familiares los califica para asumir esas funciones públicas.

Una de las causas de mortalidad que se señala es la falta de nodrizas y esto se debe a la separación social existente entre los lugares de pobres y ricos. Aunque irremplazables en su tarea, las amas de leche son acusadas de transmitir taras a los hijos de los ricos. Por otra parte la educación artificial que reciben estos niños no responde a una sana educación. El modo de vida impuesto en las ciudades los aparta de la naturaleza. También el Estado recibe críticas por su actuación con respecto al sector más pobre. Su administración carece de racionalidad debido a la ausencia de una economía social.

Las élites son criticadas por sus vidas disolutas, que además de no cuidar de sus propios cuerpos son ejemplo pernicioso para el todo social. Hay vinculación entre la teoría médica de los fluidos y la económica de los fisiócratas. Una circulación no querida entre los dos sectores sociales categorizados como ciudad–campo es la que realizan los domésticos, que son los que portan los males de la ciudad al campo. Este análisis nos muestra el registro médico combinado con el social, lo cual significa un reforzamiento del poder político.

Las políticas de producción también son orientadas desde la valoración de la renta de la tierra como un medio más seguro que la producción de objetos de lujo. Hay preferencia por el modo de vida natural del campesino frente al artificial del ciudadano. La crítica a los domésticos se intensifica porque el alejamiento de la ciudad conlleva desertar del servicio militar. Por otro lado, el traslado de las domésticas a la ciudad da lugar a la mortífera industria de la crianza o del servicio en las casas de los adinerados donde añaden a “la indolencia de señoritas la insolencia de prostitutas”.

El problema de la conservación de los hijos es diferente según sean pobres o ricos, por tanto los remedios también registran la distancia. Esto permite dos estrategias en la gran tarea del siglo XVIII centrada en la educación; la medicina doméstica y la filantropía. La primera está destinada a la crianza de los hijos ricos. El médico de familia se alía con la madre, la adiestra en el cuidado de niños e indica la necesidad de eliminar a los domésticos. La receta incluye vigilancia directa de los pequeños y aplicación de conocimientos y técnicas en el trato de las enfermedades. La filantropía pretende, por su parte, asistir a una cantidad apreciable de individuos trabajadores con un mínimo de gasto público.

Doctrina médica y moral educativa aparecen conjugadas en los médicos del siglo XVIII, entre ellos Tissot, Buchan, Raulin. A partir de Lavoisier desaparece la idea del cuerpo máquina y en consecuencia, la salud ya no es cuestión de seguir normas morales sino de preceptos higiénicos que implican un nuevo saber merecedor de gran difusión. A la vez este conocimiento generalizado es también una pérdida de poder del padre. La solución va a estar dada por el médico de familias que establecerá conexiones con la madre al complementar la tarea de prescripción con la de ejecución. Es la mujer la verdadera enfermera y no la que realiza la función por un sueldo. En este aspecto hay una valoración del sujeto que actúa, en este caso la mujer burguesa, cosa que sin embargo no ocurre con respecto a la obrera.

Esta unión orgánica entre medicina y familia garantiza la función educadora de la misma, eliminando varios obstáculos sociales tales como: 1) el aislamiento familiar y también la promiscuidad social favorecida por la presencia de los domésticos en los hogares pudientes; 2) la ignorancia de reglas higiénicas por parte de la mujer que ahora son promocionadas por el médico en su tarea educadora; las antiguas estructuras de enseñanza, la disciplina religiosa y el hábito del internado son combatidas por el médico de familia.

Hasta mediados del siglo XVIII la medicina se ocupaba de varones adultos. Mujeres y niños eran atendidos con remedios de viejas. La lucha entre la medicina y las viejas tiene una larga tradición y comienza al establecerse estas nuevas relaciones con la familia. Los temas de absoluta divergencia en este combate social son la lactancia materna y la vestimenta de los niños.

En la familia burguesa aparece la noción de vigilancia como mirada discreta, aunque permanente, como recurso para la educación de la infancia y en favor de liberar al niño de posibles tensiones. El hogar adquiere aspecto de invernadero por su higiene y tratamiento de enfermedades. La alianza médico-madre libra combate en dos frentes: el oscurantismo de los domésticos y el poder del padre. De aquí surgirán los puntos de apoyo del feminismo del siglo XIX. La educación es criticada en la esfera privada pero igualmente aparece la crítica a la educación pública, cuando comienzan a actuar las primeras asociaciones de padres que buscan liberación física y protección moral para sus hijos. El problema educativo se cruza con otra variable: pobre-rico. La complementación medicina-familia ocurre en las que pertenecen a la

burguesía donde, además, la difusión de libros es posible. Pero en las familias populares la situación varía. Allí el analfabetismo multiplica los problemas de falta de medios. Sobre estos núcleos se trata de ejercer vigilancias muy directas. Con esta finalidad se concretizan los conventos de preservación, para mujeres solteras destinadas a participar en misiones, en la educación o en la asistencia en hospitales o asilos. Los prostíbulos se proponen sacar a las mujeres de la calle para congregadas en un lugar físico habilitado para ellas. Se logra de este modo la delimitación de los espacios sociales. En este sentido, los hospicios dan albergue a la incorporación de los mendigos. En el caso de los prostíbulos son regulados por la policía. Como es de notar, estas instituciones ejercen poder sobre las clases más bajas.

A fines del siglo XIX estas tres prácticas aparecen desacreditadas pero son los medios públicos los que se utilizan para variar el ordenamiento del antiguo régimen. Hasta entonces la familia es el lugar donde se contraen alianzas y filiaciones en procura de la mejor herencia. La centralización en el aspecto económico por parte de la burguesía para el establecimiento de relaciones sociales, favorece la separación de lo sexual y lo familiar. Con las instituciones que hemos mencionado se trata de conciliar el interés de las familias con el interés del Estado. Es el Estado el que se ocupa de los desechos del régimen familiar: los solteros y los niños abandonados. El régimen policíaco garantiza la moralidad.

Por su parte, la medicina propone asistencia a las madres en su domicilio para evitar las resistencias de las clases bajas y reemplaza el sistema del torno propio de los orfanatos por el servicio abierto a las madres solteras, viudas de familia numerosa y obreras. Esto posibilita la aparición de las ayudas familiares y a su vez se extiende el control médico. También aparecen las primeras sociedades protectoras de la infancia. Las inspecciones médicas, las reglas de higiene y la vigilancia ejercida en las instituciones públicas llevan a los comités de patronato a asegurar que los niños pobres mejor atendidos son los que pertenecen a estas instituciones. Se entablan luchas evidentes frente a las matronas y los campesinos con sus prácticas fatales para los niños. La madre de familia popular llega a ser asistida y controlada por un inspector. Su modelo es la nodriza, y la remuneración que recibe se completa con la vigilancia médico estatal. El enfrentamiento entre mujer popular y el Estado

es declarado. Por otra parte se procura restablecer los matrimonios entre las clases populares a fin de evitar la inflación económica debido a las altas erogaciones por asistencia efectuadas desde el Estado.

Desde fines del siglo XVIII asociaciones filantrópicas y religiosas se proponen ayudar a los pobres, moralizar las costumbres y facilitar su educación en el ambiente familiar, por ser la familia la asociación más económica de asistencia mutua.

En 1850 la Academia de Ciencias Morales y Políticas apoya a la *Sociedad de San Francisco Regis* por su promoción del matrimonio civil y religioso de los pobres. Se trataba de un gran negocio social por los beneficios económicos que significaba, ya que el hombre y la mujer de pueblo no tenían hogar ni lugar. Restaurar el matrimonio es el papel de las sociedades de patronato. La coacción que ejercen es notoria pues para dar ayuda exigen la documentación. Los organismos religiosos tuvieron gran eficacia en estas tareas. Desde el punto de vista de la familia popular el matrimonio no significaba mejorar el estilo de vida. Sólo se realizaba para obtener un determinado beneficio. El descrédito del matrimonio entre los varones pobres es mayor que entre las mujeres. Para el hombre el matrimonio significaba lograr un estado y por esto se entiende una tienda, una carnicería, un oficio o un terreno que recibía como dote. La mujer sin dote queda fuera de juego. Esta situación se configura en la mujer ama de casa cuyo oficio es trabajar para la economía familiar. De aquí que la mujer debe usar toda su táctica de abnegación para triunfar sobre el espíritu de independencia del obrero. Se produce así una verdadera alianza entre el feminismo emancipador y la filantropía moralizadora que luchan contra los prostíbulos, la prostitución y la policía de las costumbres pero también contra los conventos y la enseñanza retrógrada de las mujeres.

Modificar la vida familiar de la clase obrera en el siglo XIX implica la variación radical de las condiciones sociales. Dos cambios involucran directamente a la mujer: 1) la integración de las mismas al proceso industrial, lo que supone el desplazamiento del hombre de sus empleos exclusivos, aunque en muchos casos van mandadas por los mismos varones; 2) la aparición de las fábricas-convento, instituciones exceptuadas de pagar impuestos que acumulan los salarios de sus pupilas para el logro de la dote en la esperanza del matrimonio.

Los filántropos y las feministas emancipadas denuncian un círculo que engendra el decaimiento físico y moral de la población pobre. Señalan de los inconvenientes de las organizaciones claustrales por su incidencia sobre las rentas estatales; la competencia con los precios del trabajo libre; la monopolización de empleos— en especial los de la educación—; la formación inadecuada de las mujeres, que por privilegiar el juntar para la dote no las preparan para la vida familiar.

A nivel social se crean disposiciones de familiarización que se apoyan principalmente en la mujer; quien proporcionan herramientas y también aliados. A ella se le encarga la educación primaria, la enseñanza de la higiene doméstica y el arraigo del reposo dominical. La creación de guarderías, destinadas a los hijos de obreros es parte de estos empeños.

El otorgamiento de vivienda es un instrumento de ordenación social. Se da a los pobres para hacer posible, por un lado la salida de la mujer del convento y por otro para que a su vez ella aleje al hombre del bar. Además, es también ella quien debe excluir a extraños de la casa como los antiguos clientes o los allegados por lazos familiares.

La vivienda ha sido hasta entonces algo intermedio entre la guarida y el cuartel. La costumbre rural y artesanal considera el local familiar como un escondite donde se acumulan riquezas y se ocultan personas que salen de noche. Estas habitaciones espantan a los higienistas pero tienen su razón de ser en las prácticas del antiguo régimen feudal en el que el impuesto se calculaba por el número de puertas y ventanas. Los sótanos húmedos se justificaban por permitir la conservación de los materiales de trabajo. La lucha de los higienistas se establece en contra de la concepción del hábitat como lugar de defensa y autonomía.

En su interés social es el espacio de trabajo lo que se quiere lograr, a la vez que se evita el espacio de tipo militar para neutralizar turbias alianzas. El campamento se consideraba como modo de vida peligroso, por la convivencia de familias y solteros. La posibilidad de levantamiento queda menguada con la vivienda individual. El obrero, al defender su vivienda, garantiza el orden social. En esto la mujer es segura aliada. En el régimen feudal la casa era un espacio social más amplio en el que convivían huéspedes, aprendices y obreros.

La gran preocupación social por la vivienda pública se manifiesta en la realización de un Congreso de higiene pública en *Bruselas* en 1851 donde, entre otros temas, se trata sobre la distribución del espacio en las viviendas populares. Las críticas llevan a proponer otras construcciones que hagan posible una vida más humana posponiendo el solo interés económico. La vivienda se complementa con la escuela en la tarea de control de los niños. En la familia popular el aislamiento de su núcleo es un elemento a favor de una mayor vigilancia. Sus miembros se proyectan y se controlan frente a las tentaciones exteriores

A nivel social, la diferencia entre la mujer burguesa y la mujer de pueblo es bien notable. La primera tiene continuidad en la tarea educativa tanto en el ámbito social como en el familiar. Su misión es expandir normas higiénicas y educativas y participar de la difusión cultural fuera del hogar. En cambio, la mujer de pueblo debe velar por la retracción social de su marido y de sus hijos. Si el marido o los hijos permanecen fuera del hogar es porque la mujer no ha logrado un ambiente placentero. El patrimonio que debe transmitir es siempre exterior a la familia: pertenece a la sociedad y más concretamente a los grupos hegemónicos.

El tema del patrimonio también da elementos para la diferenciación. El de la familia burguesa se transmite por testamento. El de la familia popular está previsto a través de leyes y reglamentos. En la de los pudientes el heredero continúa la personalidad del difunto, sus bienes y sus deudas. A nivel de pobres se recibe una cantidad de dinero pero no se asumen las deudas ni persisten los modelos ancestrales.

En la crianza de los niños se revelan también actitudes contrapuestas. En el caso de los niños con recursos, se intenta una liberación protegida a partir de medidas higiénicas y se delimita un campo de desarrollo físico y espiritual de acuerdo con principios psicológicos que aseguran una discreta vigilancia. La familia popular procura una libertad vigilada: en todo momento hay que evitar el exceso de libertad; estar atentos y mantener los niños dentro de los espacios de mayor control: la escuela y la vivienda familiar.

Poder político y familiar

La familia en el antiguo régimen fue sujeto y objeto de gobierno. De este modo delimitamos a la vez dos ámbitos: en el privado existía un sometimiento al jefe de familia; en el público la relación de dependencia con otros grupos la convierte en objeto de gobierno. A través del jefe de familia se logra identidad al inscribirse en grupos de pertenencia que pueden ser redes de solidaridad, como en el caso de corporaciones, comunidades aldeanas, señoríos, conventos, o de grupos que se intersectan. La organización que se promueve es en torno a la conservación de su condición, ya sea oficio, privilegio, estatuto.

Entre personas y grupos se establece un fuerte sistema de favores y disfavors; hay también un juego móvil de lazos de bienes y acciones por las alianzas matrimoniales. El registro de numerosos casos judiciales revelan una conflictividad civil bastante notable. Esta referencia directa en la política por parte de la familia en el antiguo régimen tiene consecuencias sociales.

Al responder el jefe por sus miembros, el orden social queda asegurado, como también con el aporte de renta y hombres para la formación del ejército. La no pertenencia a una familia acarrea problemas, pues se convierte en gente sin opinión, hogar, ni lugar, mendigos, vagabundos que se hacen elementos perturbadores en el sistema de protecciones y obligaciones. El ejercicio de la caridad produce una población flotante. La administración pública los ubica en hospitales y asilos con la finalidad de apartarlos del juego social y poner fin al escándalo de los comportamientos incontrolados.

En la familia, el jefe, si bien asumía responsabilidad, a la vez ejercía un poder sobre el presente y el futuro de los hijos, el empleo de familiares y el contrato de alianzas. Las famosas *lettres de cachet* reforzaban las relaciones públicas y familiares. La alianza Estado-familia tiene como finalidad asegurar el orden público. Los resortes utilizados por parte del gobierno son el temor al descrédito público y las ambiciones privadas de los padres

La disolución de estos grupos es lenta y la razón principal es que la familia popular no puede amparar a sus miembros. De allí surgen los pobres vergonzantes y los mendigos implorantes que hacen ostentación de llagas. Este cuadro, característico del siglo XVI, se mantiene y al final del siglo XVIII hay aumento de pobres que piden ayuda. Los implorantes se vuelven peligrosos

y llegan a obtener de los particulares un impuesto, que compite con el que deben pagar al Estado, para evitar el incendio de los campos. Organizados en bandas practican el pillaje y siembran el desorden. Por otro lado, la autoridad familiar y el uso de *lettres de cachet* son vigorosamente contestadas por muchas de sus víctimas. Ante los tribunales civiles bajo la Revolución Francesa se producen numerosos pedidos de indemnización por los internamientos arbitrarios. La construcción de hospitales generales suministra a las familias pobres un medio de coerción contra sus miembros indisciplinados, que en la mayoría de los casos se trata de bocas inútiles. Desamparo y abuso de autoridad familiar colaboran en la destrucción del antiguo gobierno y confluyen en la toma de la Bastilla. Dirigida por el populacho y los indigentes de París, es decir, por aquellos que los aparatos socio-familiares ya no pueden contener, se convierten en una interpelación que obliga al Estado a responsabilizarse por sus ciudadanos. Esa revolución es también una destrucción simbólica de la arbitrariedad familiar en complicidad con la realeza. Sobre estas dos negaciones hechas frente al abuso de autoridad se construyen grandes expectativas, en especial el considerar al Estado como organizador de la felicidad de los ciudadanos, dando lugar a la concepción del Estado benefactor. Aquí ubicamos todo el pensamiento de los utopistas.

También el Estado totalitario es otra de las soluciones que se proponen, si bien atiende como ninguno las necesidades de las mayorías, el control autoritario es su aspecto más débil y la mayor crítica la recibe por su nivelación de fortunas. El debate político de la definición del Estado tiene en su centro la constitución de la familia. En el estado liberal, el mantenimiento del orden está asociado a la conservación de la familia y a través de su funcionamiento, a la de persona. A fines del siglo XVIII son los pobres los que ponen al Estado como principio organizador y ante él hacen sus reclamos. Así aparecen, como exigencias, los que se denominan derechos sociales: asistencia, trabajo, educación. Además, se acrecientan las diferencias en el cuerpo social entre la burguesía y los pobres que frecuentan la ciudad. Las Academias y sociedades intentan solucionar el pauperismo sin salir del esquema liberal. Las principales respuestas aparecen con Malthus, De Gérando, Villermé.

Los servicios colectivos son defendidos en el período prerrevolucionario por el discurso de las luces junto con la crítica al orden político. Después de

la revolución se produce una ruptura entre clases sociales. Mientras las clases populares cifran en el Estado su esperanza de servicios colectivos, la burguesía quiere su disolución en vista a la mayor liberación del juego económico. A la imperiosa necesidad de organizar disciplinadamente el espacio social da respuesta la filantropía. La pericia es la despolitización de su accionar y ocupa un lugar equidistante entre la iniciativa privada y la del Estado. La filantropía del siglo XIX organiza su destreza en el sostenimiento de dos polos: el asistencial y el médico-higienista. En el primer plano, se recurre al Estado liberal para el reclamo de trabajo y asistencia. De esta manera convierte el derecho político en asunto de moralidad económica. En el segundo plano se aprovechan las demandas que se hacen al Estado para detener el deterioro de la población por el avance de la sociedad industrial. Dentro de este accionar lo más positivo es el estudio de las causas de las enfermedades. Por lo demás, se procuran las intervenciones estatales allí donde la sociedad liberal lo necesita. Los problemas de conservación e integración son siempre los más importantes. Son los higienistas los que incitan al Estado a intervenir, a través de la norma, en la esfera del derecho privado. Los servicios colectivos se aumentan sin llegar a modificar la impronta liberal del Estado. El accionar filantrópico es a través del consejo a la población y del establecimiento de la norma en el derecho. Esto contribuye a eliminar la caridad humillante, propia del servilismo medieval y la represión destructiva propia del Estado absolutista moderno.

Entre las normas para intervenir en el derecho privado aparece la imposición del ahorro. Mediante su obtención se puede lograr autonomía familiar con respecto a los bloques de dependencia o a las redes de solidaridad.

Las normas higienistas relativas a la crianza, el trabajo y la educación posibilitan una mayor autonomía dentro de la familia con respecto a la autoridad patriarcal. El grupo familiar, gracias al ahorro, se convierte en punto de apoyo de los individuos que interpelan al Estado por sus derechos. Pero además, se muda en objetivo de denuncias por abuso de autoridad. Los hijos son los reproductores de las normas estatales en la vida privada. La liberalización de la familia se logra por la práctica filantrópica y no como triunfo de la modernidad en cuanto mutación profunda de las sensibilidades.

La asistencia a los pobres durante el antiguo régimen se realizó a través de asilos y hospitales; la limosna individual; la asistencia a los pobres

vergonzantes, que cumplía a la vez la función de policía moral de la parroquia. Ninguna de estas previsiones logran detener el desarrollo de la pobreza, lo que obliga a los gobiernos a la opción entre entender la ayuda como un derecho o ejercer la represión de los pobres cuando se revelan. La posibilidad de represión sólo disminuye cuando los obreros entran en la esfera política y para esto debemos esperar a la segunda mitad del Siglo XIX.

Los socialistas son los primeros en reconocer los derechos de los pobres a ser socorridos. Entre ellos Godwin (1756–1836) en Inglaterra y los utópicos en Francia. La economía política cristiana recomienda mantener a la caridad. En general, es el malthusianismo el que se impone en cuestiones de asistencia y transformación del cuerpo social. De la Farelle sostiene a la familia como el mejor punto de apoyo para mantener a sus miembros en la práctica del esfuerzo y en la voluntad de independencia. En el ejercicio de la caridad hay dependencia, mientras que en las propuestas de los filántropos del siglo XIX la unidad familiar asegura relaciones de igualdad. Pero sobre todo es en el reconocimiento de derechos políticos donde es propicia la transformación de la relación de dependencia de las clases sociales. La influencia de una clase sobre otra tiene como principal vía el consejo: “Sin gastos y con la eliminación de los vicios es posible mantener la sociedad” defiende el discurso moralizante de la burguesía. Las Sociedades filantrópicas, como la de París, centran en el ahorro el evitar los peligros de dependencia y solidaridad y el concomitante peligro de insurrección. Con el mismo espíritu de reforzar la autonomía familiar, se cambia el orden de prioridades para la asistencia de niños y mujeres antes que atender a los ancianos.

La filantropía y su espíritu pragmático en la elección de objetivos se fue imponiendo. En 1899 los *Annales de Charité* cambian su nombre por *Revue Philanthropique* como final de un proceso de intercambio simbólico entre pobres y ricos. La última expresión del sentimiento caritativo es La Obra del Calvario, institución que se ocupa de las incurables mujeres afectadas de cáncer y que fuera premiada en la Exposición Universal de 1900. Como exponente de beneficencia filantrópica, el barón De Gérando en su *Manuel du visiteur du pauvre* insiste en hacer cambiar previamente minuciosas investigaciones de necesidades que se traducen, en la práctica, en riguroso control del pobre. Además, se debe asegurar la eliminación de la pereza como causa

más o menos determinante del pauperismo. Para estos autores la familia es la que se convierte en fundamento de autonomía si logra satisfacer sus propias necesidades. En caso contrario se daría de modo inevitable la dependencia de los servicios de asistencia.

El problema de la clase obrera, para la burguesía, puede ser enfocado desde la relación adulto-niño. Las familias numerosas y las distintas formas de promiscuidad hacen de los niños los enemigos del orden social, ya sea porque perjudican su moral pública, ya sea porque son explotados por sus padres. Los estudios sociales se encargan de establecer relaciones muy estrechas entre desarrollo industrial, pauperismo y revoluciones sociales. Pero antes que al problema económico, se le asigna responsabilidad del caos social a esa autoridad arbitraria que es la familia. La táctica que se vislumbra es la promulgación de normas protectoras de la infancia, la salud y la educación, especialmente en las zonas industriales.

Familia y escuela

Hasta mediados del siglo XIX la filantropía higienista había tratado de mantener al Estado fuera del ámbito privado familiar reforzando su poder mediante el ahorro. También había eludido el cuestionamiento económico asegurando la autoridad de la familia mediante la difusión de la tal norma, para la cual la escuela contaba con las ventajas de poder generalizar su cumplimiento. Pero la instrucción obligatoria es discutida, en los círculos burgueses por atentar contra la privacidad del contrato matrimonial. El *Congreso de Beneficencia de Bruselas* de 1857, en Bélgica, emite por primera vez un voto favorable para la instrucción obligatoria. La polémica entre G. Molinari y F. Passy evidencia la problemática de ese avance estatal al que en definitiva se le atribuye, según Passy, responsabilidad moral y no jurídica, con respecto a la educación de los niños. Molinari quiere demostrar que dar educación es una deuda, por tanto, un fenómeno interno a la economía. Atender esta situación no es hacer avanzar el socialismo sino el mejor modo de detenerlo. La educación es una deuda exigible al Estado, por lo tanto, su no cumplimiento puede ser sancionable. Sin esta educación no es posible ningún freno moral, ningún contrato social y menos aún una sociedad de mercado. La escuela se

convierte en el medio para controlar a los padres respecto a la exigencia del trabajo de menores y a la vez que enseña conocimientos básicos, transmite normas de higiene y comportamientos para el bienestar general. Su accionar colabora en restringir la imprevisión en la reproducción biológica e intensificar el principal estímulo de la actividad humana, que según Malthus, es el miedo a la necesidad más que la necesidad misma.

Las escuelas para pobres se planifican según normas rigurosas y teniendo como base una enseñanza unificada. La gratuidad, según la ley *Guizot* (1833), denigraba a la familia por la necesidad que imponía de registrarse como indigentes. Una propuesta más digna y mucho más amplia en protección es la que brindan los Hermanos de las Escuelas Cristianas, que ven aumentado considerablemente el número de alumnos en sus aulas. Para competir con las enseñanzas de estas escuelas congregacionistas se impone la gratuidad de la educación. La misión del maestro en estas escuelas es introducir la civilización en el hogar como modo eficaz de controlar la arbitrariedad de los padres. La obligatoriedad de la escuela aparece en Francia en 1881 y forma, con otras leyes de protección de la infancia, una disposición para la normalización de la relación adulto–niño. Si bien en principio es una medida sanitaria también es política. Se trata de solucionar el abandono y explotación de los niños y así mismo se reduce la capacidad socio–política de las clases trabajadoras. Nuestra ley 1.420 también respondía a estos principios.

La preocupación de los filántropos contra el abandono y la explotación de los niños es también frente de lucha contra los reductos populares que, por la ligereza de los lazos entre padres e hijos y su desapego territorial, los marca como de una fuerza incontrolable. Pertenecen al antiguo mundo del trabajo que se resiste a incorporarse a la disciplina impuesta por las industrias. Claramente se alude a las masas preindustriales que estallan en las grandes revueltas del siglo XIX y son base de la “teoría popular de la asociación” aplastada con la derrota de la Comuna.

La creación de los patronatos pertenece a la actividad de los filántropos para hacerse cargo de la infancia en peligro pero que, a la vez, se rotula como peligrosa. Estas instituciones compiten con la autoridad de los padres y el poder paterno es un obstáculo para el despliegue de sus actividades. En estas sociedades protectoras el abandono y la explotación de los padres se convierte

en encierro de los hijos, con la finalidad de darles mayor vigilancia y prevenir delitos contra ellos y de ellos. El interés público es siempre el atendido para el funcionamiento de estos recursos.

La tutela se verifica en los casos de familias calificadas como moralmente insuficientes.

La autonomía económica es la que garantiza el ejercicio de la autoridad familiar de acuerdo con las normas de higiene, las vías del ahorro y los principios educativos de la escuela. Estas intervenciones de lo público en las relaciones familiares hacen que ella misma, en su afán de autonomía exterior, dirija su esfuerzo a lograr una mayor flexibilización de sus relaciones interiores, ya sean entre marido y mujer o padres e hijos.

La ley de divorcio también aparece en Francia a fines del siglo XIX junto con las campañas sanitarias y de moral, llevadas a cabo en favor de las clases pobre.

El Tribunal de Menores es todo un símbolo en la destrucción del patriarcado familiar, pero a su vez lo es de la instauración del poder de Estado. Para esta tarea el asistente social asume una misión civilizadora. Sin embargo, una aproximación a los lugares de tratamiento de menores fortalece la idea de estar en presencia de la producción y gestión de la infancia inadaptada. El círculo familiar, cuando no funciona de acuerdo con las pautas sociales establecidas, se ve reforzado frente a los niños por el círculo de tutores sociales y también por el de los técnicos o asistentes. En lugar de ser el ámbito del ejercicio de los derechos, la familia aparece supervisada desde los organismos judiciales.

Un nuevo elemento en el control social son las ciencias psicológicas y especialmente el psicoanálisis. Su actuación es posible comprobarla en el centro médico y en gabinetes psicopedagógicos relacionados con la escuela; en los tribunales civiles para los casos de divorcio; en los planes de protección materno-infantil en función de la planificación familiar; en la educación sexual y los consejeros conyugales; en los programas radiales y en la implementación de líneas telefónicas programadas como servicios a la comunidad. Las prácticas de estos grupos nos llevan a cuestionar la noción de sujeto y ver, en estos procesos, incluyendo el accionar de los medios masivos de comunicación, el descentramiento del mismo. Ese sujeto es sujetado, controlado, por el cono-

cimiento producido por una formación social que tiene a la burguesía como grupo hegemónico.

Con respecto a nuestras categorías de público y privado hemos querido mostrar cómo su significación varía no sólo a través del tiempo, sino también en relación con los distintos grupos sociales que las emplean. La idea de que el poder no es tan sólo punitivo sino constructivo aparece de modo permanente en el registro de las resistencias a que da lugar.

Bibliografía

- Rodríguez, Juan Carlos. 1990. *Teoría e historia de la producción ideológica. Las primeras literaturas burguesas*. Madrid: Akal.
- Lotman, Jurij. 1979. *Semiótica de la cultura*, introducción de Jorge Lozano. Madrid: Cátedra.
- Donzelot, Jacques. 1979. La policía de las familias. Epílogo de Gilles Deleuze. Valencia: Pre-textos.
- Bobbio, Norberto. 1991. *El tiempo de los derechos*. Madrid: Sistema.

I – Cruces disciplinarios entre filosofía,
literatura, arte y ciencias sociales

Coordinado por Adriana Arpini

Vigilancia epistemológica, formación, infancia y creación. Una lectura de Bachelard

Marcela Renée Becerra Batán

Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de San Luis

Proponemos realizar una lectura de la noción de “vigilancia epistemológica” en Gastón Bachelard, especialmente la *vigilanciat*, relacionándola con las cuestiones de la formación, la infancia y la creación.

En ese sentido, en un primer momento, cabe rescatar valiosos aportes de comentaristas de la obra de Bachelard: Georges Jean (1983), Michel Fabre (1994, 1995 y 2003), Elyana Barbosa y Marly Bulcão (2004), quienes han destacado que de la filosofía bachelardiana puede desprenderse una filosofía de la educación y una propuesta pedagógica de la razón y de la imaginación a la altura de estos tiempos. Así, de Jean retomamos su idea de que en la obra bachelardiana pueden encontrarse los principios de una pedagogía del “no”, del “contra” y del “porvenir”; pedagogía capaz de promover una dialéctica entre la actividad racionalizante y la imaginación reunificada. Esta pedagogía, centrada en la noción de infancia como “obstáculo epistemológico” y como “estado permanente”, plantea hoy la necesidad y la exigencia de adquirir una cultura doble y continuada en una escuela permanente, que apunte a formar dialécticamente un onirismo lúcido y una razón conquistadora y a sintetizar las actividades del pensar, el estudiar y el soñar. También acordamos con Fabre, quien muestra en Bachelard el “cuádruple arraigo” de su noción de formación basada en una nueva filosofía del *cogito*: arraigo epistemológico, ético, estético y ontológico, la noción de formación como estructura de existencia, como acto de deformación–reforma incesante y como base de una utopía escolar con valor de actualidad. También coincidimos con Barbosa y Bulcão, quienes exponen las ideas pedagógicas implícitas en la obra de Bachelard y sus contribuciones a la pedagogía: a partir de la concepción de una estructura dinámica y dialéctica del hombre, Bachelard hace de la pedagogía la forma de la razón y de la imaginación. Contra todo instinto conservativo, una verdadera

Escuela debería apuntar a la formación de una razón turbulenta y agresiva en incesante rectificación, así como de una imaginación creadora, para una elevación de lo humano.

Ahora bien, más allá de los valiosos aportes antes referidos, en este segundo momento del trabajo brindamos nuestra perspectiva, que entendemos no ha sido suficientemente señalada: *la necesidad de considerar a la vigilancia como la base ontológica y como la condición de posibilidad subjetiva de la formación, de la reanudación de la infancia y de la creación.*

Bachelard expone con madurez el concepto de “vigilancia epistemológica” en *El Racionalismo aplicado* (1949), gracias a un “uso polémico” de la noción freudiana de “superyó”; noción de la que se sirve libremente para plantear la posibilidad de una vigilancia intelectual de sí mismo, que permita el pasaje de una vigilancia autoritaria a una vigilancia normativa, promotora de formación y de creación cultural.

La vigilancia epistemológica apunta a una revisión de los aparatos psíquicos en la actividad de la investigación científica. Ahora bien, la propia vigilancia de los aparatos psíquicos necesita ser vigilada, lo cual da lugar a una “psicología exponencial”. Según esta “psicología” que es más bien un *psicoanálisis intelectual*, Bachelard distingue factores por los que habría que multiplicar una base de vigilancia para obtener una potencia de dicha vigilancia, y así propone cuatro vigilancias: vigilancia simple, vigilancia², vigilancia³ y *vigilanciat*. Podemos caracterizar a la vigilancia simple como la conciencia de la preparación teórica, metodológica y técnica de un sujeto científico, preparación desde la cual espera atentamente definir un fenómeno como objeto de conocimiento científico y desde la cual también se dispone para lo inesperado que pueden presentar los fenómenos en la experiencia científica. En cuanto a la vigilancia², ésta es la conciencia de la aplicación rigurosa de un método, la conciencia de que los métodos construyen los objetos de que son “principios de información” que “forman hechos” científicos. Esta conciencia no es un dato inmediato, sino que surge después de haber cometido faltas. Gracias a los errores y faltas, la vigilancia² es una suerte de “alerta metodológico” que lleva a establecer “censuras especiales”, para no pasar sin cuidados de la experiencia a la teoría, de lo aproximado a lo riguroso, de lo probable a lo seguro, o a la inversa. Con relación a estas censuras especiales, en *El oficio de sociólogo*,

Bourdieu, Passeron y Chamboredon han usado la expresión “búsqueda de *rigores específicos*”, opuesta a un “rigorismo tecnológico” (Bourdieu et al, 1994, p. 21). Ahora bien, en la *vigilancia*³ no sólo se vigila la aplicación del método, sino también al propio método. Cuando se plantean momentos de crisis de los métodos en investigaciones especializadas, para un sujeto científico se presenta la oportunidad de emprender una crítica al carácter absoluto de los métodos y más radicalmente, una crítica a su superyó de cultura, que se ha formado a través de la enseñanza y de la historia de la ciencia. A partir de esta crítica radical, podrán recrearse libremente los legados culturales. Subrayamos aquí que, para Bachelard, se requiere un previo ejercicio de la razón polémica, una crítica a todas las formas antecedentes de la cultura depositadas en el superyó contingente, para que se den las condiciones subjetivas de una libertad para crear. Además, aquí encontramos nuevamente una referencia a la transgresión que nos recuerda al “complejo de Prometeo” como complejo nuclear de la vida intelectual; así, en esta *vigilancia*³, el sujeto llega a preguntarse “... si las reglas de la razón no son censuras a transgredir” (Bachelard, 1978b: 80). Por esta vía, se arriba a entender que la finalidad de los métodos apunta al progreso de los conocimientos; si este progreso se ve obstaculizado, cabe entonces hacer libre uso de otras opciones metodológicas y hasta proponer nuevos métodos como “estratagemas útiles en las fronteras del saber” (Bachelard, 1985: 39). Bachelard admite aquí un pragmatismo no pasajero, sino profundo, “... un pragmatismo que busque motivos de superación, de trascendencia...” (Bachelard, 1978b: 80) y que entendemos vinculado con la libertad para crear antes referida.

Y finalmente, Bachelard postula una *vigilanciat* como una posibilidad excepcional, que se presentaría sólo en algunos sujetos de conocimiento que arriban a ensoñaciones poéticas o a meditaciones filosóficas especiales. En instantes de “extremas lucideces”, un sujeto llega a captar que no hay origen ni destino que lo determinen absolutamente, sino que más allá de toda determinación, puede renacer a partir de un “quinto elemento”:

Parecería que fuera a una doctrina de los nacimientos a lo que habría que llegar. Cuando nos dejamos conducir por los poetas, tenemos la impresión de que es necesario fundar un quinto elemento [...], el elemento dialéctico de las cuatro materias con las que durante

diez años nos hemos puesto sistemáticamente a soñar (Bachelard, 1978b: 80).

¿Cómo entender la *vigilanciat*? Arriesgamos una interpretación de estos difíciles pasajes, orientada hacia nuestro tema. Pensamos que Bachelard recapitula aquí sus reflexiones acerca del tiempo como instante, sus desarrollos acerca de la imaginación y de lo imaginario y asimismo, que anticipa cuestiones que terminará de elaborar en *La poética de la ensoñación* (1961), referidas a “las ensoñaciones hacia la infancia”. En esa dirección, recogeremos algunos puntos de los textos bachelardianos que entendemos vinculados con la *vigilanciat*, que van desde *La intuición del instante* (1932) hasta el ya referido *El Racionalismo aplicado*.

Primeramente, en *La intuición del instante*, Bachelard plantea la posibilidad de volver a esa “fuente de Juvencia intelectual” (Bachelard, 1980: 8) que es el “acto de razón”; acto caracterizado como la “hora luminosa”, la “diferencial del conocimiento”, el “momento sintético” a partir del cual el sujeto comprende “su propio mensaje”, asume lo reglado y lo libre de su propia vida, cobra conciencia de lo irracional, surge como espíritu a partir de la ignorancia. Este acto es una decisión en el instante, que puede ser reanudado para retomar posibilidades de creación. Si tenemos en cuenta estos desarrollos, podemos ahora sostener que todo lo antes expresado puede decirse de la *vigilanciat*; en ese sentido, ésta sería un “volver a las fuentes” del “acto de razón”; acto que revela al sujeto “...que nada hay ya determinado por un destino venido de los orígenes” (Bachelard, 1978b: 80), sino que es posible renacer y crear.

Luego, en *La dialéctica de la duración* (1936), Bachelard plantea que el “ritmoanálisis” propuesto por Pinheiro Dos Santos es una terapia que permite al sujeto reencontrar los propios ritmos de la infancia. Así desde la adultez, vueltos hacia la infancia como la fuente de los ritmos formadores, es posible curar a un psiquismo que padece de “una esclavitud a los ritmos inconscientes y confusos” (Bachelard, 1978: 162), e introducir oscilaciones rítmicas entre las tendencias inconscientes y los esfuerzos de conciencia, para poder sublimar, recrearse y crear. Desde esta perspectiva, podríamos entender a la *vigilanciat* en relación con la infancia, como la posibilidad de volver a “los nacimientos”

y de proponer un ritmoanálisis entre ensoñaciones hacia la infancia y compromiso poético o racionalista.

Más tarde, en *“Instante poético e instante metafísico”* (1939), Bachelard considera que la poesía puede liberar al sujeto de las cadenas del “tiempo horizontal”, para hacerlo ingresar en el “tiempo vertical” del instante poético (cfr. Bachelard, 1980: 123–124). Desde esta perspectiva, podríamos entender a la *vigilanciat* como un instante poético y a la vez metafísico: “Sería más bien por el lado poético o en meditaciones filosóficas muy especiales que hallaríamos las extremas lucideces de la (vigilancia)t ...” (Bachelard, 1978b: 80). Podemos entender asimismo que, en cuanto instante poético y metafísico, la (vigilancia)t está separada de los tiempos horizontales de las cosas, de los otros y de la vida.

Si además tenemos en cuenta los desarrollos de los textos dedicados a la imaginación, recuperamos en primer término la noción de “primitividad poética” del libro *Lautréamont* (de 1939). Allí Bachelard afirma que, paradójicamente, *la primitividad en poesía es tardía*: “*La poesía primitiva*, que debe crear un lenguaje, que siempre debe ser contemporánea de la creación de un lenguaje, puede verse entorpecida por el lenguaje ya aprendido [...] Uno debe desembarazarse de los libros y de los maestros para encontrar *la primitividad poética*” (Bachelard, 2005: 49). En ese sentido, proponemos pensar que la (vigilancia)t, que viene justamente después de la crítica radical a toda los legados culturales emprendida en la (vigilancia)³, es el instante de la primitividad poética en el cual, después de desaprender lo aprendido, volvemos tardíamente a las fuentes primitivas de la infancia, para recrear las imágenes y el lenguaje.

Asimismo, a partir de los textos de Bachelard dedicados a las materias del cosmos, creemos entender que el “quinto elemento” al que se hace referencia en la (vigilancia)t es “lo imaginario”, que es la fuente del dinamismo creador de la imaginación de los cuatro elementos cósmicos. Hasta esa fuente de lo imaginario nos conducen los poetas, si nos dejamos llevar por ellos (cfr. Bachelard, 1978b: 80).

Si además tenemos en cuenta el escrito “La niñez de Rimbaud” (de 1948), podremos vincular a la (vigilancia)t con la “sobreinfancia”, con una infancia “que toma conciencia de sí” (Bachelard, 1997: 154) y que se vuelve hacia las “dos grandes fuentes de los símbolos”: hacia “las construcciones lúcidas y la

organización inconsciente” (cfr. Bachelard, 1997:154), para poder crear una poesía completa.

En síntesis, en este contexto, entendemos la (vigilancia)t como instante poético y metafísico, como la posibilidad de volver al acto de razón y a las fuentes de los símbolos y en definitiva, *a lo imaginario*, para desde allí “nacer”, alcanzar una sobreinfancia y encontrar una primitividad poética que permitan la creación, en poesía y/o en ciencia.

Subrayamos que el recorrido realizado permite mostrar la noción de (vigilancia)t como: 1) un punto de unión de toda la obra bachelardiana: sus abordajes de la razón, de la imaginación y del tiempo como instante; 2) un fundamento ontológico de su propuesta pedagógica, al reconocer en el instante el momento a partir del cual se pueden activar dialécticas entre imaginación y razón, para dar lugar a la creación artística y/o científica; 3) el principio y la culminación de toda meditación filosófica que vuelve reflexivamente sobre el sí mismo, el *cogito* o el pensar y 4) la condición *sine qua non* de la emergencia de una subjetividad, con sus posibilidades singulares de formación, de reforma y de invención, desde las fuentes de la infancia y de lo imaginario.

Por último, cabe destacar la vigencia de esta reflexión bachelardiana y su particular interés para pensar y hacer de otro modo en nuestras prácticas de enseñanza de la filosofía, desde nuestra América. En esa orientación, podríamos postular *una enseñanza de la filosofía que invite, al sí mismo en la trama de un nosotros argentino y latinoamericano, al ejercicio de la (vigilancia)t*, Una enseñanza que proponga volver a las fuentes vivas de un acto de razón y de una decisión inicial, desde los cuales nos disponemos a asumir y a recrear lo reglado y lo libre de nuestro estar latinoamericano; una enseñanza que promueva la reanudación de nuestra primitividad poética, de los ritmos formadores de nuestra Infancia y de las potencias creadoras de nuestro Imaginario, tejido en experiencias a la vez universales, particulares y singulares, con un fuego, un agua, una tierra y un aire cargados de empiricidad e historicidad, para la recreación de nuestra América.

Bibliografía

- Bachelard, G. 1978. *La dialéctica de la duración*. Madrid: Editorial Villalar.
- Bachelard, G. 1978b. *El racionalismo aplicado*, 1º edición. Bs As: Paidós.
- Bachelard, G. 1980. *La intuición del instante*. Bs As: Siglo XXI.
- Bachelard, G. 1980. Instante poético e instante metafísico. En Bachelard, G. *La intuición del instante*, pp. 113 a 165. Bs As: Siglo XXI.
- Bachelard, G. 1985. *El compromiso racionalista*. México: Siglo XXI.
- Bachelard, G. 1997. *El derecho de soñar*, 1ª edición en español. México: FCE.
- Bachelard, G. 2005. *Lautréamont*. México: FCE.
- Barbosa, E. y M. Bulcão. 2004. *Bachelard. Pedagogia da razão, pedagogia da imaginação*. Petrópolis (Brasil): Editora Vozes.
- Becerra Batán, M. y C. P. Ramírez. 2002. Bachelard y Freud. La vigilancia epistemológica. En: Pablo Lorenzano y Fernando Tula Molina Editores, *Filosofía e Historia de la Ciencia en el Cono Sur*, pp. 105 a 113. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.
- Bourdieu, P. et al. 1994. *El oficio de sociólogo*. Madrid: Siglo XXI.
- Fabre, M. 1994. *Penser la formation*. Paris: PUF.
- Fabre, M. 1995. *Bachelard éducateur*. Paris: PUF.
- Fabre, M. 2003. Conclusión: ¿qué es la filosofía de la educación?. En Hous-saye J. (Compilador), *Educación y Filosofía. Enfoques contemporáneos*, pp. 295 a 327. Bs. As.: Eudeba.
- Jean, G. 1989. *Bachelard, la infancia y la pedagogía*. México: FCE.
- Freud, S. 1992. La descomposición de la personalidad psíquica. En: *Nuevas Conferencias de Introducción al Psicoanálisis*, Obras completas, Vol. XXII. Bs. As.: Amorrortu.

Currículo: Atravessamentos do corpo em culturas

Marcelo Cunha Bueno

Estilo de Aprender

Escola de Educação Infantil e

Ensino Fundamental Brasil

O tema “currículo” tem sido uma questão de discussão dentro das escolas de Educação Infantil no Brasil. Em primeiro lugar, por conta da escolarização dessa “primeira infância” (que aqui compreende as idades a partir de um até cinco anos), como alternativa para a constituição de uma educação séria e comprometida para a idade e, em segundo lugar, como uma possibilidade de afirmação de discursos pedagógicos, psicológicos, que pretendem lucrar com a invenção desse espaço.

Em voga, desde o começo dos anos 90, uma infinidade de discursos curriculares assola as escolas do país, propondo inovadoras e eficientes formas de se educar melhor para um determinado mundo. O currículo tem sido uma proposta de acesso a essa determinada concepção de mundo e de sociedade, baseada no sucesso, no empreendedorismo e na competição. O currículo é o caminho certo para se obter sucesso. Currículo este que tem como centro de ação a fala e a escrita e uma lógica matemática pautada nas noções de número e resolução de problemas, alicerces para o “mínimo exigido” na produção do bom estudante.

Com isso, uma vasta literatura foi produzida, transformando debates interessantes em educação em jogos financeiros e publicitários entre editoras e universidades particulares. O currículo passa a ser uma receita, uma meta, repleta de conteúdos e objetivos. A Educação Infantil ganha ares escolarizados e formais.

Esse trabalho pretende apresentar, para além das duas alternativas de se pensar o currículo, a possibilidade de criarmos espaços de autoria na escola, desde que sejam entendidos como espaços de coexistências entre as diferentes posições e entendimentos sobre seus temas. Espaço de autoria é um espaço de criação. Um espaço que vai além das ideias de ensino e aprendizagem. Um espaço efetivo e afetivo de educação.

O texto pretende apresentar uma rota de fuga – uma fissura – no tema currículo ao propor outros e diferentes acessos para a discussão e problematização do mesmo. Entender currículo como uma expressão de um corpo-cultura, ilógico e falante, é uma maneira de transformá-lo em oportunidade de ler e de criar culturas.

Currículo como corpo dançante, escola como espaço de baile, criança como convite para habitar esse acontecimento, que, aqui, ganha o nome de currículo. Um currículo-relação, que é um “espaço entre”. Um espaço de atravessamento entre culturas, famílias e escola... entre cidade, entre criança e entre educação. Um espaço entre relações. Afetos, conceitos, ações. Dança-baile-educação.

O currículo sentido, visto, tocado, percebido, escutado, como convite a uma escola com outros habitantes. Habitantes que se expõem como vibrações para um outro contato com um outro, com outros.

Escola: Um corpo vibra nesse novo espaço!

Um corpo desejante, ainda não linguajado pelo mundo, repleto de entradas e saídas, que rodopia em suas descobertas.

Um corpo de alguém que ainda não tem domínios para a oralidade, mas que cria, produz novas e perspicazes formas de comunicação. Um corpo que cria ideogramas para significar o mundo, para si e para um outro. As representações de um choro, de um grito, de um sorriso, de um gesto, não se encerram no olhar do outro, mas se abrem para muitas vozes. Um choro pode significar tantas coisas! Choro como ideograma dessa linguagem que circula pela escola. Esse corpo-criança ensina, mostra outros acessos.

Um corpo que se entrega ao outro. Entrega-se às possibilidades de ser outro. Um outro que é objeto de desejo... no que faz, no que quer, no que tem. O outro é um pouco de mim... eu sou um pouco do outro. Costuras entre mim e outro começam a criar o que entendemos por coletividade.

Uma coletividade que é entendida como cartografia. Como mapa. O grupo como localizador das estruturas sociais... da linguagem, de culturas, de expressões, de sentimentos. Um mapa generoso que pede atravessamentos.

... Relações. Algo que não está fora e nem dentro... algo que é possi-

bilidade daquilo que acontece entre nós... pessoas, objetos, espaços, ideias. Assim se dá o aprender e o ensinar. Relação é essa costura, isso que me liga ao mundo... isso que chamamos de educação.

Uma relação entre corpo e cultura que significa aquilo que entendemos como linguagens. Matemáticas, oralidade, escritas, culturas. Expressões de um espaço de atravessamento corporal. Um corpo atravessa conceitos, invade-os, transgride-os, significa-os, usa-os, recria-os, inventa-os. É nessa dança que crescemos.

A trama corporal-relacional, a educação, faz com que entendamos esse processo de escolarização de forma mais leve, mais suave.

Uma trama-educacional que torna possível conexões e relações mais amplas.

Ver a música como arte, ver a matemática como afeto, a língua como cultura, a cultura como um rascunho.

O corpo da criança na escola se relaciona por topografias. Regras, combinados, relações, definem uma topografia relacional que desenha para a criança a importância de estar num meio entre tantos.

Cultura entendida como geografia. Uma cultura que se apodera, que é apoderada, redefinida, indefinida. Uma cultura bailante pelos espaços e entendimentos, pelas percepções e produções. Uma cultura relacional que se importa com os corpos, que se transforma em corpos. Uma cultura que conta histórias, faz circular a música, faz movimentar a ponta do pincel, por expressões, por sentidos. A escola pode ser um espaço dessa geografia cultural.

Uma geografia infantil, não linguajada por ideias, não linguajadora de movimentos, mas experimentada porque se vive! Uma cultura silenciosamente expressiva. Que narra por gestos suas conexões coletivas.

Corp-o-ralidades

Um espaço de oralidades corporais se abre quando nos dispomos ao outro... aquele que nos cerca, que nos afeta. Um movimento de braços, mãos, pernas, dedos, compõe uma nova escrita. Uma escrita que registra o outro em nossa vida. Escrita-experiência que inverte o sentido que conhecemos da escrita... o de comunicar.

O outro não está ali com palavras... Está nos sentidos que atribuímos aos gestos, sons, passagens. O outro se torna atravessamento. Um atravessamento daquilo que vejo e sinto e daquilo que represento e entendo. O outro em movimento me alcança. Alcança-me e já não está mais lá fora... está dentro de mim, com meus sentidos e significados. Assim as crianças aprendem a ler... bem antes de existirem letras, números, essas formas codificadas de representar o mundo. Criança vê as nossas palavras nos gestos, no afeto do grupo em suas vidas. Criança entende o mundo como se as coisas que acontecessem nele e por ele fossem ideogramas. Ideogramas que representam seus sentimentos e funcionam em rede com outras ideias.

Um choro representa a saudade de casa, representa um querer interrompido, representa a fome, uma dor... um choro que não pode ser escrito, pois é composto de uma ideia, de uma representação, de uma relação com o mundo. Uma relação que não está fora, como a linguagem social, mas dentro... dentro de um esquema de sentidos pessoais... de um movimento generoso de negociação com o mundo. O ideograma da comunicação num espaço da não-linguagem, de uma infância. Uma infância como ideia, como modo de vida... um modo pessoal, experimental. Um modo que nos costura ao mundo. Socializar é costurar-se ao mundo. Essa costura acontece por meio desse ideograma comunicativo. Uma costura que pressupõe línguas, muitas vezes, numa forma babélica de se entender e expressar, de linhas pessoais, com vontades e querer diferentes dos meus.

Nesse vai-e-vem entre pontos, atravessam-se conceitos, culturas. Deslocam-se os pontos marcados para compor novas tranças. Tranças que se entrelaçam numa sinfonia de texturas. Minhas, suas, nossas... de ninguém.

Dessa forma a criança aprende. Aprender é deslocar pontos. Deslocar sentidos ao mundo. Sentidos múltiplos, que se utilizam de não-palavras para existirem. Sentidos que precisam de corpos.

A criança aprende a falar com o corpo. Aprende o mundo por e com ele. Os adultos desaprenderam isso... essa incrível forma de atribuir sentido às coisas.

Corpo é relação... é a boca que não se pode calar. Corpo é linguagem... não a que se quer entender, mas a que quer escolher, quer vibrar, quer. Um corpo aprendiz é um corpo que não se contenta em estar num lugar apenas. Nesse espaço especialista, determinado, marcado.

Mas também há o anagrama escolar. Um anagrama que compõe o que é a língua, no corpo. Relações e atribuições de sentidos. A criança vê no adulto, em seu corpo, a expressão de culturas. Percebe que é lá que habita o registro daquilo que está no mundo e se cola em nossos corpos como pictogramas de uma linguagem analfabeta. O professor tem a marca de uma cultura. Seu desafio é se desprender da cultura escolar –marcada, determinada, especialista– e ampliar as entradas à cultura. Não é possível que continuemos usando as mesmas entradas, as mesmas portas, os mesmos acessos.

Precisamos criar fissuras, janelas, linhas de fuga, para que as crianças percebam outros registros culturais e componham a sua linguagem, componham uma linguagem mundana, cigana, nômade... que está realmente em movimento. Um registro para além daquilo que se prevê, que se espera.

Aprendemos nas surpresas e indeterminâncias das culturas. Elas nos deslocam, obrigando-nos a sermos estrangeiros, a nos abriremos ao novo, às diferenças. A linguagem na criança é como um habitar estrangeiro. É como o movimento daquele que desbrava, que caminha sem direção, para todos os lados. O estrangeiro que quer conhecer, que quer ser assimilado, degustado pelo rizoma cultural que, até então, não o ocupava.

Uma infância que não quer falar, que quer ser sempre estrangeira, pois desbrava, cria mundos, cria línguas, cria culturas, costura-se ao outro, aos outros, às coisas, mas continua seu caminho de relações. Habitar o mundo é se relacionar. Habitar é relação, não é sedimentar-se. Habitar anagramas... como possibilidade de se multiplicar, de se reinventar.

Toda produção discursiva pretende montar um anagrama, um rizoma de ideias. A criança, em seu rizoma, consegue atravessar conceitos, frequentar possibilidades em suas transgressões linguísticas. Viver fatos não acontecidos, mas inventados, criar situações não verídicas, mas possíveis, criar amizades impossíveis, mas intensas... são as maneiras de frequentarmos esse anagrama linguístico, composto de tantas culturas.

Corpo-i-lógico

Para pensar... Matemáticas.

Pensemos num corpo. Um corpo que chega à escola repleto de aberturas. Um corpo que não para de ser convidado a participar de novas conexões. Um corpo que dançava num baile da família e que agora é chamado para atravessar esse emaranhado entre família, cidade e escola.

Uma criança que reconhece o mundo porque o sente. Esse sentimento em devir, que sente de verdade, que sente profundamente, pois é no corpo que se entende sentimento. Uma criança não linguajada que se entrega ao mundo para viver e aprender com ele.

Assim nos acontece essa criança. Uma criança que, antes de ser criança, já é múltipla! Uma criança aberta para relações.

Relacionar é organizar.

Ir para além dos números... para além dos cálculos. Matemáticas como relação. Eu e meu grupo, um conjunto. Eu, o outro, a outra... uma soma. Os porquês e os serás... hipóteses. Meus querereres, meus poderes, neste e naquele grupo... problemas a serem resolvidos.

Não vemos números, vemos formas corporais.

Um corpo que aprende a se subtrair quando está no grupo. Subtração como processo de identificação... soma como processo de coletividade. Permanências. Permanências, quando me sinto parte do grupo, quando sinto que sei, aprendo, costuro. Variáveis. Variáveis, quando sei que o que sei pode ser modificado pela equação da coletividade, composta pelas diferenças que me compõem, que me agregam e somam no grupo.

Eu sem minha mãe, sem o corpo familiar, subtraio-me para me somar ao outro... que é x , desconhecido. Adaptação como equação.

Transições. Transições que criam diferentes possibilidades relacionais. Hipóteses. Hipóteses e transições que me contam de um mundo cultural, em movimento, talvez em transe.

Uma criança que não se contenta com o resultado, com o fim de suas ações. Quer inverter, quer verificar, quer tirar a prova real de cada situação experimentada.

Transgredir a regra é mais uma forma de frequentar um produto.

Transgredir é afirmar. Transgredir é entender os resultados... mas é também perceber suas variáveis.

Matemáticas como um corpo-relacional. Matemáticas como espaço, como geografia. Uma geografia que localiza, desliza pelos planos, curvas, linhas, vértices, ângulos, pontos, sinais... Um espaço que é atravessamento... daquilo que desejo e quero, para aquilo que posso e alcanço. Assim fazem as crianças quando buscam algo. Desejam, calculam, medem, atravessam e alcançam.

Corp-o-rtunidades

Gestos, olhares, vozes, músicas, sons, movimentos, sensações.

Um corpo dança na escola. Uma dança marota, rodopiante. Uma dança que sorri ao se encontrar com outros, com outros em nós, nós-outros. Uma dança que escapa da arquitetura escolarizante. Uma arquitetura que conforma a dança de um modo de relação com a vida, infância. Um modo de relação sem voz, sem língua e com todas as línguas. Um modo babélico de vida. Um modo de vida que nos convida a dançar. Um modo de vida que invade outras vidas vividas em nós.

Nômade, essa dança passeia por espaços. Atravessa a cidade, a família e usa a escola para sapatear seus passos leves e pesados. A escola é o espaço de atravessamento, espaço intermezzo, entre cultura-cidade, cultura-família. Atravessar significa abrir-se para o acontecimento de cada passo, cada movimento, cada sapatear!

Nunca sozinha, essa infância registra sua dança. Desenha seus movimentos na impermanência de seus gestos. Rabiscos invadem as linhas pedagógicas... um vai-e-vem indeterminado entre pontas que se costuram, tornando-se meios, novos espaços para se atravessar.

Uma dança-baile, quando se faz junto... quando nós somos outros. Um baile perfumado de movimentos generosos, de cuidado, de afeto.

Essa dança-baile é o que nos acontece todos os dias na escola. Um baile de máscaras, de mascarados, de giganos e circenses.

Nesse baile, o currículo é música... sonoridades vibrantes dos corpos. E é justamente nesse baile que podemos pensar um currículo.

A escola costuma pensar currículo como movimento, mas, quando

registra esse movimento, parece uma marcha, um corpo militar, uma corporação de saberes. Saberes marcados pelos discursos especialistas.

Se currículo é movimento, é dança, e sua música não está na marcação dos passos. Sua música está na dinâmica vibrante das culturas. Nas piruetas e rodopios entre os conceitos. Currículo é relação. Currículo se escreve na medida em que vivemos os espaços criados pela escola. Currículo é expressão. Uma expressão generosa daquilo que queremos compartilhar com os demais.

Currículo é afeto, são escolhas que querem coexistir com outras escolhas. Escolhas que compõem corpos. Escolhas que nos afetam, nos mobilizam, nos tiram do lugar, nos inquietam, nos fazem criar!

Pensar currículo na escola. Uma oportunidade da escola de se refazer, se reinventar... de mobilizar questões, pessoas, ações, pensamentos. Oportunidade para ampliar e costurar conceitos. Oportunidade para ir além das palavras objetivantes do currículo especialista.

Uma corportunidade para redesenharmos nossos movimentos dentro da escola, ampliando gestos e criando novas topografias corpóreas.

Bibliografía

- Corazza, S. M. 2002. *Para uma filosofia do inferno na educação*: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins. Belo Horizonte: Autêntica.
- Corazza, S. M. 2006. *Artistagens*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Corazza, S. M. 2003. e Silva, T. T. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Corazza, S. M e Zordan, P.2004. *Linhas de escrita*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Deleuze, G. e Guattari, F. 1992. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34.
- Deleuze, G. e Guattari, F. 1995. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34.
- Foucault, M. 1979. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. 1987. *M. Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.
- Gallo, S.2003. *Deleuze & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Hall, S. 2004. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Kohan, W. e Gondra, J. 2006. *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica.

- Larrosa, J. 2003. *Estudar = estudar*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Larrosa, J. 2003. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Larrosa, J. 2004. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Larrosa, J. 2004. *Nietzsche & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Lins, D. 2005. Manguê's school ou por uma pedagogia rizomática. *Educação & sociedade*. Campinas, v. 26, n. 93, p. 1229–1256, set/dez. 2005.
- Louro, G. L. 2001. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Peters, M. 2000. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Rancière, J. 2004. *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, T. T. 1984. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes.
- Silva, T. T. 2003. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, T. T. 2000. *Teoria cultural e educação – um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Veiga-Neto, A. 2003. *Foucault & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

Una “operación” filosófica en la literatura. El pensamiento radical de Carlos Correas

María Gabriela D’ Odorico

Instituto de Investigaciones “Gino Germani”,
Facultad de Ciencias Sociales,
Universidad de Buenos Aires

Carlos Correas (1931-2000) fue un singular profesor de filosofía, pensador y escritor argentino. Por un lado, su formación filosófica se manifiesta en escritos y traducciones de Immanuel Kant, Sören Kierkegaard o Max Weber. Por el otro, su marca literaria se origina en minuciosas lecturas de Franz Kafka, recogidas en el libro *Kafka y su padre*, y de Roberto Arlt a quien dedica el voluminoso *Arlt literato*. Sus textos se ubican en ese umbral en el que filosofía y literatura, sin fundirse, luchan por dar cuenta de la vida del autor en un contexto histórico y político definido. La pasión por las ideas de Jean-Paul Sartre produjeron en Correas un pensamiento situado en la singularidad política argentina de la segunda mitad del siglo XX. La preocupación por el lugar, tanto de la filosofía como de la literatura y el modo en que se enseñan y difunden, es permanente. En sus textos hay una tensión irresoluble y trágica entre la situación histórico-política de seres apasionados y el cuestionamiento que esos seres hacen sobre los propios supuestos de su existencia.

Este trabajo presenta una caracterización del pensamiento filosófico de Correas como un despliegue dialéctico reconocible, incluso, en los personajes de su literatura. En ella se destacan tres cuestiones filosóficas fundamentales interrelacionadas. En primer lugar, valiéndose de los argumentos de Kant y de Sartre, Correas rechaza todo gesto aristocrático en la formación y difusión del pensamiento filosófico: singularidades anónimas devienen personajes literarios trascendentes. En segundo lugar, profundiza su crítica a las condiciones históricas de producción filosófica y literaria a través de la presentación “mítica” de Arlt, Kafka o Masotta para escribir sobre los intelectuales frente al peronismo, a las dictaduras o al menemismo. En tercer lugar desarrolla una “crítica de las pasiones”, una operación filosófica que transformó su vida en “literatura”.

1. Contra la aristocracia intelectual

La última novela de Correas escrita durante la década del '90 y de publicación póstuma, *Un trabajo en San Roque*, abunda en referencias históricas a la democracia argentina sin evitar los personajes melancólicos de la dictadura, enquistados en instituciones degradadas, con enclaves en una periferia arrasada. Correas describe un espacio al que van a parar por efecto de la fuerza centrípeta de la máquina de exclusión, individuos no asimilados al orden que transitan los momentos finales de la propia desintegración. Los '90 suceden en un *tópos* para el fracaso en el que los sueños son anacrónicos. Es la época en la que un malgrado profesor de filosofía portador de una vida pobre y ruin publica un aviso en un diario: "Apasionado gusto de enseñar... Convicción de ser útil". El Instituto *Privado* de Educación no tiene un nombre auspicioso. Peor es la advertencia del director que lo recibe: "Usted tiene cincuenta y cinco años. Tres menos que yo. Usted viene de profesor de Filosofía y de Lengua a mi bachillerato acelerado de adultos de San Roque, a mi instituto *Luz*, a cien kilómetros de Buenos Aires. Vivirá en mi cubil. Es un trabajo para profesores jóvenes debutantes o para arruinados. La paga es poca" (Correas, C. 2005a: 101-102).

El relato revela que el director también dirige el único periódico local, *El sol de San Roque*, que adapta editoriales de grandes diarios al gusto y posibilidades de los sanroqueños y que, además, es el Comisario del pueblo. El fracaso frente a unas nadas que no aprenden siquiera los objetos directo e indirecto hunde al profesor en el aburrimiento y el desquicio reinante que tranquiliza al director: "Usted es también un malgrado y no singular por cierto. De otro modo no estaría cumpliendo, a su edad, este trabajo de profesor en un instituto privado de San Roque" (Ibídem: 106-107).

Hacia el final de su vida Correas ofrecía la contracara del diletante "canchero" surgido del umbral de la clase media argentina de los '50 devenido Oscar Masotta, introductor y difusor de Jacques Lacan en Argentina y en España (Cfr. Correas, 1991). Son dos momentos diferentes del desarrollo de la historia nacional pero la misma perplejidad del autor por singularidades irreductibles. La biografía de Masotta testimonia los acontecimientos políticos hasta avanzados los '70, y por eso es también la autobiografía ¿heterografía? de

Correas. *Un trabajo en San Roque*, en cambio, es la conjunción de los *detritus* de sueños políticos, filosóficos y literarios de toda una generación.

Posiblemente hayan sido Kant y Sartre quienes, a fuerza de ser estudiados con fervor, enseñados con erudición y traducidos por su ojo celoso, lo condujeron al rechazo de todo resabio aristocrático en la filosofía. El formalismo ético de ambos autores elude fijaciones sustancialistas en las condiciones contingentes de la existencia. Tampoco hay un origen para las primeras generaciones de hijos de inmigrantes carentes de identidad fija: Correas es un filósofo que escribe literatura, un homosexual “recuperado”, un existencialista del barrio de Once.

Las bellas y respetuosas traducciones de Kant *Cómo orientarse en el pensamiento* y *Sueños de un visionario* están precedidas, en cada caso, por extensos y minuciosos prólogos que conforman una especie de díptico sartreano sobre los usos de la razón (Cfr. Correas, 2004b y 2006). Lejos de tratar con límites kantianos para el uso de una facultad, abordan la situación de la existencia, la piedra de toque para el trabajo por la libertad en el encuentro con el “otro”, una tarea autoprodutiva que transforma cualquier existencia en humanidad. Así Correas advierte que eludir el trabajo sobre la pasión es convertirse en un delirante ensimismado y alienado “sólo en la escucha de su voz interior” según la advertencia de Kant. Delirantes son el visionario, el dogmático, el pedante y el genio porque afirman una singularidad intransferible y se condenan al aislamiento. Entonces reclaman lo mismo que cualquier aristócrata: reconocimiento, credibilidad y obediencia. La pereza intelectual los coloca en las antípodas del hombre libre. En los '50, para Correas, la pregunta era obligada: “¿Seríamos algo más u otra cosa que mediocridades desafiantes, fantasmas vanos, subversivos de espíritu a quienes el miedo, la inextinguible prudencia y las servidumbres del ‘oficio de vivir’ convierten en depresivos fantoches burgueses?” (Correas, C. 1991: 161). Pensar ese proceso que asimila lo intelectual con lo burgués significaba, a la vez, apostar al sacrificio del individuo en el proceso de autoaniquilación de la propia burguesía, la disolución de toda distinción.

2. Un mito en la génesis de una filosofía

Así se titula el extenso prólogo de Correas a su traducción de las *Cartas de Noviazgo* de Kierkegaard. Allí declara que "escribir *es escribirse*, es una manera de amar" y aunque las cartas del danés son una especie de ficción filosófica no dejan de referirse de un modo incesante a su autor. Se ubican en la anomalía, en la excepción a partir de la cual se explican los funcionamientos normales para el mundo. Ellas se escriben bajo la irrefrenable necesidad de construir una filosofía propia "si entendemos por filosofía la posición intelectual más extrema, la recuperación de la vida en el pensamiento." (Correas, 2005b: 36 – 37). Con la construcción del mito de la amada, Regina Olsen, Kierkegaard recupera su vida como una existencia filosófica. Tal vez *La operación Masotta* haya sido el mito que proyectó a Correas en su singularidad de escritor cuasi-maldito. La extraordinaria biografía de Masotta rememora la época del conocido trío que formaban con Juan José Sebrelli: "Vivíamos como si una gran conciencia colectiva declarara que jamás debiéramos haber nacido. Y como éramos idealistas por haber sido fascinados por el hecho de la lectura, teníamos que elegir escribir." (Correas, 1991: 22–23).

Correas escribe anteponiendo su relación con la excepcionalidad que lo excede y cae fuera del orden. Agamben sostiene que son contemporáneos quienes pueden escribir pensándose en la excepción, así hicieron hablar a su tiempo Kierkegaard o Kafka. (Agamben, 2008). Este es el sentido inevitable que tiene para Correas la escritura, esa experiencia de largos recorridos urbanos leídos y narrados como si se tratara de la obra de Borges o Arlt. Allí la filosofía precipita en las singularidades y la escritura abre una dimensión donde antes no había nada. Es posible entonces hablar de Kafka hablando de la Argentina y hablar de la Argentina hablando de Kafka. A través de la literatura Kafka logró escapar del mercantilismo previsible que ordenaba el mundo de su padre (Correas, 2004: 9). Pero a la vez puso en evidencia la imposibilidad humana de adueñarse completamente de los propios supuestos históricos y de asumir con coherencia la tarea de hacer de esa imposibilidad el terreno para reencontrarse a sí mismo. Su propio tiempo es el acontecimiento fundamental que siempre está sucediendo y cuya meta está en el presente: "Hay un sitio de partida pero ningún camino, aquello que llamamos camino no es más que nuestra

incertidumbre.” (Kafka, § 26). Kafka supo ubicarse en la oscura tensión entre la historia pasada y la historia futura, rompiendo la línea histórica sin abrir paso hacia otro punto que no sea el mismo presente. Su pura singularidad exhibe un mundo que excede la racionalidad histórica.

El mismo gesto adopta Correas cuando, narrando el devenir intelectual, político y psicofísico de Masotta entre los '50 y los '70, construye el mito acerca de la consolidación–destrucción de la intelectualidad argentina. La “marginalidad” de Masotta se vuelve paradigmática para entender la constitución de un grupo feudal, parasitario y aristocrático en el interior de una burguesía nacional con veleidades culturales. La nueva intelectualidad de fines de los '60 integraba el arte, el psicoanálisis, la política y la filosofía como una cosmética que no afectaba radicalmente su existencia.

Devenir Carlos Correas: una “operación” filosófica en la literatura

Correas se refiere de modo reiterado a cierta generosidad compartida, al odio impuro, a la desesperación indagadora o a la inconsciencia como pasiones que conducen a estados de lucidez y provocan la fuga hacia la libertad. En la monótona vida argentina de 1955, una sociedad identificada con el ideario burgués, resentida por el reciente ingreso de la masa trabajadora al desarrollo inexorable de la historia reinan la anacronía y la asfixia. Dice Correas: “No teníamos herencia ni linaje ni anecdotario familiar y nos repugnaba fraguarlos. Haríamos obra con las felicidades y los infortunios propios de nuestra condición social en modo directo u oblicuo.” (Correas, 1991: 56)

Sus personajes resultan, entonces, seres degradados, reducidos a un revuelto de reacciones vitales, signados por el fracaso hasta en rutinarios aprendizajes pero, justamente por todo esto, catapultados en una dirección metafísica singular. La lectura de Correas también traiciona. La tentación por detalles sobre la homosexualidad, el alcohol, la mujer amada, episodios policiales, reyertas con travestis o su suicidio se torna irresistible. Detenerse en esa vida tumultuosa, sin embargo, sería restarle densidad a su escritura, disolverla en justificaciones médicas, psicológicas, políticas o morales (Correas, 1995: 343). Aligerar los escritos, adocenarlos, hacerlos predecibles e insertarlos en una máquina explicativa sólo haría enorgullecer al propietario de una cadena

de librerías de su "magnífica y argentina vocación de vendedor" (Correas, 2005a: 56).

Correas busca una literatura de autodestrucción de la clase social de pertenencia, a través de un trabajo filosófico sobre las pasiones. Apetencias y deseos *afectan* al pensamiento pero no lo determinan; son situación para la actividad de pensar, "dan que pensar", "hacen pensar" en tanto material que ha de ser elaborado. (Correas, 2006, 13). Entonces aparece la crítica formulada como una "operación", como una genealogía de lo que hay, efecto de un movimiento "dialéctico" que conduce a la desintegración, la nada y el vacío de sus últimos libros. La dialéctica se despliega en respetuosas tríadas tanto en el desarrollo de los personajes como en el despliegue conceptual de su pensamiento sobre lo real. El resultado de esta dialéctica, erótica y triádica, es la literatura. Desde el mítico trío con Masotta y Sebrelí, las tríadas se replicaron en las tres partes de *La operación Masotta*, en las tres *nouvelles* de *Los reportajes de Félix Chaneton* y de *Un trabajo en San Roque*, pasando por "Mi mujer, el travesti Mariana y yo", "Madre, Vivi y Miguel". En esta operación sin testigo imparcial: "observar es *realizar* lo observado y comprometerse en él" (Correas, 2004b, 44). En ella la muerte *también* fracasa.

La operación filosófica que Correas produce en la literatura, es un tajo, un corte que, al igual que en Kafka, nunca comunica con otro punto que no sea el propio presente. Así lo expresa un empleado del frigorífico del pueblo de Coronado: "Con mi cuchillo logro cortaduras que son el *non plus ultra*. Pero faenar debe ser metafísica... Hago huelga porque no logro una faena metafísica, o una sajadura, una pequeña sajadura metafísica, una que abra el novillo como una ventana, una ventana hacia lo que está del otro lado del novillo sajado." (Correas, 2005a, 35-36). La imposibilidad de comprenderse acabadamente en el propio tiempo ejemplifica una operación filosófica en la literatura. Y conjurando del vocabulario vernáculo las expresiones "posicionamiento", "controversial", "globalización" o "pensamiento del tercer milenio" las palabras disueltas en el lenguaje de la inanidad cobran otra densidad. Es la profunda fe en las palabras lo que origina ese raro precipitado literario en el cual el filósofo Carlos Correas se manifiesta para nosotros.

Bibliografía

- Agamben, G. 2008. *Che cos è il contemporaneo?* Roma: Nontempo.
- Correas, C. 1984. *Los reportajes de Félix Chane-ton*, Buenos Aires: Celtia.
- Correas, C. (compilador). 1990. *El problema de la verdad. Estudios sobre Kant, Heidegger, Adorno, Sartre*. Buenos Aires: Biblos.
- Correas, C. 1991. *La operación Masotta (cuando la muerte también fracasa)*. Buenos Aires: Catálogos.
- Correas, C. 1995. *Arlt literato*. Buenos Aires: Atuel.
- Correas, C. 1999. *Ensayos de tolerancia*. Buenos Aires: Colihue.
- Correas, C. 2002. *El deseo en Hegel y Sartre*. Buenos Aires: Atuel/Anafora.
- Correas, C. 2004a. *Kafka y su padre*. Buenos Aires: Leviatán.
- Correas, C. 2004b. Kant: la interacción entre el alma y el cuerpo y los sueños de un visionario. En: Kant, I. *Sueños de un visionario*, 7–46. Buenos Aires: Leviatan.
- Correas, C. 2005a. *Un trabajo en San Roque*. Buenos Aires: Interzona.
- Correas, C. 2005b. Un mito en la génesis de una filosofía. En: Kierkegaard, *Cartas del noviazgo*, 6–37. Buenos Aires: Leviatan.
- Correas, C. 2006. Kant: la libertad de pensamiento, la creencia y el deseo. En: Kant, I. *Cómo orientarse en el pensamiento*, 9–33. Buenos Aires: Quadratta.
- Deleuze Guattari. 1991. *Qu'est-ce que la Philosophie?* Paris: Minuit.
- Kant, I. 2003. *Teoría y praxis (sobre el refrán eso puede ser correcto en la teoría, pero no sirve para la práctica)*. Bs. As.: Leviatán.
- Kant, I. 2004. *Sueños de un visionario aclarados por Sueños de la Metafísica*. Buenos Aires: Leviatán.
- Kant, I. 2006. *Cómo orientarse en el pensamiento*. Buenos Aires: Quadrata.
- Kafka, F. 2005. *Carta al padre*. Buenos Aires: Leviatán.
- Kafka, F. *Consideraciones acerca del pecado, el dolor, la esperanza y el camino verdadero*. (s/d).
- Kierkegaard. 2005. *Cartas del Noviazgo*. Buenos Aires: Leviatán.
- Sartre, J. 1948. *Qu'est-ce que la Littérature?* Paris: Gallimard.

La ideología como forma y contenido en la poesía

María Cristina Genovese

Universidad Nacional de San Juan

Introducción

“Indagación de la Ideología en la Poesía (Los dípticos seriados de Versos Sencillos de Martí)” de Ángel Rama, parte de la constatación de ciertas correspondencias entre Martí, Lévi Strauss y Deleuze en cuanto a sus proyectos intelectuales.

A pocos poemas nos dice – podría aplicarse mejor la observación de Lévi Strauss: “Ce ne sont les ressemblances, mais les différences qui se ressemblent”, por lo cual podría servir de guía, para investigar esta peculiaridad, las fermentales percepciones que ya expresó en la Introducción a la Sociologie et Anthropologie de Marcel Mauss y desarrolló frecuentemente a lo largo de sus obras mayores, así como la contribución que al pensamiento filosófico y a la interrogación de textos literarios encontró en ellas Gilles Deleuze desde sus iniciales aportaciones, aunque inflexionándolas para que estas operaciones también pudieran aplicarse al campo social. La utilidad, aquí, de este aparato crítico deriva de las correspondencias con lo peculiar del proyecto intelectual martiano, tal como lo ilustran acabadamente estos dípticos (Rama, A. 1985:132).

1 Este texto de Ángel Rama que analizaremos fue publicado en julio–diciembre de 1980 como artículo en la Revista Iberoamericana. Universidad de Pittsburgh. XLVI (112–113). Para este trabajo nos remitimos a su publicación en la Edición preparada por Sosnowski, S. y Eloy Martínez, T. 1985. Ángel Rama. La Crítica de la Cultura en América Latina. Venezuela: Biblioteca Ayacucho. pp. 129–167

El esfuerzo de Rama se condensa no sólo en el cruce entre tres formas de pensamiento o de creación: la ciencia, el arte y la filosofía, sino también en el entrecruzamiento de tendencias teóricas instituidas como irreductibles entre sí. Para nuestro autor las divergencias entre estas figuras existen menos en el nivel de una aporética, que en el nivel de sus contextos. Así, las conexiones hay que buscarlas en el hecho paradójico de la repetición de cuerpos de pensamiento obsesionados por los vestigios devastadores de la modernidad y los nuevos comienzos, y no tanto en sus puntuales contextos. Se sobreentienden los contrastes notables entre el discurso martiano situado en la bisagra entre dos culturas y de un cambio de milenio y las obras de Lévi Strauss y Deleuze de fines de los '60. No obstante ello, la peculiaridad que descubre en los Versos consiste en ciertos parecidos proyectuales. Precisamente en el punto de proyectar la reflexión sobre las religaciones que confieren unidad a lo diverso, sin opacarlo, el discurso de Martí traza un paralelo con el de Lévi Strauss y Deleuze. Para Rama el hallazgo de esta semejanza constituye la primera condición que lo autoriza a aplicar teorías y metodologías actuales. La segunda tiene que ver con la manera de componer poesía de Martí y que le permite analizarla desde un enfoque formal, pues, como Rama advierte, la problemática de la diferencia y de la semejanza requiere que los versos “estén contruidos mediante dos series heterogéneas, visiblemente independientes, aunque puestas en contigüidad forzada” (Rama, A. 1985:131).

Este trabajo consistirá, señalando los textos referidos por Ángel Rama, en un comentario de su indagación sobre la función formal y contenidista de la ideología en la poesía de Martí.

Función estructurante de la ideología

El compromiso ramiano con técnicas contextualistas es evidente cuando identifica los “hilos” que unen la producción poética martiana con diferentes contextos. Así nos describe su poesía:

... ella nace de la inicial comprobación de lo dividido, la fragmentado, lo sajado, lo distinto... lo que percibió como el cataclísmico derumbe de un orden histórico que no había llegado a ser reemplazado.

Hijo confeso de una época de transición, opuso a esta percepción de las rupturas la tenaz pesquisa de una estructura, unificante de las partes disgregadas, esfuerzo intelectual que debió concentrarse sobre ese vacío que se había abierto en el interior lleno, procurando en él lo que con una palabra feliz llamó la “juntura” (Rama, A. 1985:137).²

Se reconoce, además, en el discurso ramiano, otro nivel del análisis. Escrituras profundamente diferentes como la de Martí, Lévi Strauss y Deleuze, a casi un siglo de distancia, son analogadas en ese umbral discursivo donde el enunciado de la “diferencia y la identidad” es recommenzado, pero bajo condiciones estrictas. Por otro lado, el enfoque estructural, que permite apreciar la disposición formal de los versos, hace que descubra en los dípticos una cierta construcción modélica de oposiciones binarias, de flujos y vacíos, y de intentos de tejer la discontinuidad, de producir suturas para que despunte el sentido.

En este sentido, Rama apunta:

De este modo se crea una tensión entre elementos dispares para que se transformen en los lugares propicios donde se comunica la problemática de lo uno y lo múltiple, de la semejanza y la diferencia, de la

2 “En el cortísimo período que va de 1889 a 1891 se suceden hechos fundamentales de la vida de Martí: personales (separación definitiva de su esposa), profesionales (designado cónsul de Argentina y Paraguay, renunciará de estos cargos más el de cónsul de Uruguay, así como su corresponsalía con La Nación de Buenos Aires), políticos (formación del Partido Revolucionario Cubano y la actividad encauzada a la guerra de la independencia), doctrinales (experiencia de la Conferencia Internacional de Washington, de la que proceden sus discursos americanistas y el texto de *Nuestra América*), económicos (participación en la Conferencia Monetaria como delegado), religiosos (abandono de La Edad de Oro por no compartir las exigencias del editor sobre educación religiosa), literarios (apuntes, artículos, progresiva transformación estética que culmina en los Versos Sencillos)”. Rama, A., Op. Cit., p.129. Rama refiere, entre todos los sucesos agónicos que vivió Martí, la experiencia de la Conferencia Internacional de Washington, ocasión en que enferma y en las montañas Catskill escribe *Versos Sencillos*.

ruptura de las partes autónomas y la reintegración armónica, rotando el entendimiento del poema sobre una oquedad, ese blanco que separa ambas estrofas, tan obsesivo como la “página blanca” que imantó a los simbolistas franceses y a los modernistas hispanoamericanos y que, como ellos, Martí ve como un desafío porque fija los límites de lo lleno respecto al vacío, fija las fronteras y aparece como la negación a vencer para poder establecer la “juntura” que habrá de vencerla (Rama, A. 1985:134).

Los términos que describen el valor formal de la composición de Martí, “oquedad”, “juntura”, significan para Rama, la capacidad constitutiva de la mente para imponer una estructura, un orden al caótico mundo real. Perspectiva que lo identifica con las primeras críticas de Kant como el *locus classicus* de esta noción de forma, si bien, tales afinidades provienen de su lectura acerca del funcionamiento simbólico del espíritu humano, formulado por Lévi Strauss.

Los rasgos formales de la composición poética martiana no están sobre-determinados por el análisis de Rama. Al tratarse de un texto que documenta una matriz estructural en el modo de producción, el análisis estructural, como modelo de interpretación, resultaría “empíricamente” adecuado. Rama lo expresa así:

La hipótesis de trabajo apunta a que, más que la prosa ensayística, aún más que la narrativa... la poesía es un sistema productivo privilegiado donde se conjugan los más variados niveles conscientes e inconscientes, así como los diversos discursos que de ellos proceden, mediante un esfuerzo de opciones, rechazos, equilibrios de fuerzas e invenciones de modo de superar las contradicciones y responder a ellas mediante la proposición estética en la que se asume la totalidad actuante, pasada y presente, procurando darle sentido, tarea en que la ideología cumple una función preponderante (Rama, A., 1985: 132).

No sorprende que al comienzo de este ensayo Rama plantee las dificultades metódicas para indagar la ideología en la poesía: “... indagar la ideología donde no está como en el discurso explícito de la prosa doctrinal de Martí,...

implica preguntarse sobre la específica capacidad de la poesía para denotarla, y sobre la pertinencia de los métodos críticos para pesquisarla...” (Rama, A., 1985: 130). En razón de ello, la heurística estructuralista le posibilita descubrir aristas inexploradas de la ideología, sin hacer cortes radicales con la teoría marxista de la ideología y el psicoanálisis en el plano psicológico.

Para Rama es manifiesto que los signos fuertes de la modernidad que constituyen la actualidad sentimental, intelectual y social que experimentó Martí: “... la privilegiada y desgarradora experiencia de haber hecho su vida adulta en la frontera de diversas culturas y de diversas épocas de la humanidad” (Rama, A., 1985:139); constituyen las contradicciones que marcan la modernidad del poeta y el origen de su problematización de la diferencia.

Rama procede al análisis estructural del poema. Primero segmenta, entre las cuarenta y seis composiciones que integran los *Versos Sencillos*, aquellos poemas de sólo ocho versos (cuatro en total), distribuidos en dos estrofas. Sólo cuando trabaje el primer díptico hará el trabajo comparativo con otro poema de características semejantes.

La segmentación (découpage) del texto está ligada al hallazgo de una rareza nos dice Rama que consiste en una composición poética análoga a la manera de composición del pensamiento mítico según el punto de vista de Lévi Strauss: un código de transformaciones que asegura correspondencias a distintos niveles de la realidad social, y que vuelve comparable o equivalente elementos diferenciales y pertenecientes a niveles distintos. Algo semejante entrevé Rama en la textura del poema martiano. Se trata de una cierta lógica de construcción homóloga que permite identificar un modelo de composición invariante en los poemas. Formación, por cierto, arbitraria, de dos unidades estróficas (cuartetos) visiblemente independientes por su carácter opuesto, aunque dispuestas en una contigüidad forzosa. La traza enigmática de la composición se despeja cuando Rama la ilumina con una cita de Lévi Strauss que dice: “no son las semejanzas, sino las diferencias las que se asemejan”. Y a propósito de la referencia a dos de las obras de Gilles Deleuze (Deleuze, 1969a y b, Citado por Rama, 1985, 137), su texto referido es la Octava Serie – De la estructura – perteneciente a la “Lógica del sentido”. (Deleuze, G, 1994, 68, 71). Estos escritos, de carácter teórico, se transforman a la mirada de Rama en un discurso metódico utilizable a

la manera de un *enrejillado* que se aplica, para descifrarlo, sobre el texto.

La práctica de los dípticos en Martí remite cronológicamente a un año antes de *Versos Sencillos*, cuando publica en la revista infantil “La Edad de Oro” (julio de 1889) “Dos Milagros”, poema construido por dos series heterogéneas, cada una de las cuales ocupa una estrofa que combina heptasílabos con endecasílabos y pares de rimas consonantes:

Iba un niño travieso,	7-A
Por la tierra, en un estero	7-C
cazando mariposas;	7-B
estaba un sicomoro	7-D
las cazaba el bribón, les daba un beso,	11-A
le da un rayo de sol, y del madero	11-C
y después las soltaba entre las rosas.	11-B
muerto, sale volando un ave de oro	11-D

El díptico XIV de *Versos Sencillos* repite la estructura seriada y la temática de Dos Milagros:

Yo no puedo olvidar nunca	8-A	La mañanita en que, en vano	8-C
La mañanita de otoño	8-B	Junto a la estufa apagada	8-D
En la que le salió un retoño	8-B	Una niña enamorada	8-D
A la pobre rama trunca.	8-A	Le tendió al viejo una mano	8-C

Rama ve en ambos poemas una lógica de construcción similar. Son tres los rasgos que pueden asociarse por su equivalencia formal, todos de distinta naturaleza, pero semejantes en cuanto a la función: refuerzan lazos, tienden puentes, “construyen una red de atracciones casi erótica” (Rama, A., 1985, 135), aún cuando las estrofas registran tensiones y hasta rechazos. Se trata de articulaciones que relacionan lo diferente con lo diferente en distintos niveles. En el primero, la formación de dos series que son análogas por sus desconexiones temáticas. En el segundo, los términos que las componen se muestran heterogéneos, ninguno se repite, y así todo resultan asimilados (una rama trunca/un matadero muerto; en un otoño/en un estero; da un retoño/

da un ave de oro; una niña enamorada/un niño travieso; en una mañanita/ en un prado; besa mariposas/da a un viejo la mano). En tercer lugar, las series son simétricas al nivel de las homofonías y de la matriz métrica que, traducida a un lenguaje algebraico, maneja el modelo rímeo ABBA–CDDC y su combinatoria del tipo ABAB–CDCD. Es aquí donde Rama localiza el principio levistraussiano: si a nivel de los particulares hay diferencias, en el nivel de las estructuras hay, en cambio, semejanzas.

En una perspectiva convergente, Rama trabaja, además, con el texto de Deleuze, pues, observa en los Versos caracteres parecidos a los que conforman las dimensiones estrictas de una estructura.

Deleuze enfatiza en el concepto de estructura las condiciones mismas del pensar (fractura y disipación de los límites), como también el sentido que es capaz de producir. En palabras de Badiou, lo que “le regocija de esta posición” (Badiou, A. 1997: 59) los estructuralismos en general y en especial de Lévi Strauss es la consideración ternaria y dinámica de la estructura bajo la forma de significante cero: es por la ocupación de esta casilla vacía que la combinatoria del estructuralismo adquiere dinamicidad.

El significante cero “la casilla vacía y objeto supernumerario: lugar sin ocupante y ocupante sin lugar” como lo designa Deleuze, constituye, para Lévi Strauss, una noción que posee un alcance universal, atribuido tradicionalmente a las sociedades exóticas, también está presente en las civilizadas. Se trata de una forma de pensar frente a un objeto, una situación, un individuo, que aparecen como indescifrables en lo inmediato, carentes de un nombre que los designe. Estas nociones emergen para expresar un quantum de significación indeterminado, pudiendo, en consecuencia, adquirir cualquier sentido en situaciones en que, por intromisión de alguna extrañeza, se produce una descompensación entre significante y significado. Los significantes flotantes constituyen, por ello, el determinante de la estructuralidad de la estructura. Deleuze comparte con pensamiento estructuralista esta premisa: “el sentido nunca es principio ni origen sino producto. Nunca está por descubrir, ni restaurar, ni reemplazar; está por producir con nuevas maquinarias” (Deleuze, G.1994: 90). Efecto de superficie y de posición, el sentido es producido por la circulación de la casilla vacía en las series de la estructura. Es el lugar de la duplicación significante–significado, dos caras a la vez, nunca equilibradas ni

asemejadas, que permite determinar a una serie como un exceso, pero a condición de aparecer en la otra como un defecto, haciéndolas resonar y converger, donando el sentido como efecto producido en ellas (Deleuze, G. 1994: 69,70).

Rama encuentra en actividad este grupo de enunciados, pues la heterogeneidad de las series se debe a las oposiciones puestas en juego: mientras una transcurre en la Naturaleza, la otra acontece en el ámbito de lo humano. Ostensiblemente, el milagro ocurre en la serie de la naturaleza: lo muerto da vida (un ave de oro, un retoño), mientras que en la serie de la cultura acontecen sucesos triviales y emocionales protagonizados por niños (dejar en libertad las mariposas, dar la mano a un viejo), que por sí solos no alcanzan un sentido hasta que a ellos no se incorpore, desplazando de la serie paralela de la Naturaleza, un significado sobrenatural. La serie naturaleza, que aparece como un exceso, es determinada como significante (“¿cuál mayor desmesura que el milagro?”) que tiene cabida del otro lado, en la carencia que presenta la serie cultura, una especie de significado flotado, dado por el significante.

La aplicación del elemento paradójico a fin de darle legibilidad a la estructura de los poemas, de parte de Rama, es impecable. Entiende que el sentido en ellos es producido en la figura asimétrica y generativa del intersticio, ese blanco que separa ambas estrofas, una negatividad que, en lugar de ser un obstáculo a la integración, sirve más bien para producirla. En este sentido, el foco de intensidad estructural de los Versos, es dibujar con la escritura un lugar privilegiado para que se comunique “... la problemática de la diferencia y la semejanza, de lo uno y lo múltiple, de la ruptura de partes autónomas y su reintegración armónica” (Rama, A., 1985: 134).

Ahora bien, cuando se trata de una puesta en relación entre series heterogéneas o inconexas ¿no se debe a un mínimo de semejanzas entre diferencias y de un cierto agente que opera la comunicación?; ¿cuál es ese agente que asegura la juntura? Rama nos remite a su fuente, precisamente donde Martí expresa: “Yo percibo los hilos, la juntura”. “Siempre hundo la mente en libros graves”. (Citado por Rama, sin referencia bibliográfica). “El ver de nada me sirve si no está la explicación de lo que veo, si mi entendimiento no convierte en elemento de juicio la visión. El objeto está fuera de mí, pero la inteligencia del objeto está en mí”. (Martí, J. 1964. *vol.* 21. p. 387, Citado por Rama, 1985, 138).

Rama interpreta la identidad de este tercer elemento en la fuerza propia

de la ideología que opera en el texto como función, es decir, como esquema o puente que no obtura, sino comunica las asimetrías: "...de ahí que el sentido de los poemas sólo pueda nacer del vínculo que se establezca entre las series componentes" (Rama, A., 1985:138).

Ante la localización de la ideología como elemento paradójico, nos preguntamos ¿no es coherente el papel otorgado a la ideología con los emplazamientos del término, al menos en la diversidad de teorías que Rama alega? Pues, tanto Geertz, como Lévi Strauss o Freud, sostuvieron la ideología como un núcleo dador de sentido en situaciones de conflicto. ¿No es acaso pertinente reconocerle una arrolladora energía, su proceso de disfraz, una ilusión, justamente porque es su función hacer entrar en resonancia elementos distintos, anulando el intervalo que los separa y reabsorbiendo los acontecimientos en estructuras? La transposición del orbe cultural a la Naturaleza en los poemas ¿no presupone las asimetrías de la modernidad y la disposición formal de una escritura intentando tejer las discontinuidades y llenar los vacíos?

Transposición de Sociedad en Naturaleza

En el poema XII (Martí, 1964, vol. 21, 387, citado por Rama, 1985, 141) la organización de las series heterogéneas se complejiza:

En el bote iba remando		Y a mis pies vi de repente	
Por el lago seductor	A	Ofendido del hedor	A
Con el sol que era oro puro		Un pez muerto, un pez hediondo	
Y en el alma más de un sol		En el bote remador	A

La racionalidad que opera en Martí y que abarca niveles como la "naturaleza" y la "cultura", pone en juego la organización de un esquema de equivalencias (si se lee el poema desde un eje horizontal), invertidas y opuestas (si se lo lee desde un eje vertical):

Naturaleza/bello/oro/arriba (sol)/alma
 Naturaleza/feo/hediondo/abajo (pies)/muerte
 Las series muestran estos momentos, uno que va desde una afirmación

positiva en la se puede correlacionar la naturaleza con lo bello y la vida, otro que va hasta su negación en la afirmación opuesta que articula la naturaleza con la fealdad y la muerte.

El planteamiento dicotómico de las series es posible asociarlas debido a que cada una de ellas Naturaleza y Cultura opera como medios por donde se diseminan lo bello y lo feo. Sin embargo, la heterogeneidad es manifiesta por cuanto en el pasaje por las diferentes mediaciones lo bello y lo feo se verán alterados en su posición: en el medio natural, tanto uno como otro hacen su entrada a costa de escindirlo según valores estéticos o hedonistas. Por otro lado, la Cultura repite la diferencia, pero en este caso en virtud de la subjetividad cultural que opone el valor de lo bello natural al disvalor de lo feo natural. En consecuencia, no sorprende que Rama advierta que la composición dual y heterogénea de las series es efecto de la dicotomía presencia–ausencia de la subjetividad. La presencia del yo es condición de arrojar sobre los objetos: la naturaleza (sol, pez) valoraciones (exaltación, repugnancia); y su ausencia es abstención de valorar, de modo que, los elementos naturales salen del sitio de la cultura perdiendo su jerarquización. Es ostensible, entonces, que a la negación de la escisión y oposición valorativa que rige las series, se suma la evicción de la subjetividad, que en la segunda serie se disuelve en naturaleza.

A partir de la lección combinada de Lévi Strauss y Deleuze, Rama entrevé cuál es el procedimiento por el cual la cultura es transpuesta o reintegrada a la naturaleza. Éste consiste en la erección de una instancia paradójica, un punto con dos caras impares, *el bote* que está en las dos series y su función es afirmar la divergencia. En la primera el término es manejado como transporte náutico, pero para desempeñar este papel, el yo debe asumir un rol activo (sujeto de valoraciones antitéticas lo bello y lo feo natural, y a la vez equivalentes porque no son sustituibles entre sí y semejantemente, se prestan a manifestar separaciones diferenciales del objeto naturaleza que connotan). En la segunda, la significación del término ha sido deportada, sin significado fijo, flota, se desmesura, desplazando la perspectiva primera del “yo”, para repetirse. Pero a la inversa, asume la función agente (en el bote remador) a fin de vencer la dicotomía bello/feo o, lo que es lo mismo, la presencia del “yo”, ahora reintegrado a la naturaleza.

Sólo afirmando su diferencia, oponiéndose a la ausencia de significación, la expresión bote adopta una función semántica cuyo papel es el ejercicio del pensamiento simbólico. Así se explican las antinomias aparentemente insolubles ligadas a esta noción: paciente–agente, transporte–conductor, naturaleza–cultura. Efectivamente, el bote es todo eso a la vez. Pero precisamente ¿no será justo porque no es nada de todo eso, un símbolo en estado puro capaz de cargarse de cualquier contenido simbólico? En la Introducción a la obra de Mauss, Lévi Strauss habla de esos términos que no tienen lugar fijo porque constituyen una función: un valor simbólico cero que marca la necesidad de un contenido simbólico suplementario sobre aquel que soporta ya el significado. Sin comportar por sí misma ninguna significación particular y constante, simboliza en el poema “el término universal”: la Naturaleza, “...un orden superior, invariable, eterno, justo”, que haría posible “...que la injusticia, el desorden y la fealdad de la Sociedad humana puedan ser medidos (y, por ende, rescatados)...” (Rama, A., 1985: 146,147).

El elemento paradójico bote logra así poner en comunicación las series, establece la juntura, no por disolución de las diferencias en una unidad, sino por resonancia a través de las disyunciones. De este modo se presenta a la mirada del crítico: “... la conocida tendencia iterativa de la escritura martiana asume la forma de una simetría paradójica o desviada. La repetición es la condición de la ostensible diferencia...” (Rama, A., 1985:142).

El trabajo ideológico, según Rama, consiste en incorporar al poema una enunciación objetiva del mundo, mundo que alcanzaría su sentido cuando es percibido como estructura. Pero, establecerla implica la acción del pensamiento y el lenguaje de suturar elementos inconexos o dispares entre sí. Los valores que la sociedad civil clasista y jerárquica de la época martiana homologa (feísmo, pobreza, dolor) y rechaza fuera de los límites de lo real y pensable, encuentran una solución original, puesto que esta serie pasa a significar por su asociación a otra cosa: la naturaleza representada en forma de un universal compuesto de esas oposiciones (lo bello–lo feo), sin que esto envuelva, no obstante, diferencias de naturaleza.

El “regreso a la naturaleza” de parte de Martí le recuerda a Rama el sueño de los racionalistas dieciochescos y a Marx. La idea de hombre natural enmascara su naturaleza social, implica la ilusión de que “...el individuo es

conforme a la naturaleza en tanto ser nacido de la naturaleza y no en tanto fruto de la historia” (Marx, K. 1967: 237). Así también, universalizar la naturaleza se corresponde al impulso deshistorizante de la ideología: negar que las ideas son específicas de una época y de la pertenencia a un grupo social particular. “Impuesta por la emergencia de una clase social, el proletariado urbano, que en ningún punto de Hispanoamérica podía registrarse con mayor nitidez que en el Nueva York de los años ochenta”, Martí, en “Las flores del destierro y en Versos Libres” “... enuncia la serie objetiva de los feísmos: la arruga, el callo, la joroba, la hosca / y la flaca palidez de los que sufren” (Rama, A., 1985: 145,146). Este conocimiento, procedente de su experiencia social, en los *Versos Sencillos*, resulta neutralizado en su concepción del equilibrio armónico de la Naturaleza. La apelación a lo natural no es impugnada por Rama en cuanto la cree reaccionaria, más bien le cuestiona proyectar la idea de naturaleza como valor atemporal, cuando ha sido fraguada en el material de la historia. Rama sustenta esta crítica en la Ideología Alemana de Marx y Engels. Inclusive sigue a Freud cuando califica la ideología martiana imbuida de un aura de ilusión. Recordemos que para la teoría psicoanalítica la ilusión, como condición de la realidad sustentada por deseos inconscientes, oculta un núcleo utópico, prefigura tenuemente una sociedad mejor y una crítica del presente.

Consideraciones

Lo que resulta más interesante en la búsqueda de un nuevo estatuto del discurso ideológico es el abandono de una centralidad teórica–metodológica. Rama es consciente de que no hay una única perspectiva que abarque el desdoblamiento de los modos con que la ideología gestiona la fecunda escritura martiana. Así, la indagación de la función estructurante de la ideología en la poesía solicita la visibilidad de la ciencia estructural de los mitos y el clásico dilema naturaleza–cultura, inclusive el esfuerzo de Deleuze por recuperar del estructuralismo el elemento paradójico estructurador de la estructura.

La otra elección que corresponde más al estilo de Rama consiste en un gesto, que también fue el de Marx, de no apartar la historia de la especificidad de la estructura. Al enfocar el discurso poético en su contexto, puede insertar como ideológica la crítica a la idea martiana de Naturaleza. El esfuerzo inter-

pretativo de Martí oculta la verdad de que la resignificación en positivo de los feísmos es “de posición”, función de su “proceso vital” (el exilio; la pertenencia a las clases populares en los barrios bajos de Nueva York; el contraste entre el progreso, el flujo de la ciudad moderna y el caudillismo y atraso de su Cuba natal).

En fin, Rama pretende mostrar cuán vano es poner en un orden de jerarquías la variedad de delimitaciones impuestas al discurso ideológico. Aunque, la ideología se presta a cumplir distintas funciones, como las que hemos visto operando en el poema (forma y contenido), es posible visualizar una naturaleza común: la ideología es un dispositivo cultural sutil que acerca lo alejado, fractura divisiones produciendo lazos, primero transitando entre sistemas diversos para luego sustituir unos con otros por relaciones de equivalencia.

Bibliografía

- Badiou, A. 1997. *El clamor del Ser*. Buenos Aires: Manantial.
- Deleuze, G. 1994. *La Lógica del Sentido*. Barcelona: Planeta – Agostini. (*Lógica du sens*, E. De Minuit, París, 1969)
- Deleuze, G. 2002. *Diferencia y Repetición*. Bs. As.: Amorrortu. (*Différence et Répétition*, P.U.F. París, 1969)
- Geertz, C. 2001. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Lévi Strauss, C. 1973. *Antropología estructural*. 5ª ed. Buenos Aires.: Eudeba.
- Lévi Strauss, C. 2001. *El Pensamiento Salvaje*. Bs. As.: FCE.
- Marx, K. 1967. *Introducción General a la crítica de la economía política*. Oeuvres, París: Gallimard. V. I.
- Marx, K. y Engels, F. 1992. *La Ideología alemana*. 3ª ed. Valencia: Universidad de Valencia.
- Moraña, M. 1997. *Ángel Rama y los estudios latinoamericanos*. Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana, Series Críticas. Universidad de Pittsburgh.
- Rama, A. Indagación de la Ideología en la Poesía. (Los dípticos seriados de Versos Sencillos). En: Sosnowski, S. y Eloy Martínez, T. 1985. *Ángel Rama. La Crítica de la Cultura en América Latina*. Venezuela: Biblioteca Ayacucho.
- Martí, J. 1964. *Obras completas*. La Habana: Editora Nacional de Cuba. Vol. 21.

El concepto de experiencia y su ampliación a través de la literatura: Benjamin y Deleuze

María José Guzmán

Universidad Federal de Minas Gerais

Belho Horizonte, Brasil

La noción de experiencia en Walter Benjamin

Desde la *Crítica de la Razón Pura* se articula en torno de la noción de experiencia la tentativa de fundar el conocimiento a partir de la delimitación de su posibilidad –y, por lo tanto, de su imposibilidad. En la obra de Walter Benjamin, el concepto de experiencia cumple un papel importante, desde sus primeros escritos hasta sus últimos ensayos. Sin embargo, en ese largo trayecto, el término adquiere matices muy diversos e, inclusive, significados que parecen contradictorios entre sí. El propio Benjamin, muestra plena conciencia respecto de esas variaciones¹. En este texto trataremos algunos motivos importantes de la reflexión benjaminiana sobre la experiencia, pero deberemos colocar entre paréntesis algunos otros, particularmente aquellos que vinculan el problema de la experiencia al de la disolución de la comunidad.

Enfocaremos los artículos de Benjamin en que la experiencia se relaciona con la literatura, a veces con el cine, la época de que se trata es la Modernidad y, aparece la vida urbana del final del siglo XIX como un tema relevante.

En “Sobre algunos temas en Baudelaire” (Benjamin, 1989), que fue publicado en 1940, la marca de la destrucción de la experiencia es la dificultad –o tal vez la imposibilidad– de conectar el pasado individual al pasado común.

1 Por ejemplo, en un comentario sobre su texto “Experiencia”, de 1913, habla de la manera en que atacó la noción de experiencia en su juventud y de cómo el concepto fue tornándose importante en sus escritos posteriores escindiendo la palabra sin aniquilarla, penetrando así, según Benjamin, en la médula del concepto. (Cf. Benjamin, 2005: 1). No extraigo las citas de los textos en español por no disponer de ellos. Las traducciones son mías.

Esa dificultad se inscribe en un nuevo “colectivo”: las multitudes urbanas (que aparecen como un tema en la literatura del siglo XIX). La multitud, elemento en el cual la poesía de Baudelaire nace y vive y cuya novedad produce en Benjamin una gran inquietud, es de tal manera intrínseca a su poesía que “en vano buscamos en él [Baudelaire] su descripción” (Ibídem: 115). No existe más la comunidad donde la experiencia era posible, sino esta masa informe y fragmentaria, que ofrece un exceso de estímulos a un ritmo acelerado –marcado por la temporalidad del trabajo industrial. La búsqueda de experiencias cae bajo la amenaza del choque². En la gran ciudad del siglo XIX abunda, en un clima de anonimato, lo que antes era distante o raro, lo exótico, lo desconocido, lo recientemente inventado, que la comunidad ya no consigue cubrir con sucesivas capas de familiaridad. Según Benjamin, el individuo puede relacionarse de dos formas posibles con la profusión de estímulos que la ciudad impone: o bien el estímulo transformarlo a través de la conciencia para atenuar su marca, o bien dejarlo perderse en el fondo del inconsciente como un trauma que sólo llega a la “superficie” de formas que escapan al control del yo. Benjamin apela a Freud para explicar estos mecanismos:

Cuanto mayor es la participación del factor choque en cada una de las impresiones, tanto más constante debe ser la presencia del consciente en el interés de proteger contra los estímulos; cuanto mayor sea el éxito con que éste opere, tanto menos esas impresiones serán incorporadas a la experiencia, y tanto más corresponderán al concepto de vivencia³ (Ibídem, p. 111).

2 En algunos textos se habla de *shock*, pero prefiero usar la palabra en español.

3 Conviene señalar la diferencia entre dos palabras de la lengua alemana: *Erlebnis*, que se traduce frecuentemente por vivencia y *Erfahrung*, que se traduce normalmente por experiencia. La *Erfahrung* es la experiencia “en sentido pleno” “fuerte”, propia de comunidades en que “el trabajo y [el] pasado colectivos predominan sobre la experiencia individual” (Cf. Gagnebin, 1993: 58–59), la *Erlebnis* alude, en cambio, al individuo aislado y a la “historia personal” (Loc. cit.).

O bien los estímulos son guardados en la memoria desprovistos de su intensidad inicial, o bien conservan una carga de energía intensa (como en las pesadillas de los soldados de la Primera Guerra Mundial) que mantiene una relación problemática con el yo: aparecen en la conciencia involuntariamente y de manera dolorosa y su efecto es paralizante. No pudiendo así ser materia de creación, ni de placer, ni de alegría, la vivencia de un choque es “estéril para la experiencia poética” (Ibídem: 110). Por detrás de esta ligación entre conciencia y vivencia estéril –desprovista de intensidad, se encuentra el concepto proustiano de memoria involuntaria: la intensidad de lo que vivimos es involuntaria, no podemos acceder a ella por los caminos de la conciencia. Lo que implica también que todo lo que pasa por nuestra conciencia y permanece bajo el control del yo, no tiene la intensidad. ¿Intensidad para qué? Intensidad que mueve a pensar, podemos responder a partir de los propios textos de Benjamin, en los que el pensamiento recibe impulsos violentos y sorpresivos de la literatura, y de otras fuentes “no-filosóficas”. Volveremos sobre este asunto.

Considerando el trecho citado y la oposición entre la vivencia del choque y la experiencia poética, es sorprendente que Benjamin se refiera a Baudelaire, a quien considera un gran poeta de la Modernidad, diciendo expresamente que éste “encarna el tipo traumatófilo”. De hecho, como su poesía prosperaba en el ambiente de la multitud, él –dice Benjamin– “abrazó como su causa recibir los choques, de donde quiera que proviniesen, con su ser espiritual y físico” (Loc. cit). Pero ¿qué extraño mecanismo de creación sería ese, tan próximo de la vivencia del choque? ¿Cómo es posible que el choque no fuese “estéril para la poesía” transformando–se en un trauma inconsciente o infecundo? Benjamin responde: Baudelaire pertenece a una época en la que “el choque se volvió norma” (Ibídem: 110) y su proyecto poético “permitiría suponer un alto grado de concientización” (Ibídem: 110), asociado a una “misión”. Ese proyecto poético, tendría entonces el objetivo de emancipar las vivencias, no sería simplemente la obra de un individuo aislado, sino la de un artista consciente de la fragmentación del mundo social en que vive. La propia idea de choque indica una intensidad, el efecto de un estímulo intenso –“agradable o desagradable”, dice Benjamin (Ibídem: 111)– que parece, a veces, ser el vehículo posible de alguna experiencia, aún en el medio fragmentario y esquivo de

las modernas masas urbanas. Todavía parece que hay, entonces, posibilidad de transmitir alguna cosa intensa. La actitud del traumatófilo estaría así ligada a una profunda conciencia de su tiempo⁴ y la busca de Baudelaire respondería a una intención de crear en el límite de lo que había sido posible y ya no lo era más. La experiencia parece adquirir sentido en ese movimiento de quiebre entre lo que ella era y lo que ella se tornará en el futuro, movimiento en que se arriesgaría en dirección a lo imposible⁵. Al mismo tiempo, trata de conquistar un espacio intermedio entre la conciencia y la memoria voluntaria por un lado, y el choque violento por otro; que parece ser el espacio fecundo para la poesía.

En uno texto en que retoma esta problemática benjaminiana, Giorgio Agamben (2005) atribuye a Baudelaire una “fascinación” por lo inexperimentable y reconoce en ello “su condición normal”, pero Agamben no asocia esa búsqueda a la conciencia (de su tiempo), como por momentos Benjamin parece hacerlo. Para el filósofo italiano, la búsqueda de la poesía moderna no es la búsqueda de un nuevo objeto de experiencia, sino la de lo inexperimentable, y aún más: la poesía moderna hace de lo inexperimentable su lugar, transforma en normalidad el choque que la interrumpe –y que tornaba la transmisión imposible: “El extrañamiento, que retira de los objetos más comunes su experimentabilidad, se vuelve así el procedimiento ejemplar de un proyecto poético que busca hacer de lo Inexperimentável el nuevo ‘lugar común’, la nueva experiencia de la humanidad” (Ibídem: 52).

Pero, según Agamben “la objeción más perentoria al concepto de experiencia moderna fue levantada por Proust”: el elemento de la *Recherche* es la “vacilación de las condiciones de la experiencia” –esta idea de vacilación es la idea en torno de la que se articula este texto. Vacilación de las condiciones de

4 Según Benjamin (Ibídem: 104), Baudelaire era consciente del cambio histórico en la estructura de la experiencia de sus potenciales lectores, por la cual él se sentía también afectado. El público se había vuelto más frío, más difícil de alcanzar, y Baudelaire sabía que las condiciones históricas de recepción de sus poemas podían no ser propicias.

5 Philippe Lacoue-Labarthe cita a Roger Munier, quien asocia la etimología de la palabra experiencia al límite, a la travesía, al pasaje y finalmente al peligro. Agrega que los límites entre estos diferentes sentidos son imprecisos. (Cf. apud Lacoue-Labarthe, 1986: 30)

la experiencia (por lo menos tal como Kant la entendía: el espacio y el tiempo) que provoca también la vacilación del sujeto. Agamben afirma que en Proust “no existe ya propiamente sujeto alguno” (Ibídem, p. 53) y termina el pasaje que comentamos afirmando que la experiencia cotidiana de un ciudadano común, tal como aparece en varias obras del siglo XX pertenece a un momento histórico en que lo Inexperimentable se vuelve norma. Se podría decir más, se vuelve la condición y al mismo tiempo el objetivo de la búsqueda literaria. Buscado como un efecto que permite mostrar sus condiciones vacilantes.

He aquí un punto de articulación del presente proyecto: así como para Kant la experiencia delimitaba el campo del conocimiento posible, en la primera mitad del siglo XX, Benjamin insiste en trabajar en una ampliación del concepto y al hacer esa tentativa, abre en la experiencia posible una salida o una comunicación con lo imposible, con lo inexperienciable. El supuesto en este ejercicio, en el caso de Benjamin, parece ser la inscripción de la experiencia en la historia: aquello que percibimos, vivenciamos y de lo cual podemos hacer experiencia está delimitado históricamente y, por tanto, las posibilidades de la propia experiencia se modelan de acuerdo con la época. Surge en relación a eso el problema de lo nuevo: ¿cómo es posible aproximarse a lo nuevo –que, en principio es lo imposible de experimentar–, una vez que su condición impide la aplicación de un método o un criterio conocido? En otras palabras, y teniendo en cuenta que el problema de la experiencia remite al del conocimiento: ¿es posible una forma de conocimiento que no se base en el modelo del reconocimiento?

Si la experiencia no es simplemente cualquier cosa que acontece, vale la pena pensar cómo acontece, o bien cuándo *no* acontece, o a quién o qué cosa le acontece. Consideramos que este es un esfuerzo de importancia, en la medida en que representa una tentativa de reformulación de un concepto de raíz claramente benjaminiana con una clara intención de situarlo en una discusión contemporánea. Es por realizar esa tentativa, más que por las conclusiones a las que llega Agamben en su ensayo, que su texto es central para nuestro trabajo.

Gilles Deleuze. Inexperiencia, aprendizaje

En principio puede parecer inusitado colocar un problema en términos benjaminianos para recortar en él un campo que acepte una aproximación deleuziana. Entretanto, creo que en esa torsión reside el interés del presente trabajo. No es casual, en ese sentido, que los filósofos elegidos sean Walter Benjamin y Gilles Deleuze, cuya relación con los textos parece siempre más preocupada por concederles una nueva perspectiva que por realizar lo que se entiende por una exégesis “correcta”, o por imponerse a ellos como un metarrelato.

Gilles Deleuze dedicó a Proust un libro en el que establece una singular relación del pensamiento con la literatura. Una de mis hipótesis es que su forma de tratar a la literatura guarda cierta afinidad con la reflexión estética de Benjamin. De la reflexión filosófica de ambos se podría decir, como Roberto Machado dice sobre Deleuze, que no para de “establecer resonancias” con elementos de otros campos del saber que integra –transformados en conceptos– al discurso filosófico.

El signo y el sentido son la clave del libro de Deleuze sobre Proust. El problema de Marcel, el protagonista de la novela, es la interpretación; él “no sabe ciertas cosas al comienzo” (Deleuze, 2003: 25), no sabe descifrar signos, y de eso se trata el aprendizaje que hará a lo largo de toda la obra. Se juega en ese aprendizaje la posibilidad del sentido, partiendo de la radical falta de criterios ofrecidos por la tradición y la comunidad (el protagonista es un individuo aislado)⁶ para realizar la tarea de la interpretación. Los signos determinan la unidad y también la pluralidad de la novela. Pluralidad porque los hay de diferentes tipos (mundanos, amorosos, sensibles, artísticos) cada tipo se refiere

6 Es claro que para Benjamin, el hecho de que el individuo esté aislado representa una pérdida, una alienación, como analizaremos a continuación, a propósito de la diferencia entre expropiación y vacilación. Deleuze, al contrario, deconstruye el propio concepto de sujeto y no piensa en términos de comunidad, o sea, de grupos de sujetos, sin embargo, al mismo tiempo combate un punto de vista individualista, cuando critica cualquier fundamento subjetivo para la interpretación.

a regiones distintas de la realidad, a cada uno corresponden estructuras de tiempo diferenciadas y de cada uno se aprenden cosas diferentes.

¿Pero cómo se inicia ese aprendizaje? Según Deleuze, con la recurrente decepción del protagonista: “Pocas son las cosas no decepcionantes la primera vez que las vemos, porque la primera vez es la vez de la inexperiencia” (2003: 32). Pero si es la inexperiencia la que le impide interpretar los signos, aprender a interpretar será una experiencia. No es una experiencia que vale por acumulación, como aquella criticada por Benjamin en su texto de 1913, ni tampoco una experiencia cuya legitimidad emane de la tradición, sino una tentativa de descifrar, llevada a cabo por un individuo que no sabe cómo hacerlo, que comprueba que los criterios que conoce resultan inútiles.

Deleuze afirma que son dos los riesgos de la interpretación: la ilusión objetivista y la compensación subjetiva. El primero consiste en atribuir al objeto el sentido de los signos que emanan de éste (por ejemplo, el protagonista buscar en la persona de Albertine las razones para amarla, o atribuir a la famosa *madeleine* las emociones que ella evoca, etc.). El segundo error consiste en compensar la decepción de la inexperiencia atribuyendo a los signos que se pretende interpretar una explicación subjetiva. El problema de las explicaciones subjetivas es que, asociadas sin otro criterio que el gusto y la biografía privada forman una cadena infinita en la que todas valen lo mismo –y, por lo tanto, nada–: “Todo es permitido en el ejercicio de las asociaciones y, desde este punto de vista, no encontramos diferencia de naturaleza entre el placer del arte y el de la *madeleine*: siempre el cortejo de las contigüidades pasadas” (Ibídem: 34), pero esa actitud no nos conduce a una justa interpretación de los signos del arte, no está a la altura de su intensidad; como mucho, ella nos construye “un museo particular donde el sabor de una *madeleine*, la característica de una corriente de aire valen más que cualquier belleza” (Ibídem: 35). Se Swann aprecia la belleza de una mujer porque ella le recuerda un cuadro, o se aprecia más un cuadro después de encontrar una mujer que se parece con las que en éste se representan, Swann, como intérprete, no hace más que saltar de un recuerdo individual a otro, tratando su propia biografía, sus recuerdos, de forma objetivista. Nada se produce ni se aprende en ese ejercicio, nada intenso acontece, la ilusión objetivista y la compensación subjetiva, buscan el sentido adonde éste no está.

¿Pero qué existe entonces, más allá de los objetos que emiten signos y de las cadenas asociativas subjetivas? Para salir de la dicotomía sujeto–objeto, Deleuze apela a la esencia como diferencia absoluta. En la interpretación, según el filósofo, los signos del arte se integran en un mundo poblado de esencias. La buena interpretación retiene del signo aquello que es irreductible al objeto y del sentido aquello que es irreductible al sujeto (Cf. Machado, 1990: 171). Los signos mundanos son vacíos, los amorosos son mentirosos, los sensibles aún representan alguna generalidad y están ligados a la materialidad (*madeleine*, adoquines, Combray, Venecia), por lo tanto no revelan la esencia, aunque todos ellos nos aproximan a ella, nos colocan en su camino. Pero sólo el arte nos coloca en el camino de la esencia como “Diferencia última y absoluta” (Deleuze, 2003: 39). Es singular la manera en que Deleuze define las esencias que el arte revela: en ellas se da la unidad del signo y del sentido, pero ellas son “alógicas o supralógicas” (Ibídem: 36). Y, a pesar de describirlas como “una cualidad última en el centro del sujeto” (Ibídem: 41), Deleuze realiza un esfuerzo teórico importante para mostrar que no se trata de algo subjetivo. La esencia expresa un mundo, pero no garantizado por un sujeto que lo conoce, al contrario, en *Proust y los signos* son los mundos los que constituyen a los individuos, en lugar de ser el individuo el principio por el cual se explica el mundo.

En un texto que ya citamos, Agamben llama la atención sobre “la vacilación de las condiciones de la experiencia” en Proust. Deleuze afirma: “el mundo vacila en la corriente del aprendizaje” (2003: 25), parece que es la literatura la que viene a mostrar que esta relación entre aprendizaje y mundo vacilante (hacen que el mundo vacile, por ejemplo, el choque, la transgresión, la violencia del signo, todo aquello que pone en cuestión las coordenadas del sujeto y al sujeto mismo). Es sabido que Proust siente atracción por los estados “crepusculares” del alma (el sueño, o la propia memoria involuntaria, por

ejemplo)⁷, en esos estados se complican⁸ el tiempo y el espacio, la conciencia, la percepción y la memoria. Son, además, estados involuntarios. Si la expresión *memoria involuntaria* está asociada a Proust, Deleuze llegará, me parece, más lejos: para él la propia verdad es involuntaria (Ibídem: 85), porque “sin algo que fuerce a pensar, sin algo que violente el pensamiento, éste nada significa. Más importante que el pensamiento es lo que ‘da qué pensar’” (Ibídem. 89). Y aquello que fuerza el pensar está fuera del pensamiento. Hemos pasado de la memoria involuntaria a la verdad involuntaria y ese pasaje, que podría pensarse como una ampliación, es consecuencia de la vacilación de las condiciones de la experiencia.

Ya dijimos que Benjamin pensó la experiencia como un problema a lo largo de su obra, describiéndola a veces como pobre, otras como imposible, en ocasiones dice que ella fue expropiada. Si bien hay una dimensión nostálgica en el concepto benjaminiano de experiencia, esa dimensión no es la única (Cf. Gagnebin, 1986: 8): parecería que el empobrecimiento de la experiencia es un “hecho ineludible”, una “pérdida dolorosa”, pero, al mismo tiempo, su “reconocimiento lúcido [...] lleva a lanzar las bases de otra práctica estética” (Ibídem: 10). Práctica esa que se construye a partir de la apertura, que supone el “no acabamiento esencial” del sentido y que permitiría hablar en “sentidos”, en plural (Cf. Ibídem, 1986: 10).

Es importante distinguir, en el marco de esta reflexión, la *vacilación de las condiciones* de la experiencia de la *expropiación* de la experiencia. Mientras la segunda –expropiación– apunta a un sujeto alienado de sus vivencias –o sea, de aquello que le acontece–; en la idea de una vacilación de las condiciones de la experiencia se coloca el problema de la posibilidad de una experiencia

7 Agamben (2005: 53) cita a Poulet, quien, dice el italiano, “registró las innumerables variaciones” de una fórmula típica de Proust: “je ne savais pas au premier instant qui j’étais”. Poulet, usa y cita frecuentemente los términos “vacilar”, “vértigo”, “tropezar”, “inestabilidad”. (Cf. 1992: 15–23).

8 Complicación es un término usado por Deleuze: sería un estado originario que precede a todo desarrollo. La explicación (y el tiempo matematizable de la sucesión) sería un desdoblamiento posterior, derivado, secundario respecto su estado complicado. (Cf. 2003: 42–4).

con sentido –o de una experiencia de sentido– sin necesidad de referirla a un sujeto. Es claro que, de haber una reflexión sobre la experiencia en Deleuze, esta será una experiencia sin sujeto, y llegando a ese punto es también claro que la distancia con relación a Benjamin tal vez sea irreconciliable. Sin embargo, Benjamin vislumbró una complicación en el concepto clásico de experiencia, descubriendo –o incluyendo– en su estructura el tiempo histórico, la sensibilidad (no la sensibilidad destinada al concepto, sino una también más amplia) lo involuntario, lo inconsciente. Si es posible decir que hay en esa desconfianza –a veces desesperanza– benjaminiana sobre las posibilidades de la experiencia un cuestionamiento del Logos –digamos por ahora que usamos Logos en el sentido de racionalidad moderna– y si es posible decir que el filósofo alemán se compromete con ese cuestionamiento al adoptar un estilo asistemático y una peculiar forma de diálogo con el arte; entonces, tiene sentido seguir pensando en las posibles relaciones que guarda con un pensamiento que, como es el pensamiento de Deleuze, parte de la oposición de un mundo de signos (el de Proust) y un mundo ordenado según el Logos⁹.

Para cultivar esas resonancias que fuimos enumerando, destacaremos dos temas, en estrecha relación con el concepto de experiencia que aparecen en los textos elegidos: se trata de la discontinuidad y la distancia.

Como fue dicho, el tiempo aparece en la manera particular con que Benjamin piensa la historia e historiza la experiencia. En el libro de Deleuze, el aprendizaje todo consiste en atravesar diferentes estructuras del tiempo y en cada una de ellas el protagonista se debate entre el éxtasis y la frustración. Se puede considerar, a partir de la diferenciación de las estructuras del tiempo en Deleuze la relación del choque con el tiempo: tal vez la característica principal del choque sea que en él no hay tiempo o hay tiempo en un sentido muy restringido. Si así fuera, tal vez el arte (en este caso la poesía de Baudelaire, la prosa de Proust) preservaría un espacio para un procesamiento temporal del choque. Para considerar esas otras formas de relaciones temporales es indispensable pensar el tiempo como discontinuidad, pensar que el tiempo tiene otras formas, que la experiencia del tiempo tiene otras formas, más allá de la sucesión regular y mensurable.

9 Cf. Deleuze, 2003, Segunda Parte, Cap. I: “Antilogos”.

En cuanto a la distancia, me inspiro en la siguiente cita de Proust: “yo me servía de un telescopio para distinguir cosas efectivamente muy pequeñas, pero porque estaban situadas a grandes distancias, cada una en un mundo” (1981: 246). Deleuze exploró la metáfora proustiana del telescopio, cuya característica es, según el filósofo, la de “transponer, sin anularlas ‘enormes distancias’” (Deleuze: 142). Sin anularlas porque se trata de conjugar lo que es distante, porque trasponer ciertas distancias para anularlas sería desconocer la diferencia. Tendremos que investigar lo que aún es mera intuición. Esperamos que la noción de distancia nos permita revelar no sólo las relaciones que tejen entre sí los conceptos benjaminianos de vivencia y experiencia (distancia que parece reproducirse, una vez que compromete las posibilidades de transmisión de las experiencias. También esperamos poder reflexionar a partir de esta noción sobre esa especie de “negativo” de la experiencia, que son los conceptos de “inexperiencia” y de “inexperimentável” (que aparecen en Deleuze, en Benjamin y en Agamben). El concepto remite además a la cuestión del límite y el “afuera”. Por último, no se puede descartar que el problema de la memoria también se deja pensar a partir de la “distancia” que guardamos con el pasado, distancia que, además, no se anula apenas recordando.

Hemos tratado de pensar aquí ese mundo que vacila y que la literatura comienza a reconocer, o descubre, o denuncia, o inventa; preservando así un espacio en el que la Filosofía puede encontrar nuevas formas para pensar el tiempo y una manera distinta de lidiar con la distancia. Pero, creo que como lo muestran los escritos de Benjamin y Gilles Deleuze, para que eso sea posible, la propia Filosofía tiene que aprender a mantenerse a una cierta distancia de ella misma.

Bibliografía

Agamben, Giorgio. 2005. “Infância e história: Ensaio sobre a destruição da experiência”. In: *Infância e história: Destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: UFMG. Benjamin, Walter. 1989. *Obras Escolhidas, vol. III: Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: Brasiliense.

- Agamben, Giorgio. 2005. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: 34.
- Deleuze, Gilles. 2003. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Univesitária.
- Gagnebin, Jeanne Marie. 1987. "Prefácio – Walter Benjamin ou a história aberta". In: *Obras escolhidas, vol. I: Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense.
- Lacou-Labarthe, Philippe. 1986. *La poésie comme expérience*. Paris: C. Bourgois.
- Poulet, Georges. 1992. *O espaço proustiano*. Rio de Janeiro: Imago.
- Proust, Marcel. 1981. *O tempo redescoberto*. Porto Alegre: Globo.

La trama del pasado y los hilos del espacio: la esclavitud africana y Chinua Achebe

Clara Alicia Jalif de Bertranou*

CONICET–UNCuyo

Según las Ciencias de la Tierra, hace millones y millones de años el continente americano estuvo unido al continente africano, constituyendo una sola masa geográfica. Mas no es éste el punto vinculante que quisiésemos rescatar, sino otro y más doloroso, por cierto. Me refiero a lo que África aportó trágicamente a nuestras tierras: la esclavitud negra.

Una historia de la esclavitud puede remontarse a muy lejanos tiempos, dado que tanto naciones consideradas bárbaras o civilizadas, pequeñas o grandes, fuertes o débiles, con espíritu guerrero o sin él, con las más diversas religiones, incluso contrarias, e independientemente de los climas y edades, practicaron la esclavitud. Es probablemente en Egipto donde primero se dio el fenómeno antes de su constitución social por castas. Frente a ellos, perder una batalla significaba si no la muerte, indefectiblemente la esclavitud. Los trabajos forzados fueron desde entonces un motivo de fallecimientos en gran escala. Para Egipto, la posición ventajosa de su largo y fértil río Nilo y de estar situada a las puertas del Mediterráneo, le franqueó el comercio de seres humanos. El propio Alejandro, no sólo hizo de Alejandría la ciudad más próspera de su imperio, sino también, el centro del “intercambio” comercial, que incluía seres humanos, “exportables” a distintas partes de la región. Lo propio puede hallarse entre etíopes, hebreos y fenicios. Hindúes, chinos, escitas, asirios, medos, babilonios, persas, partos, cartagineses, griegos, romanos, germanos, rusos, fueron antiguos eslabones de una cadena de tráfico de personas que se extiende hasta el día de hoy, aunque el fenómeno revista otras características (Saco, J. A., d. 1955: 7).

Según datos bibliográficos, inmediatamente después del viaje de Cristóbal Colón, se produjeron las primeras introducciones de esclavos negros

* Las traducciones del Inglés son de la autora del trabajo.

africanos, pero con la particularidad de que el número y las circunstancias no son comparables a lo sucedido en la antigüedad, mucho menos significativo en esos lejanos tiempos, pero igualmente analizables desde el punto de vista moral. Mientras en Europa parecía ir declinando la trata de seres humanos, convertido el esclavo en “siervo”, el fenómeno del llamado Nuevo Mundo trasladó a nuestro Continente el deseo de enriquecimiento donde, además de la inmensa masa indígena, tantas veces diezmada en cifras millonarias, se requería mayor fuerza de trabajo. Fuerza de trabajo y trabajo forzado para los indígenas y para la población negra, que la sustituyó en muchos casos, con iguales consecuencias. Un dato importante es que menos del 50% sobrevivía en las largas travesías. En el libro compilado por Rina Cáceres Gómez, *Rutas de la esclavitud en África y América Latina*, se afirma que muchos esclavos fueron traídos ilegalmente por lo cual es difícil conocer cifras exactas, pero sobre la base de registros se sabe que al menos más de once mil millones de africanos fueron obligados a dejar sus lugares de origen entre 1500 y 1870 para ser trasladados a América desde regiones como Senegal, Nigeria, Congo, Angola, y Mozambique, resultando “el movimiento migratorio forzado más amplio y violento de la historia” (Cáceres Gómez, 2001: 10)¹. En la obra precisamente se detalla, en uno de sus capítulos, cómo Buenos Aires fue parte de esa ruta que trasladaba desde Bahía (Brasil) los esclavos hasta el puerto, de allí a Tucumán, para luego enviarlos al Perú durante el siglo XVII (Crespi, 2001: 101–114).

Hacia 1501 ya estaba planteada la importación de grupos negros, aunque puede haberse dado aún en años anteriores en lugares como La Española o Isla de Santo Domingo, destinada al servicio de los propios españoles. Las instrucciones de la Corona eran que no podían introducirse judíos y moros, pero sí esclavos negros en manos de cristianos porque esto suponía que habían sido bautizados. Ciertamente que ni siquiera se cumplió esta orden y cínicamente el rey escribía a un empleado de la misma Corona instalado en La Española, “No entiendo cómo se han muerto tantos negros: cuidadlos mucho” (Saco d: 216). Pero aún cuando hubo momentos en que se prohibió la trata, nunca se cumplió e incluso existió la triangulación con otros reinos

1 Datos tomados de la obra de Paul Lovejoy, *Transformation in Slavery. A History of the Slavery in Africa*. New York: Cambridge University Press, 1983.

esclavócratas, como Portugal, resultando México o Nueva España, el segundo lugar en recibir población negra.

En la obra *Etnicidad y discriminación racial en la historia del Perú* se afirma que Lima fue la ciudad con la mayor concentración de negros de todo el Occidente durante el siglo XVII, según datos proporcionados por Roger Bastide. Así encontramos que:

Durante la mayor parte del siglo XVI, el grueso de los africanos procedía de la Costa Occidental de África, especialmente de la sección situada entre los ríos Níger y Senegal, conocida como ríos de Guinea. Los españoles prefirieron por mucho tiempo a los naturales de esa zona por su laboriosidad, alegría y adaptabilidad. La Corona española estimuló persistentemente el envío de negros de Guinea a sus posiciones [sic] americanas. Otra fuente de reclutamiento de negros eran los pueblos de las caletas de Benin y Biafra y los de la zona del Congo y Angola (Corrilla Melchor, C. 2002: 16–17).

Sabido es que en los ingenios azucareros, en las plantaciones de tabaco y de café la mano de obra fue negra y el trabajo en ellos fue la principal causa de mortandad. Si se los necesitaba para estas imposiciones, también las coronas necesitaban el dinero que ingresaba por las licencias compradas para este tráfico; un tributo que se pagaba tanto en Europa como al introducirlos en América por cada uno, y el precio de venta dependía del lugar de origen y del lugar de llegada. Los de Cabo Verde podían venderse a mayor precio porque parecían mejor dotados para el esfuerzo y en el emplazamiento de destino el rango variaba de 100 ducados a 180 o más, situándose los extremos entre Cuba, Santo Domingo y otras islas, hasta Chile, donde el precio era más alto² (Saco, d: 238).

2 Moneda de oro antigua, cuyo peso era de 3.5 gr., que circuló hasta después de la I Guerra Mundial con valor de cambio. Los Reyes Católicos la utilizaron con un peso de 3.6 gr. como unidad de cuenta. Hasta hoy los gobiernos suelen acuñar la misma para los inversores.

En el libro colectivo *El precio de la "invención" de América* puede leerse que:

Cada cultura establece un patrón conceptual de humanidad, y el grupo de seres humanos que en él no encaja o sólo encaja de modo análogo –es decir, mediante una operación intelectual y una mediación moral añadidas y siempre frágiles– ve entregada la afirmación o la negación de su condición humana a la discusión de los expertos o a la decisión política, o incluso a conveniencias empíricas (Jiménez Lozano, J. 1992: 13).

Pero bien se añade que:

[...] los españoles que llegaron a las Indias vieron en los indios, cada uno desde su instalación peculiar en la sociedad española de castas, la proyección y repetición de ese universo: el eclesiástico y el letrado los vieron desde su aristotelismo como “bárbaros”; el hidalgo, como casta vil y despreciable; el señor, como bufones y “sabandijas”, criados y siervos por derecho de conquista; los soldados, como enemigos con quienes valía toda crueldad; los mercaderes, como mercancía; los políticos, como súbditos regalados; y los clérigos áulicos o de escuela teologizaron todo esto, dándole, entre otras, la interpretación de que el Cielo compensaba así a España por su ortodoxia y las medidas para conservarla: la expulsión de los judíos y la quema de los herejes (*Ibid.*, 21–22).

El peso del mundo real durante tantos siglos nos hace pensar qué mirada se tenía acerca de los hombres y mujeres negros traídos a este Continente y si tiene algún sentido referirse a lo que escritores africanos han tematizado acerca de sus propias historias y de los conflictos en el interior de sus espacios geográficos, sobre quienes bien podría decirse la frase elaborada para nuestra América, pero evidentemente ecuménica, de José Martí: “¡Robaron los conquistadores una página al Universo!”.

Si la trata de esclavos fue comenzada hacia América a partir del viaje de Colón, la intrusión europea en otras partes venía de muy lejos, sin mayor

necesidad de corroboraciones. No es preciso apelar a la conocida obra del Conde Joseph Arthur de Gobineau (1816–1882), *Ensayo sobre la desigualdad de las razas humanas* (1853–1855), resultado tardío de ideas que circularon desde muchos siglos anteriores, para saber que tanto indígenas como negros fueron considerados infrahumanos, con todas las connotaciones diabolizantes imaginables. Destrozar sus cuerpos y esparcirlos en espacios públicos fue una práctica extendida incluso a la raza blanca. Pero, recurriendo a una historia más reciente por su valor como fuente de conocimientos acerca del colonialismo, se puede tomar el caso de lo que conocemos como Nigeria, país que había sido posesión inglesa, luego protectorado, para, finalmente, adquirir su independencia en 1960.

El sustantivo *niggard*, derivado del *Middle English*, remite probablemente a la forma dialectal noruega *knika*, *gnikka*, cuya significación –en una de sus acepciones– es humilde, inferior, bajo, vil, y mezquino. En el indoeuropeo la raíz *nick* ha dado lugar a significaciones como “persona olorienta”, “miserable”, con sus adjetivos derivados. Por otro lado, *nigger*, antiguamente *neger*, se vincula con el francés *nègre*, para significar en primer lugar *negro* y, por extensión, miembro de cualquier comunidad de piel oscura. Contemporáneamente, la palabra *nigger* posee uso vulgar y ofensivo, de hostilidad, especialmente utilizada por negrofóbicos (*Webster’s New World Dictionaire of the American Language*, 1968: 991). En cuanto a la denominación del país, Nigeria, al parecer fue “inventada” por una prima del escritor irlandés George Bernard Shaw, Flora Shaw, autora del libro *A Tropical Dependency*³, cuyo marido –Frederick Lugard (1858–1945)⁴–, era agente colonialista en esos territorios y anexó pueblos que guardaban diferencias abismales entre sí, principalmente los hausas del Norte, que eran musulmanes; los yorubas del Oeste, de religión vudú; y los ibos del Este, que habían sido paganos, pero terminaron cristianizados (Binayán Carmona, N. 1997 y 1980).

3 El libro pretende ser una historia de Nigeria.

4 Nacido en India, fue el inspirador de la forma colonialista que adoptó Inglaterra: utilizar a los nativos en el propio sistema de dominación, concediéndoles empleos y cargos administrativos, entre otras ocupaciones. Después de ser agente en diversos países africanos, permaneció en Nigeria entre 1897 y 1919.

Hay informes que datan en 1823 la “exportación” de 320 mil ibos a América a partir de 1786 y 50 mil desde Calabar. Personas que eran libres en sus poblaciones. Mas la intrusión no se limitó a estos efectos, sino que alteró la vida social en forma radical, cuando los blancos lograron conversiones cristianas, impusieron el inglés como lengua para enfrentar la diversidad dialectal del ibo, y les enseñaron oficios diversos. También los ibos se dedicaron al comercio con cierto éxito, obtuvieron títulos universitarios— particularmente en Inglaterra—, es decir que asimilaron una serie de pautas occidentales, cuya población se sintió capaz de independizarse por breves y cruentos años bajo el nombre de Biafra, entre 1967 y 1970. Entre los ibos de la región del Este y los dispersos por el Norte y el Oeste, sumaban un capital humano inhallable en otra región del África negra, tal como ha sido señalado por distintos autores. Pero aquel intento separatista les costó casi dos millones de muertos, ya fuese por la guerra, ya fuese por la hambruna. La sofocación los reintegró a Nigeria, pero para entonces ya se sabía que en sus tierras se hallaba la riqueza petrolera más importante de una nación africana, que integra la OPEP, donde la explotación está en manos inglesas y norteamericanas, y ha traído sus mayores perjuicios por las alteraciones del suelo, el deterioro serio de la agricultura, la contaminación, el hambre, las consiguientes enfermedades, y las muertes.

Los orígenes de la literatura nigeriana se encuentran, como en todas las culturas, en la tradición oral mediante proverbios, narraciones, transmisión de hechos del pasado, costumbres, elementos religiosos y de orden cosmológico, entre otros. El Norte del país en el siglo XV experimentó una tradición escrita introducida por los musulmanes, lo que dio lugar a la adaptación del hausa al alfabeto árabe, luego vertido hacia 1930 al alfabeto latino, que afirmó una tradición en la escritura, tanto de poetas como de prosistas. Hacia mediados del siglo XIX en la parte Sur se produjo la incursión de misioneros, particularmente protestantes, con el fin de lograr la conversión, pero para ello debieron alfabetizar a la población a los fines de lecturas bíblicas. El hecho impulsó la introducción del alfabeto latino y una homogenización de las lenguas habladas. En 1840 ya se constata la existencia de gramáticas del idioma ibo, como la del lingüista alemán Rev. James Frederick Schön, *Oku Ibo. Grammatical Elements of the Ibo Language* y del vocabulario yoruba, debido

a un esclavo liberto, Samuel Ajayi Crowther (1807–1891), *Yoruba Vocabulary* (1843), quien luego sería el primer obispo africano en el Níger y el primero en escribir un libro en ibo. Este factor ha sido considerado importante, más allá de las intenciones evangelizadoras, para la consolidación de una escritura que ha servido para fijar el pasado. Críticamente se ha afirmado que esa fue la avanzada de la colonización, pues treinta años después se establecía la Royal Níger Company, por ejemplo. Y aquí tallan dos aspectos a tener en cuenta: una colonización que utilizó los propios recursos naturales y humanos no sólo para la explotación de éstos, sino también para el montaje administrativo y burocrático. La presencia de evangelizadores fue parte de estrategias por los mismos europeos –algunos sinceramente convencidos– como obra de bien (Umaisha, Sumaila Isah. 2008).

Puede citarse aquí la conceptualización que hace Clifford Geertz de la cultura:

Un sistema de símbolos que obra para establecer vigorosos, penetrantes y duraderos estados anímicos y motivaciones en los hombres formulando concepciones de un orden general de existencia y revistiendo estas concepciones con una aureola de efectividad tal que los estados anímicos y motivaciones parezcan de un realismo único (Geertz, C. 1987: 89).

La complejidad de lo que sobrevino con la presencia británica ha sido narrada en novelas, cuentos y entrevistas por el escritor, nacido en Igbo –ciudad de Ogidi, distante a 640 km. de Lagos–, Chinua Achebe (n. 1930), sobre quien quisiéramos detenernos por tratarse de una personalidad ampliamente conocida, leída y discutida en el mundo angloparlante, a lo que se suma su actividad política en aquel intento independentista de Biafra, donde estuvo involucrado directamente hasta la derrota y el posterior exilio. Bautizado con el nombre de Albert Chinualumogu Achebe, eliminó el primero, que había recibido en honor al marido de la reina Victoria, y abrevió el segundo –que en ibo significa “God will fight on my behalf” / “Dios luchará en mi favor”– hasta reducirlo a Chinua. Se lo considera el iniciador de la novela moderna en África y uno de los más reconocidos e

influyentes escritores de su generación. Tituló su primera novela *Things Fall Apart* (1958), *Todo se desmorona*⁵, expresión del lenguaje cotidiano inglés, que fuera utilizada por el irlandés William Butler Yeats (1865–1939) –Premio Nobel de Literatura en 1923–, en su poema “The Second Coming” –“Things fall apart; the centre cannot hold”–, ante la situación creada después de la I Guerra Mundial⁶. La novela de Achebe ha sido traducida a más de cincuenta lenguas, vendido más de diez millones de ejemplares, y es motivo de análisis por estudiantes y especialistas, al punto de ser considerada un texto clásico. Otras de sus novelas son *No Longer at Ease* (1960), *Arrow of God* (1964) –que con la primera forman lo que se conoce como su “African Trilogy”–, *A Man of the People* (1966) y *Anthills of the Savannah* (1987). Ha escrito también cuentos, como los recogidos en *Girls at War and Other Stories* (1972), *Christmas in Biafra and Other Poems* (1973), *African Short Stories* (1985), y es editor y colaborador de la revista literaria *Okike*, una de las más importantes de África⁷.

5 Achebe, Chinua, *Todo se desmorona*. Barcelona: Editorial Étnicos del Bronce, 1997.

6 Yeats, W. B. “The Second Coming” (1920): “Turning and turning in the widening gyre / The falcon cannot hear the falconer; / Things fall apart; the centre cannot hold; / Mere anarchy is loosed upon the world, / The blood-dimmed tide is loosed, and everywhere / The ceremony of innocence is drowned; / The best lack all conviction, while the worst / Are full of passionate intensity. / Surely some revelation is at hand; / Surely the Second Coming is at hand. / The Second Coming! Hardly are those words out / When a vast image out of Spiritus Mundi / Troubles my sight: somewhere in the sands of the desert / A shape with lion body and the head of a man, / A gaze blank and pitiless as the sun, / Is moving its slow thighs, while all about it / Reel shadows of the indignant desert birds. / The darkness drops again; but now I know / That twenty centuries of stony sleep / were vexed to nightmare by a rocking cradle, / And what rough beast, its hour come round at last, / Slouches towards Bethlehem to be born?”. Publicado en: *The Dial* (Chicago), noviembre 1920; *The Nation* (Londres), 6 de noviembre de 1920; *Michael Robartes and the Dancer*. Dundrum: Cuala, 1921; *Later Poems*. London: Macmillan, 1922; 1924; 1926; 1931.

7 La palabra *Okike* remite al Cosmos o espacio infinito de seres visibles e invisibles, que contiene cuatro fuerzas: 1. *Okike* es la Fuerza Creadora, de donde emanan todos las

Estas menciones no agotan su valiosa producción.⁸

Por la condición paterna, Chinua Achebe tuvo acceso a una educación importante, según paradigmas británicos, por ser hijo de un pastor protestante, combinada con la educación materna dentro de la lengua ibo y sus tradiciones orales. Esta doble formación ha sido tratada por él bajo el tema del conflicto entre el choque de dos civilizaciones, pero también ha escrito acerca de la frustración y el fracaso de los intelectuales y de los políticos africanos después de la independencia, entre las múltiples dimensiones que se desprenden de sus publicaciones.

Escribir en inglés y tener que apelar a expresiones propias de su lengua materna lo ha llevado a reflexionar sobre este hecho, como en su ensayo “The African Writer and the English Language” y, además, ha sido motivo tanto de entrevistas como de ensayos críticos acerca del uso que él hace del idioma:

demás fuerzas, visibles e invisibles, las que nos ayudan o perjudican en la vida. Constituye el origen de las fuerzas físicas del universo para coexistir en armonía, favorecer la multiplicación y la evolución. 2. Alusi son las fuerzas sobrenaturales que, a veces, asumen los atributos de los seres humanos. 3. Mmuo son los espíritus de los antepasados que, si han tenido una vida buena con los suyos y la comunidad, pueden convertirse en protectores. Si no es éste el caso, pueden convertirse en espíritus malignos. 4. Uwa indica el mundo que se habita o la fuerza de la Naturaleza. Se compone de dos partes: Igwe, que es el firmamento y Ala, que es la tierra, con los seres humanos, los animales, la vegetación y el agua.

www.ikuska.com/Africa/Etnologia/filosofia.htm#igbo Fecha de consulta: 27 de setiembre de 2009.

8 La obra de Achebe ha sido ampliamente analizada, incluso desde la perspectiva feminista. Puede verse, por ejemplo Rose Ure Mezu, “Women in Achebe’s World”, en: *The Womanist*, University of Georgia at Athens, Institute for African–American Studies, vol. 1. 2., 1995. Disponible en línea. Fecha de consulta: 06 de setiembre 2009. Escritora nigeriana, es autora de *Chinua Achebe’s: The Man and His Works*. London: Adonis & Abbey Publishers Ltd., 2006.

For an African, writing in English is not without its serious setbacks. [...]. He often finds himself describing situations or modes of thought which have no direct equivalent in the English way of life. Caught in that situation he can do one of two things. He can try and contain what he wants to say within the limits of conventional English or he can try to push back those limits to accommodate his ideas.

[...]

I submit that those who can do the work of extending the frontiers of English so as to accommodate African thought-patterns must do it through their mastery of English and not out of innocence or ignorance (Entrevista en *The Buffalo News*, 2008).

Para un africano, escribir en inglés es algo con serios retrocesos. [...] A menudo se encuentra él mismo describiendo situaciones o modos de pensamiento que no tienen directa equivalencia con el modo de vida inglés. Atrapado en esta situación uno puede hacer dos cosas. Puede tratar y reprimir lo que quiere decir dentro de los límites del inglés convencional o puede empujar esos límites hasta acomodar sus ideas.

[...]

Propongo que aquellos que pueden hacer el trabajo de extender las fronteras del inglés para ajustar los modelos de pensamiento africano deben hacerlo con la destreza del inglés y no sin inocencia o ignorancia.

Su opción por el inglés para escribir sus novelas es lo que, desde su punto de vista, le ha permitido una difusión tan amplia que no hubiese tenido si hubiese optado por el ibo, aún dentro de su país. En este sentido, su literatura ha recorrido el mundo para mostrar lo que de otro modo hubiese permanecido ignorado.

De todas maneras, como él observa, un fenómeno semejante de ir más allá de las fronteras establecidas en el uso del inglés, incluso mediante la introducción de palabras provenientes del ibo, se ha dado en el plano musical con el jazz y las sucesivas transformaciones que ha adquirido. Lo cierto es que en África se experimenta un proceso de crítica colonialista al menos desde los años 30 del siglo XX, y Achebe ha sido un autor clave dentro de esa literatura

en inglés desde la mirada africana. Un ámbito donde para el espacio público se utiliza la lengua colonial y para el espacio privado las lenguas nativas. Espacios donde el inglés es la lengua recibida mediante el sistema educativo y el ibo el idioma de los ancestros, de las memorias, de los rituales, y de la conversación íntima y cotidiana. Sus *Reflections of a British-Protected Child* es una obra ensayística, de carácter autobiográfico, más recientemente publicada (2009), como lo ha sido *Home and Exile* (2000). De este modo, Achebe ha utilizado para la poesía la lengua materna por su expresividad para transmitir sentimientos, metáforas e ideas, por eso ha dicho: “So I have two hands, [...]. So I give them different things to do” (*The Buffalo News*, 2008).

Gran parte de su esfuerzo ha estado dirigido a develar y mostrar los prejuicios de la cultura blanca europea, pero también para recuperar la vida de comunidades cuyo destino estuvo y sigue negado. En su recuperación juega con el tiempo corto por un lado y, por otro, con el tiempo largo. Es decir, la toma de conciencia de un verbo comunitario como modo de fijar la historia e, igualmente, la perduración de esas voces. No todo es límpido, ese pasado tiene sus brumas y contradicciones, pero al mismo tiempo reinstala en sus ensayos las situaciones generadas de esas contradicciones y el estado acuciante de un país profundamente corrupto, asociado a los poderes externos. Su principal propósito ha sido mostrar al hombre europeo que África es un continente que posee pasado, historia, religión, civilización, y todas las formas culturales que los estereotipos circulantes han ocultado. Diversos han sido los modos de cumplir ese propósito, aún en sus novelas y cuentos. En su ensayo “The Truth of Fiction”, ha delimitado la mera ficción de lo que ha llamado “beneficent fiction” en el sentido de expresar aquel componente creativo de la vida y la experiencia humanas que siempre tiene un fin positivo. Sin descartar las buenas formas y la musicalidad en la escritura, para Achebe es primordial el deseo de un mundo mejor y entiende que cuando se habla de esto se está hablando de política. No descarta el arte refugiado en la intimidad, en lo introspectivo, porque no está en su espíritu ningún tipo de exclusión, pero para él carece de sentido. Ahora bien, define a la política como cualquier cosa relativa a la organización de la gente en la sociedad, por eso dice que para una vida armoniosa se necesita de algún tipo de organización y eso es política, con lo cual uno se refiere igualmente al poder y a sus usos.

The emperor would prefer the poet to keep away from politics, the emperor's domain, so that he can manage things the way he likes. When the poet is pleased to do that, the emperor is happy and will pay him money to stay within his aesthetic domain. But you and I don't have to agree with the emperor. We have to say no. Our business involves the peace, happiness and harmony of not just people but the planet itself, the environment. How we live in the world is extremely important. How we see our relationship with the environment is important. If we see it in terms of conquest, if we go out and conquer Mount Everest, what are we doing? Even the language becomes significant. If somebody climbs a mountain, they conquer it (Cursivas de Achebe. Entrevista de Morrow, B. 1991)⁹.

El emperador preferiría mantener al poeta lejos de la política, del dominio del emperador, de tal manera que pueda manejar las cosas según los modos que le gustan. Cuando el poeta accede a hacer eso, el emperador está feliz y le pagará dinero para estar dentro de su dominio estético. Pero usted y yo no tenemos que estar de acuerdo con el emperador. Debemos decir no. Nuestro asunto involucra la paz, la felicidad y la armonía no sólo de la gente sino del planeta mismo, del medioambiente. El modo como vivimos en el mundo es extremadamente importante. El modo como vemos nuestra relación con el medioambiente es importante. Si lo vemos en términos de conquista, si salimos y conquistamos el Monte Everest, ¿qué estamos haciendo? Incluso el lenguaje se vuelve significativo. Si alguien escala un monte, *lo conquista*.

Tanto ficción como no ficción han servido para expresar sus ideas y su posición, a veces con fuerte ironía y sutilidad: “hasta que los leones no creen a su propio historiador, la historia de la caza sólo glorificará al cazador”. Tema que ha referido de otras maneras también para mostrar que África no era un

9 Bradford Morrow, nacido en 1951, es novelista, ensayista, poeta, editor, y escritor de libros para niños. Enseña en el Bard College, Estado de New York, donde también es profesor Achebe. Fundador y editor de la revista literaria *Conjunctions*.

vacío antes de la llegada de los europeos, que allí había una cultura, y que ésta no fue traída por el mundo blanco. Cabe recordar que una pléyade de escritores ha hecho contribuciones valiosas en el mismo sentido. Un hecho significativo es que han sido merecedores de cuatro Premios Nóbel de Literatura: el nigeriano Wole Soyinka en 1986, el egipcio Naguib Mahfuz en 1988, la sudafricana Nadine Gordimer en 1991 y el también sudafricano, escritor blanco, John Maxwell Coetzee en 2003.

Ya en el siglo XIX don José Antonio Saco (Bayamo, Cuba, 1797 – Barcelona, España, 1879), a quien hemos utilizado como bibliografía sobre la esclavitud en su obra en cinco tomos, fue un ilustre isleño, discípulo del sacerdote revolucionario Félix Varela (1788–1853), y profesor de filosofía, que le sucedió en la cátedra. Escribió sobre temas identitarios nacionales y se opuso al anexionismo con EEUU. No sólo indagó sobre la abolición del comercio de esclavos y el discutido retroceso de la agricultura en su país para quienes se negaban a acabar con ese tráfico (cuyo fruto fue su escrito *Memoria sobre la vagancia en la Isla de Cuba*, 1830), sino también el paralelo entre la Isla y las posesiones inglesas. Sin embargo, es preciso aclarar que Saco no deseaba la independencia de España por temor a la pérdida de los caracteres propios de la cubanidad, pero sí la autonomía, al modo de las colonias británicas, frente al temor del avance norteamericano. Probablemente el hecho de que Gran Bretaña prohibiese la trata de esclavos en los barcos en 1807, y la abolición dentro de sus colonias en 1834, le hizo pensar que el comercio vil había terminado y que la colonización al modo de la potencia decimonónica traería aparejada la prosperidad que, como sabemos hoy, nunca llegó a las colonias.

La trama del pasado y los hilos del espacio nos hacen ver que el proceso de colonización no pudo acallar o aniquilar las voces en uno y otro lado del Atlántico. Expresa o soterradamente, éstas estuvieron vivas en un lento proceso de afirmación marcado por relaciones asimétricas entre dominadores y dominados, con el agravante de las condiciones materiales a las que se les sometió. Es preciso indicar que la práctica institucional de la esclavitud excede estos aspectos para incluir también otras dimensiones de la esfera cultural, política, psicológica, e incluso sexual de la vida social (Barañano, A. 2007: 97–99). A propósito quisiéramos recordar al viejo maestro Alejandro Korn (1860–1936), quien decía en sus páginas de *La libertad creadora*, allá por

1922, que “La estrecha correlación entre la libertad económica y la ética se refleja en el idioma. Todas las palabras que expresan una servidumbre tienen al mismo tiempo una acepción moral despectiva: esclavo, villano, lacayo, etc.”. Y agregaba: “Barrer con toda sujeción económica es, pues, la condición previa de la liberación humana. Pero no es la única” (Korn, 1963: 76).

Ya para concluir diremos que como todo ser humano tiene la posibilidad y el derecho a la palabra, desde los “márgenes” hay un interesante cuestionar de la agresiva historia que desconoció la condición de seres humanos sobre dos bases: la explotación económica y el racismo que la justificaba. En relación dialéctica, una sirvió a la otra en el marco de los intereses de una conquista y colonización que alcanzó niveles planetarios, por eso hemos querido llamar la atención sobre Chinua Achebe, dado que nuestro quehacer latinoamericano no puede ignorar el aporte de estas otras escrituras, más antiguas unas, más contemporáneas otras, ante un flagelo que se prolonga en el presente bajo formas diversas. Sin dudas, esa ocultamiento ha encubierto aquello que Leopoldo Zea señaló: el paradigma es sólo el hombre mismo, independientemente de su localización espacial.

Referencias y bibliografía

- Achebe, Chinua. 1958. *Things Fall Apart*. London: Heinemann.
- Achebe, Chinua. 1961. *No Longer at Ease*. New York: I. Obolensky.
- Achebe, Chinua. 1973. *Girls at War, and Other Stories*. Garden City, New York: Doubleday.
- Achebe, Chinua. 1973. *Christmas in Biafra and Other Poems*. Garden City, New York: Doubleday.
- Achebe, Chinua. 1985. *African Short Stories*. London: Portsmouth.
- Achebe, Chinua. 1987. *Anthills of the Savannah*. London: Heinemann.
- Achebe, Chinua. 1989. *Arrow of God*. New York: Anchor Books.
- Achebe, Chinua. 1989. *A Man of the People*. New York: Anchor Books.
- Barañano, Ascensión et al. 2007. *Diccionario de las relaciones interculturales: diversidad y globalización*. Madrid: Editorial Complutense.
- Bastide, Roger. 1967. *Las Américas negras*. Madrid: Alianza Editorial.

- Binayán Carmona, N. 1997, Hipótesis de conflicto: los ibos. El fantasma de Biafra. En *La Nación* (Buenos Aires), 18 de agosto de 1997.
http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=75108. Fecha de consulta: 06 de setiembre de 2009.
- Binayán Carmona, N. 1980. Pasado y permanencia de la negritud. En *Todo es historia*, n° 162, noviembre de 1980.
- Cáceres Gómez, Rina. (comp.). 2001. *Rutas de la esclavitud en África y América Latina*. San José: Universidad de Costa Rica.
- Corrilla Melchor, Ciro. 2002. Cofradías en la ciudad de Lima, siglos XVI y XVII: racismo y conflictos étnicos. En Ana Cecilia Carrillo S. *et al. Etnicidad y discriminación racial en la historia del Perú*. Lima: PUC/Banco Mundial, 11–34. <http://afroperuanos.com> Fecha de consulta: 16 de setiembre de 2009.
- Crespi, Liliana. 2001. Comercio de esclavos en el Río de la Plata durante el siglo XVII. En Rina Cáceres Gómez (comp.). 2001. *Rutas de la esclavitud en África y América Latina*. San José: Universidad de Costa Rica, 101–114.
- Ellington, Barbara. 2007. Chinua Achebe in Jamaica: Speaking His Mind. En *The Journal of Pan African Studies*, v. 1, n° 8, June: 3–8.
- Geertz, Clifford. 1987. *La interpretación de las culturas*. México: Gediza.
- Jiménez Lozano, José. 1992. Sobre inditos, sabandijas y meninas. En Manuel Reyes Mate y Friedrich Niewöhner (Eds.), *El precio de la "invención" de América*. Barcelona: Anthropos, 11–28.
- Korn, Alejandro. 1963. *La libertad creadora*. Buenos Aires: Claridad.
- Mezu, Rose Ure. 1995. Women in Achebe's World. En *The Womanist*, University of Georgia at Athens, Institute for African–American Studies, vol. 1. 2. Disponible en línea. Fecha de consulta: 06 de setiembre 2009.
- Morrow, Bradford. 1991. Chinua Achebe. An Interview. En *Conjunctions*, 17 Fall. www.conjunctions.com/archives/c17-ca.htm Fecha de consulta: 14 de setiembre de 2009.
- Picotti, Dina. 2007. Exigencia histórica de integración e interculturalidad. En José Santos Herzeg (comp.), *Integración e interculturalidad. Desafíos pendientes para América Latina*. Santiago de Chile: USACH, Instituto de Estudios Avanzados, 31–38.
- Rivero Rodríguez, Juan. 2008. África se lee, África nos lee. En: *Pueblos. Revista*

- de Información y Debate*, 22 de agosto. Fecha de consulta: 20 de setiembre 2009. www.revistapueblos.org/spip.php?article959
- Saco, José Antonio. a 1837. *Mi primera pregunta. ¿La abolición del comercio de esclavos arruinará ó retrasará la agricultura cubana?* Madrid: Imprenta de Don Marcelino Calero, 39 p.
- Saco, José Antonio. b 1849. *Paralelo entre la isla de Cuba y algunas colonias inglesas*. New York: Reimpreso en la Imprenta “La Verdad”, 16 p.
- Saco, José Antonio. c 1937–1944. *Historia de la esclavitud desde los tiempos más remotos hasta nuestros días*. La Habana: Imprenta Alfa, 5 vols.
- Saco, José Antonio. d 1955. *Historia de la esclavitud. Desde los tiempos más remotos hasta nuestros días*. México: Almeida.
- Sánchez, Ignacio M. 2001. La literatura negroafricana en España. *Luke*. Revista Virtual de Literatura y Creación Contemporánea, nº 17, junio.
- The Buffalo News*. 2008. Chinua Achebe on the Role of the African Writers and the English Language, September 25. <http://blogs.buffalonews.com/artsbeat/2008/09/chinua-achebe> Fecha de consulta: 25 de setiembre de 2009.
- Sengupta, Somini. 2000. Chinua Achebe: A Storyteller far from Home. *The New York Times*, January 10. www.hrp.bard.edu/resources_pdfs/sengupta_achebe.pdf o hrp.bard.edu Fecha de consulta: 11 de setiembre de 2009.
- Umaisha, Sumaila Isah. 2008. Breve repaso a la historia de la literatura de Nigeria. <http://everythingliterature.blogspot.com/> Trad. oozebap.org 2008. Fecha de consulta: 10 de setiembre de 2009.
- Webster's New World Dictionaire of the American Language*, College Edition. 1968. Cleveland and New York: The World Publishing Company.
- Zea, Leopoldo. 1969. *La filosofía americana como filosofía sin más*. México: Siglo XXI.

Algunos interrogantes en torno a la enseñanza de Historia de las Ciencias

Pablo Antonio Pacheco

Laura Aldana Contardi

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad Nacional de Cuyo

Introducción – Presentación

La enseñanza de la “historia de la ciencia” en la escuela de educación media, plantea diversos cuestionamientos, antes que seguridades o certezas. Este espacio curricular no está libre de tensiones disciplinares entre lo filosófico, lo histórico, lo sociológico, lo económico y otros aspectos de la cultura como el arte y la religión. La necesidad de contar con material didáctico adecuado para los estudiantes, la escasez o ausencia del mismo junto a la tarea interminable de elaborar el propio, se combinan en un cóctel de continua ansiedad. La ambivalencia de las prácticas docentes que oscilan entre lo historiográfico y lo epistemológico, desorientan a los educandos y en ocasiones a los mismos educadores. La irrupción de una imagen acumulativa del desarrollo científico en el aula, solidaria con el sentido común, contrasta con la exigencia de proponer enfoques que integren cada descubrimiento o invención, cada relato de la ciencia a su contexto histórico.

Por otra parte, los funcionarios que vienen implementando las políticas educativas en la Provincia de Mendoza, Argentina, desde hace varios años, no han garantizado la permanencia en el currículum de este ámbito disciplinar, ni parecen tener una clara definición en lo pedagógico–didáctico, con las consecuencias que esos aspectos tienen para las condiciones laborales y de aprendizaje.

En tal sentido, se asume que la enseñanza y el aprendizaje de la historia de las ciencias en la educación secundaria, producto de esas políticas y tensiones, se configura como un contexto de particular fragilidad educativa.

Las consideraciones precedentes conducen al planteo de algunos interrogantes tales como ¿Cuáles son las razones de la inestabilidad curricular de este espacio en la educación media? ¿Qué significado tiene la presencia o ausencia de dicho espacio? Los ámbitos que exigen inter o multidisciplinariedad, como la historia de las ciencias, ¿son conflictivos para docentes y estudiantes? Al mismo tiempo, se presenta el interrogante de la recuperación de esta disciplina como espacio curricular, pero también como posibilidad generadora de pensamiento transformador de las relaciones entre sentido común y saber experto. Profundizar estos interrogantes forma parte de la tarea docente específica del ámbito filosófico, situándonos al mismo tiempo en el cruce entre estado, instituciones educativas, sociedad y cultura.

El presente trabajo recorre esos interrogantes y las tensiones emergentes en la enseñanza de la historia de las ciencias, a partir de una reflexión sobre las experiencias de los autores como educadores en este campo.

El lugar de la Historia de las Ciencias en la escuela se delimita a partir de las políticas educativas, de la mirada de los actores que componen la institución escolar y la comunidad educativa, así como de aquellos factores y modos de abordaje que favorecen o dificultan el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El lugar de la Historia de las Ciencias en la escuela

El espacio curricular Historia de la Ciencia se instaure en la provincia de Mendoza con descriptores fuertemente vinculados a planteos epistemológicos y competencias bastante difusas para Profesores de Historia, Filosofía y Ciencias Naturales. Posteriormente, dichas competencias se redujeron solamente a Profesores de Historia y Filosofía, hasta que a fines de 2006, aprovechando el concurso de ingreso a la docencia, la Dirección General de Escuelas emite una disposición donde, sin previa consulta a los docentes, renombra el espacio como Historia II y transforma los descriptores de la parrilla curricular en contenidos de historia latinoamericana, con lo cual excluye a los docentes de filosofía de las incumbencias para la asignatura. A principios de 2007 un grupo de profesores del área filosófica solicita una audiencia con la Directora General de Escuelas para lograr nuevamente la incumbencia en el espacio curricular. Esto generó conflictos por la reincorporación de aquellos docentes dados de

baja a raíz de tales cambios y el consecuente descontento de quienes habían concursado previamente. En tal sentido, la delimitación de este espacio en cuanto a sus descriptores y la incumbencia profesional están sujetos a una pugna de intereses corporativos entre docentes provenientes de distintas disciplinas, situación que se ha repetido para otros espacios.

Las políticas educativas orientan los cambios hacia la inestabilidad laboral y, junto a las prácticas de los actores institucionales, definen el lugar que tiene actualmente el espacio curricular Historia de las Ciencias en el ámbito escolar. Diversas son las miradas en un mismo contexto institucional: la del sector directivo y administrativo, la de los educadores de las distintas disciplinas, la de los educandos. Esas miradas ofrecen una clave para diagnosticar las posibilidades concretas de un proceso interdisciplinario de enseñanza y de aprendizaje.

Una mirada sintomática de la institución escolar hacia la Historia de las ciencias, es la que tienen directivos o administrativos. Como ejemplo, es suficiente relatar que uno de los autores solicitó los descriptores del espacio curricular a una administrativa y a cambio ésta le entregó los correspondientes a Formación Ética y Ciudadana. Ante tal situación se le dijo que esos descriptores correspondían a otro espacio, pero esto pareció activar en la administrativa cierta despreocupación lógica y un indiferente “bueno, no importa”.

Es innegable que las ciencias y su enfoque histórico requieren discusiones éticas en relación a los usos o consecuencias sociales y a la responsabilidad de los investigadores respecto al conocimiento científico, aunque no al punto de intercambiar como si diera lo mismo, la especificidad de los contenidos disciplinares de un espacio curricular por otro.

Otra mirada que debe considerarse es la de los propios educadores del espacio curricular como de otros espacios. Existe un desconocimiento generalizado de los contenidos y de la especificidad de la Historia de las Ciencias por parte de docentes de otras disciplinas. Tanto éstos como los estudiantes la asocian con la Historia y resulta difícil relacionarla con el pensamiento filosófico y aún más puntualmente con la epistemología.

La mirada de los educadores se vincula directamente con la formación docente y con las prácticas concretas en relación a los saberes, sus educandos y los demás educadores.

Un obstáculo que se presenta en la práctica es la ausencia de condiciones que posibiliten el trabajo interdisciplinario entre las áreas de ciencias sociales, ciencias naturales o el área artística. Además, las relaciones entre los docentes del área filosófica y otras áreas en el contexto de las escuelas, promueve el cuestionamiento acerca de las posibilidades y límites disciplinares que posee la Historia de las Ciencias: ¿Qué contenidos pueden ser integrados a una planificación que contemple la interdisciplina?

Factores que generan interrogantes

En el trabajo docente desarrollado en este espacio curricular intervienen factores que pueden constituirse en obstáculos en la enseñanza y el aprendizaje. La consideración de estos factores, además de ser un requisito previo a todo diagnóstico de la situación, motiva nuevos interrogantes.

Un factor clave es la formación docente y el lugar que el componente histórico de las disciplinas ocupa en las carreras de grado y posgrado. En el caso de la carrera de Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, se evidencia la escasez de materias o contenidos tanto epistemológicos como específicos de los debates de la historia de las ciencias. Las causas deben buscarse en la despreocupación de las autoridades en fomentar esos contenidos o en el juego de poder de aquellos grupos cuya filiación ideológica deriva en posiciones anticientíficas, dogmáticas, o encubridoras, todo lo contrario de las condiciones requeridas para una formación docente en el terreno histórico de las ciencias.

La situación descripta deja a los educadores del área filosófica, en una especie de búsqueda autodidacta de bibliografía y asesoramiento para encontrar una formación académica y herramientas didácticas adecuadas. Más allá de algún libro de texto o de divulgación, son escasos los materiales bibliográficos preparados para el espacio y los que se encuentran no se adecuan a las posibilidades de comprensión de los educandos. Esta situación muestra el lugar que ocupa la historia de las ciencias en los diseños curriculares y en las políticas editoriales.

La elaboración del material apropiado para las actividades en clase, requiere de un trabajo y tiempo extras que, sumados a la práctica cotidiana

de todo docente, se torna una tarea interminable. Asimismo, las escuelas no cuentan con los recursos y la infraestructura indispensables que favorecerían el aprendizaje (computadoras, equipo multimedia, sala de video, documentales sobre temas específicos). Por otra parte, la disposición y el mobiliario en las instituciones escolares no facilitan la implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje como el trabajo grupal, los debates, las mesas redondas y otras que podrían enriquecer el trabajo del área filosófica.

Por su parte, las condiciones del grupo de educandos con los que se trabaja, tales como el nivel socioeconómico, las dificultades de aprendizaje, los hábitos de estudio, las limitaciones del espectro simbólico en el uso del lenguaje, y los conocimientos previos, plantean graves interrogantes al momento de implementar los recursos y las estrategias seleccionadas para el aprendizaje.

Modos de abordaje de la Historia de las Ciencias – Imágenes de la ciencia

El cuestionamiento de los modos de abordaje de la enseñanza de la Historia de las Ciencias desde el propio trabajo educativo, constituye una exigencia de toda práctica docente en el ámbito de la filosofía. En este cuestionamiento emergen discusiones en ciertos casos dicotómicas, expresadas en alternativas como enfoque acumulativo y enfoque no acumulativo, sentido común y saber científico, así como el lugar de los saberes populares en contacto con esos pares opuestos.

La imagen acumulativa sobre la que advierte por ejemplo Kuhn en sus ensayos, se observa en afirmaciones y retazos del llamado “sentido común” o “conocimiento vulgar” presente en los educandos, pero también se infiltra en las concepciones de los educadores, cuya tarea es confrontar el sentido común de esos educandos con su propio saber científico.

Por su parte, el intento de varios educadores por romper con esa imagen acumulativa, presentando un enfoque también señalado por Kuhn, que integre los ejemplos históricos de la ciencia en el contexto de su época, la economía, lo social, lo político y lo cultural, supone una complejidad tanto para los propios docentes como para los educandos.

La extraña simbiosis de estos enfoques que se da en el aula, sintetiza el estado de situación respecto a una probable desorientación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia de las Ciencias.

El contraste entre planteos lineales acumulativos y no acumulativos abre nuevos interrogantes respecto a las orientaciones en la formación docente, y al mismo tiempo cuestiona las relaciones entre sentido común y conocimiento científico.

Se plantea generalmente que las ciencias van en contra de las diversas concepciones del sentido común. Sin embargo, esa afirmación se ha vuelto problemática en el seno de las propias discusiones que la historia académica de las ciencias ha tenido. Esto tiene sus consecuencias para la enseñanza de la Historia de las Ciencias en las escuelas, al situar al educador en un eslabón delgado de la cadena que vincula saber científico, sentido común y saber popular: ¿Es siempre errado el sentido común? ¿Cuál es la línea divisoria y los criterios adecuados para distinguir el sentido común del saber científico? ¿El saber científico ha incorporado en sus construcciones históricas fragmentos del sentido común? ¿Qué tan crítico debería ser el saber científico con el sentido común?

Otro aspecto en sintonía con el precedente es la indagación sobre la toma de posición de los docentes ante los diversos saberes y discursos populares que circulan y se ponen en práctica cotidianamente.

El debate acerca de la ciencia burguesa o la ciencia proletaria, del saber científico o el saber popular, tiene una historia bastante extensa y un camino recorrido en ciertas regiones de la sociología, la antropología o la filosofía, que pueden ayudar a formular correctamente el problema.

La incorporación de los saberes populares y el modo en que éstos son incorporados a la enseñanza histórica de las ciencias, es una discusión pendiente en los ámbitos educativos formales y no formales.

Consideraciones finales – Propuestas

La reflexión colectiva sobre las prácticas docentes ofrece la oportunidad de indagar puntos de referencia para la elaboración de propuestas pedagógico/didácticas que integren posibles respuestas al cuadro de situación delineado.

Los interrogantes presentados respecto a la enseñanza de Historia de las Ciencias pretenden ser una invitación a generar alternativas desde la transformación de la propia praxis. Esto implica reconocer, en primer término, la posibilidad de una enseñanza histórica de las ciencias y, en segundo lugar, partir de esos mismos interrogantes para orientar las discusiones hacia experiencias educativas liberadoras y no adaptadas a las modulaciones del control social.

Asumir la tensión entre un planteo acumulativo y un enfoque situado contextualmente, supone aceptar la posibilidad y necesidad de una historia de las ciencias, pero al mismo tiempo implica para la formación y el trabajo docente, afrontar los debates entre continuistas y discontinuistas, internalistas y externalistas, desde la unidad dialéctica del desarrollo científico expresado históricamente en un “patrimonio científico-técnico” (cf. Geymonat, 2002: cap. IX).

El sentido de lo histórico muestra el carácter crítico del saber científico y se potencia en los procesos interdisciplinarios. En tal sentido, la enseñanza de Historia de las Ciencias en las escuelas, puede transformarse en un valioso instrumento que colabore en la recuperación de la historicidad de las disciplinas. Al mismo tiempo, será un aporte a las discusiones en torno a los criterios de selección de los contenidos adoptados, transformándose de este modo, en un núcleo crítico para comprender las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad (Datri y Ortiz, 2004).

El debate sobre las condiciones en las que debe establecerse la interdisciplinariedad en las instituciones educativas se muestra como un indicador clave para elucidar las mutuas vinculaciones entre las diversas disciplinas que integran el espectro curricular y la Historia de las Ciencias. En este sentido, la interdisciplina se orienta a un abordaje que sea integrador de los diversos campos disciplinares, y como tal conduce a una revisión altamente crítica de la formación docente. Asimismo, la participación docente en aquellos procesos sociales que reconstruyan y profundicen las estrategias democratizadoras de las comunidades educativas para asumir su rol en relación al saber popular y al saber científico, se convierte en una premisa significativa en el problema de la interdisciplina.

En estos cruces resulta fundamental la conciencia histórica de los trabajadores de la educación. La mirada sobre las clases y luchas sociales es una

resultante de la propia extracción de clase, pero al mismo tiempo condiciona las prácticas educativas y sus vínculos con los saberes, los educandos y los educadores. En este sentido, lo gremial y lo político forman parte de los debates necesarios para abordar los interrogantes que ponen en conexión la formación docente, los supuestos gnoseológicos, así como las relaciones entre teoría y praxis.

De este modo, un ámbito con tales características en el diseño curricular de la escuela media, con esa riqueza de cuestionamientos que provee, conduciría, probablemente, a mantenerlo como un ambiente para algunos difuso, indefinido, aunque para otros, como un ambiente pleno de posibilidades para el desarrollo de una autonomía de pensamiento, de una actitud crítica, responsable y transformadora respecto de los modos de producción científica. Y si esto es así, puede pensarse en la posibilidad de vincular a niños y niñas con un enfoque histórico de las diversas disciplinas con las que vayan tomando contacto.

Por ello, la historia de las ciencias en tanto campo de poder, como la filosofía, la formación ética y ciudadana, la antropología o por qué no la lógica, tal vez contenga posibilidades de recuperar aquellas tensiones a las que nos referíamos al principio. El desafío es, precisamente, asumir la ansiedad cotidiana que genera su enseñanza y aprendizaje, para desarrollar el debate, la polémica y el disenso, como caminos que configuran un contexto crítico, en el cual se hace presente a cada momento, la fragilidad del oficio docente.

Bibliografía

- Datri, Edgardo y Myriam Ortiz. 2004. El contexto pedagógico de la ciencia, en Datri, Edgardo y Gustavo Córdoba. *Introducción a la problemática epistemológica: una perspectiva didáctica de las tensiones en la Filosofía de la Ciencia*. Santa Fe: Homo Sapiens, pp. 239–268.
- Geymonat, Ludovico. 2002. *Límites actuales de la filosofía de la ciencia*. Barcelona: Gedisa.

La ausencia de textos latinoamericanos en materias filosóficas en el nivel medio. Un aporte a la diversidad cultural

Federica Scherbosky; Ayelén Cobos; Andrea Suárez

Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional de Cuyo

Esta ponencia surge a partir de un diseño de investigación en el que intentamos dar cuenta de la ausencia de las problemáticas latinoamericanas en la materia de Filosofía en el nivel medio. Dicho proyecto nace de la cátedra de Seminario de Investigación Educativa, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo. El trabajo que presentamos aquí es solo una adaptación de dicho proyecto, por lo que no hacemos explícito lo concerniente al trabajo de campo y al análisis de la información.

En la investigación indagamos las causas y consecuencias de este manifiesto recorte del conocimiento para vislumbrar una paulatina, pero no imposible transformación: Entender la Filosofía como un preguntar por los modos de objetivación de un determinado ser humano que se reconoce y se autoseñala como “latinoamericano”. Esperamos reivindicar el pensamiento de filósofos latinoamericanos, tomar conciencia de la necesidad de recuperar la identidad cultural y asumir nuestra realidad desde nosotros mismos. Así también tornar visible que donde hay lugar para la tolerancia de pensamiento lo hay para las relaciones interhumanas. Fomentar la inclusión de lo “Otro” como lo que no puede ser callado ni silenciado ya que es lo que constantemente nos interpela en nuestras prácticas sociales, filosóficas y educativas y considerar la posibilidad de que dicho planteo represente una nueva visión a la hora de recuperar el tejido social.

Como estudiantes y futuros profesores de filosofía, desde nuestras carencias y aspiraciones, nos vemos movilizados a pensar sobre nuestras prácticas educativas, por ello nos preguntamos en esta ocasión ¿A qué responde esta visible parcialización o recortes de los conocimientos? ¿Por qué no se habla de la producción filosófica de Latinoamérica? ¿Es que esto

denota una determinada concepción de Filosofía y Saber? ¿De algún modo, dicha selección, se presenta como un obstáculo a la hora de apropiarse de conocimientos en los que no nos sentimos reconocidos? ¿La inclusión de este pensamiento en las currículas podría entenderse como una posibilidad de recuperar al “Otro”?

Confesión teórica

Entendemos que toda disciplina que aborda las problemáticas provenientes de su ámbito, invita a una inmediata toma de postura, más aún la disciplina en cuestión, la filosofía. Con el presente proyecto nos aunamos a las investigaciones de especialistas y docentes que hoy se aventuran a poner en concepto las problemáticas educativas.

A pocos meses de ingresar a nuestro campo laboral y con un primer acercamiento a lo que son las planificaciones del nivel medio nuevamente secundario, nos encontramos conmocionadas por la pobreza en materia filosófica que los colegios y sus docentes imparten a los alumnos. Esta vivencia la experimentamos como docentes, pero ya anteriormente como actuales alumnos del profesorado en filosofía, podemos dar cuenta de que a lo largo de la carrera hay una fuerte ausencia de formación latinoamericana. Solamente se explicita la temática en 4º año, en dos materias (Historia de la Filosofía Argentina e Historia de la Filosofía Latinoamericana).

Entendemos primeramente que la escuela se presenta como un escenario de múltiples actores que llevan a cabo diversas prácticas sociales, materializadas en un cúmulo de simbolizaciones que interactúan con el medio en el que se ve inmersa. Pero también entendemos que la escuela, bajo su discurso de igualdad, equidad e integración, oculta y censura cualquier expresión de alteridad posible. Esta institución, así entendida, se convierte en una máquina reproductora de saberes, cuyos contenidos son impuestos por el orden social dominante. Dichos contenidos no se presentan como aleatorios o arbitrarios, sino que tienden a conformar y consolidar al ciudadano que sustenta el statu quo, en detrimento de cualquier posibilidad de crítica, emancipación y transformación. Un ciudadano que es un igual respecto de algunas relaciones, pero que se muestra como desigual en las relaciones sociales de opresión.

Es desde este lugar, desde donde pretendemos dar cuenta de que la ausencia de la filosofía latinoamericana en el currículo escolar responde a una omisión intencional, que se sustenta en una postura tomada en lo que a la concepción de la filosofía se refiere, y porque no podemos dejar de ver que el pensamiento latinoamericano tiene como uno de sus ejes fundamentales el problema de la emancipación y la cuestión política. Sendas temáticas que por la misma concepción de la filosofía o por la reproducción del *statu quo* buscan silenciarse.

Desde nuestra perspectiva, la filosofía no se presenta como un sistema acabado de preguntas suprahistóricas con sus respectivas respuestas. Acordando con el pensamiento de Kant, la Filosofía no puede ser enseñada ni aprendida porque todavía no está conformada, por lo que queda “Enseñar a Filosofar.” Más allá de los modelos que hoy circulen (modelos dogmático, ecléctico, historicista, crítico, etc.) la entendemos como la más alta expresión de humanidad de todo hombre, atendiendo a la totalidad y diversidad de lo que éstos por medio del pensamiento forjan. La Filosofía como vivencia no contempla determinaciones geográficas, aunque sí entiende que los filósofos como hijos de su tiempo construyen conocimientos impulsados desde sus contextos. Por esto se torna relevante volver conocido y cotidiano el pensamiento de autores que escribieron y pensaron la realidad latinoamericana. Este planteo no implica dejar de reconocer las relaciones con la Filosofía europea, las que son determinantes en nuestra historia continental, sino comprenderlas dentro de un saber filosófico mundial, que deje lugar para un autorreconocimiento y un respeto de nosotros mismos como sujetos de un preguntar por lo que somos y hemos sido (Arturo Roig).

Cuando hablamos de ideas o pensamiento latinoamericano, hacemos referencia a aquellos pensadores que guardan en común las problemáticas antropológicas (cuestionamiento en torno a la humanidad del indígena), religiosas, territoriales, jurídicas, de organización política, de emancipación de la conquista hispánica y posteriormente de la dominación norteamericana, de proyectos de unificación latinoamericana, la dignificación de lo autóctono, etc.

Por lo anteriormente expuesto nos proponemos abordar la investigación desde una perspectiva socio-crítica, que tiene como principal objetivo una justa

transformación del modelo social y una emancipación de todas las formas coercitivas que atentan contra la manifestación de lo plural.

No sólo pretendemos una interpretación de las estructuras sociales, sino una reconceptualización y una consecuente praxis, en donde teoría y práctica se aúnan para lograr una verdadera transformación que tiene como protagonistas tanto a los sujetos investigados como a quienes realizan la investigación.

Resultados esperados

Adaptando el modelo socio-crítico aspiramos a una progresiva “desnaturalización” de los recortes del conocimiento, de la preponderancia de corrientes, del olvido de la producción filosófica latinoamericana y en general de una profesión docente que se interese por interpretar sus propios modos de manifestarse.

Esperamos que nuestro trabajo nos permita abrir caminos y espacios de autorreflexión, proponer la escuela, y aún más, el espacio curricular de filosofía como una comunidad de docentes, alumnos, directivos, padres que sepa percibir, por medio de la autocrítica, los aspectos que en la escuela se reproducen, los mismos que imposibilitan la recuperación del tejido social. La utopía reguladora desde donde se problematiza esta temática puntual (y que podrá verse en muchas otras temáticas) es el desenmascaramiento de las redes simbólicas de poder que se anteponen a nuestra libertad y nos roban el poder de decisión.

Esta experiencia debería proporcionarnos el *habitus* de cuestionar, problematizar, investigar por nuestros propios medios, preguntar por los contenidos que resignificamos en cada clase. Estas “competencias”, antes de lucirse vanamente en infinitas planificaciones y programas educativos, debe ser una tarea que los docentes emprendan en conjunto, para que una vez adquiridas sean propuestas a nuestros alumnos.

En realidad, no existe la filosofía en general:
 existen diversas filosofías o concepciones del mundo y
 se hace siempre una elección entre ellas.
 ¿Cómo se realiza esa elección?
 ¿es un hecho meramente intelectual o algo más complejo?
 Y ¿no ocurre con frecuencia que entre el hecho intelectual y
 la norma de conducta existe contradicción?
 ¿Cuál es entonces la verdadera concepción
 del mundo: la afirmada lógicamente como hecho intelectual,
 o la que resulta de la actividad real de cada uno,
 que está implícita en su actuación?
 Y puesto que el actuar es siempre un actuar político
 ¿no se puede decir que la filosofía real de cada uno
 está contenida toda ella en su política?
 (Gramsci, A: Cuaderno 11)

Bibliografía

- Bourdieu, P y J. C. Passeron. 1970. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Mexico: Distribuciones Fontamara.
- Cadena Magaña, Antonio. 2002. *Temas selectos de filosofía I*. Mexico: Thomson.
- Carr, W y S. Kemmis. 1988. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- García Huidobro, Juan. 1988. *Investigaciones educacionales en América latina. Algunas reflexiones sobre su desarrollo y sus marcos conceptuales*. Santiago de Chile: CIDE.
- Gramsci, Antonio. 1985. *Introducción al estudio de la filosofía*. Barcelona: Crítica.
- Taylor; Bodgan. *Introducción a los métodos cualitativos de información*. (s/d)
- Vasilachis, I. 1992. *Métodos cualitativos I. los problemas teóricos-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

II – Historia y actualidad de las prácticas educativas en Nuestra América

Coordinado por Paula Ripamonti

Conocimiento y cuidado en la educación argentina de fines del XIX. La interpretación vergariana de los sentidos políticos de la educación

Mariana Alvarado

Centro de Investigaciones
Interdisciplinarias de
Filosofía en la Escuela.
UNCuyo–CONICET

Sócrates en las palabras de Vergara

Vergara propone en su *Filosofía de la educación* pensar los alcances de algunos preceptos socráticos en la organización escolar y en el gobierno de las sociedades (1916: 57–80). Explora los límites, las condiciones y las proyecciones de las siguientes sentencias: “lo único que sé es que no sé nada” (Ibídem: 59); “en los libros sólo se aprende mejor lo que ya se sabe” (Ibídem: 63); “conóce-te a ti mismo” (Ibídem: 65); “sólo se sabe lo que se practica” y “la sabiduría de cada hombre es igual a su virtud” (Ibídem: 71 y 77). Frente al error y al extravío en el que, entiende, ha caído la enseñanza de su tiempo, denuncia la falta de humildad y excesiva pretensión y confianza en el propio saber por parte de los educacionistas, transfiere las máximas socráticas a la “educación del ciudadano de los países libres” (Ibídem: 62).

En la sentencia “lo único que sé es que no sé nada” es posible leer un doble gesto inaugural para el acto pedagógico que Vergara recrea en la figura de quien es capaz de reconocer-se pequeño frente a lo desconocido. Valora en Sócrates la humildad del ignorante, de quien reconoce no saber como el punto de partida de todo aprendizaje posible. Quien enseña, el maestro, no es el que sabe, sino más bien, quien reconoce no saber. Un inicio que dista de aquel que animó y anima a la “lógica explicadora” instalada en las instituciones educativas de fines del XIX y principios del XX.

Jacques Rancière en su *El maestro ignorante* denuncia el mito pedagógico que sostiene la necesidad de explicaciones para toda comprensión posible y postula la incapacidad como fundamento de la explicación. La explicación sostiene la distancia entre el maestro y el alumno, entre el libro y el alumno, entre las razones del libro y las explicaciones del maestro. Una regresión al infinito cuyo único límite es el maestro juez, punto en el que la explicación está ella misma explicada. Espacio en el que se privilegia la palabra oral sobre la escrita, el oído sobre la vista, la palabra del maestro sobre la del alumno. El secreto del maestro, lo que le falta al padre de familia que busca un tutor que explique el libro para su hijo, es saber reconocer la distancia entre el material enseñado y el sujeto a instruir, la distancia entre el aprender y el comprender, la distancia entre el que sabe y el que no sabe (Rancière, 1996: 12-14).

Pues bien, Vergara escapa a la lógica explicadora y ve en Sócrates el pretexto para sostener el autoaprendizaje.

Por un lado la ignorancia de quien reconoce no poder abordar la infancia, y por ello, de quien sabe que nada de lo que sabe, determina, programa, planifica puede ofrecer algún conocimiento respecto de cómo enseñar.

... aún se pretende modelar almas y dar forma a la inteligencia de acuerdo con vastos reglamentos, planes y programas de estudios, lo que significa una pretensión de tener un conocimiento del alma humana muy superior para enseñar de este o aquel modo (Vergara, 1916: 60).

No sabemos qué sea la infancia, no contamos con ningún conocimiento respecto del alma humana, de modo que no es posible determinar el cómo enseñar previamente al acto pedagógico. Esta ignorancia es el punto departida para otra educación.

Las más preciadas conquistas de psicología infantil, conducen a un creciente respeto por la personalidad del alumno. Ni los más vastos estudios permiten precisar de antemano el camino que seguirán los niños y los jóvenes, pues, si bien hay leyes generales en que obedece el desarrollo de todos los alumnos, éstos avanzan en forma tan diversa, que es imposible sujetarlos a una misma medida, así como es imposible

saber de antemano a qué altura y en qué época aparecerán las nuevas ramas de un árbol. Tal conocimiento del alma juvenil conduce a reconocer entre las mejores conquistas pedagógicas, la convicción de que en las tendencias legítimas del mismo alumno está la mejor guía para el maestro, quien debe mirar como su principal misión la de rodear al alumno de aquello que más digna alegría le produzca, impulsándolo a la acción fructífera y ordenada (Ibídem: 60–61).

El maestro habrá de disponer el espacio a fin de que el infante, el niño, el joven siga su propio camino. Un camino a recorrer en el que el guía es el alumno. Un camino a recorrer en el que maestro y alumno se encuentran en la ignorancia.

Caracterizada así la tarea educadora, en alejar lo que sea dañoso para el alumno, rodeándolo de todo lo que le sea favorable, y tomando por guía las mismas manifestaciones del alma juvenil, con sagrado respeto a la personalidad del discípulo, llegamos al sentimiento de humildad que expresa el filósofo (Ibídem: 61).

Un camino que borra las distancias en tanto que se aleja de la lógica explicadora y da lugar a la palabra propia. El maestro guarda silencio. La infancia tiene ahora su voz. Niños y jóvenes escucharán la voz de su conciencia, se formarán a sí mismos en la acción fructífera y solidaria.

De modo que si en la institución educativa “nadie pretende imponer su saber a nadie” en el orden social “la ley surgirá de la voluntad de todos”. Conocimiento de sí y cuidado del otro. “El más sabio será el que más haga para que se manifieste el saber de los demás”. En este sentido, está claro para Vergara que en las repúblicas, esto es, en los pueblos libres, el buen ciudadano debe reconocer que lo que sabe es nada ante lo que sabe el pueblo.

El doble gesto inaugural con el que Vergara lee el acto pedagógico en la figura de Sócrates arroja a pensar las posibilidades de un “inicio” para el aprendizaje y de un “contenido” para lo que ha de ser enseñado. Es imposible decretar el inicio del aprendizaje, el momento exacto en el que tiene comienzo el acto de aprender. Es que no hay un sujeto–maestro que decrete ese inicio.

Es que no hay un inicio para alguna explicación posible de hacer comprender. No hay un “quien” enseñe. No hay un “quien” sepa. Aún así, hay maestro. Es más, es imposible establecer qué ha de ser enseñado porque no hay una incapacidad que salvar, una carencia que llenar, un error que corregir, una imperfección que moldear en un momento determinado del estadio evolutivo sino más bien una voz que escuchar. El único capaz de escuchar-se –contra todas las predicciones evolutivas– es quien aprende a conocer-se. En ello una preocupación individual y social, una actitud para consigo pero también para con los otros, un vínculo, cierta relación que más adelante presenta en toda su potencia política.

Las relaciones que habitualmente establecemos en la trilogía libro–docente–alumno se ven radicalmente transformadas. Dice Sócrates en las palabras de Vergara: “En los libros sólo se aprende mejor lo que ya se sabe” (Ibídem: 63). Los libros no son más que archivos en los que es posible rastrear experiencias y saberes mediante los que es posible saber lo que se hizo y se pensó en épocas pasadas. Una especie de museo temporal que puede arrojar datos de tiempos otros.

Sugiere, entonces Vergara distinguir el rol de la acción práctica y el rol del estudio teórico que se hace con los libros¹. Vergara está hablando de una relación otra con los textos. Entiende que nada de lo leído puede ser aprendido si no es vivido. Es posible, sostiene, entender el contenido de un texto sólo en razón de lo que se hace por practicar ese contenido.

Sólo por las acciones justas existe la aptitud para comprender el contenido del libro; aptitud que se transmite por herencia, pero nada más que como fuerza latente que sólo se despierta por la acción práctica; se ve, pues, que paralelamente a esta acción va la capacidad

1 Algo así como aquella distinción de saberes en la que Sócrates valoraba el saber de los artesanos sobre los poetas y los políticos. Tanto en Sócrates como en Vergara hay interés por determinar los campos de acción. Mientras Sócrates acusa a los que saben de ignorar los límites de su saber y de extrapolar ese saber a otras dimensiones, Vergara insiste en sostener que sólo es posible saber lo que hace y hacer lo que se sabe y extrapola esta sentencia a todos los ámbitos del saber.

para comprender los libros. Estos, por sí solos, sin la aplicación, poco significan (Ibídem: 63–64).

El aislamiento que supone el estudio teórico en los tiempos de Vergara aparta del mundo y de la sociedad, de uno mismo y de los otros, de la acción con otros, de la acción solidaria.

No encontramos en Vergara *el libro*, esto es, no hace del libro un monolito capaz de ofrecer todas las respuestas, todos los saberes. El centro al cual puede recurrirse para vincular el todo de lo que se aprenderá, el lugar a partir del cual se generará habla, o bien, sobre el que se producirán textos.

No mide a los hombres en función de los libros sino a los libros en función de los hombres. No se trata de cuál sea el mejor o el peor libro a leer, no se trata de cómo aprender a leer sino más bien del tipo de lectura que tiene lugar, esto es, un modo de relación con lo que puede ser leído. “Lo que el mundo necesita son hombres que tengan en la mano izquierda el libro; pero en la mano derecha la pluma del escritor; el compás, la escudara o el arado” (Ibídem: 64).

Hombres capaces de leer, escribir, hacer. Hombres que en un mundo habitan mundos. No se trata de un hombre lector, de un hombre escritor, de un hombre agricultor –de un poeta, un político, un artesano, en clave socrática–, de uno mejor que otro, de otro por arriba de uno, sino más bien de un hombre que puede todo lo que ellos pueden. En ello radica la sabiduría. En lo que cada hombre es capaz de hacer. ¿Y qué es lo que todo hombre es capaz de hacer? Todo lo que puede un hombre. “Los libros contienen referencias sobre la verdad; pero ésta sólo la vemos en la Naturaleza, en las sociedad y en la conciencia: estos son los tres grandes libros, sin los cuales lo demás nada vale” (Ibídem: 64–65).

Los tres grandes libros para los que ninguna mediación pedagógica vale. Los tres grandes libros a los que niños y jóvenes pueden acceder directamente, mediados, por supuesto por el lenguaje. Poder leer estos libros depende básicamente de conocerse a sí mismo. “Que podamos ver y admirar las bellezas del mundo, del cielo, de la tierra, que comprendamos el bien y el mal, la verdad y la justicia, depende, ante todo, de algo que está dentro de nosotros mismos” (Ibídem: 66).

El conocimiento de las propias fuerzas y necesidades, de todo lo que se puede y de todo lo que se carece, de todo lo que se sabe y de todo lo que se ignora requiere de una escucha atenta. El más sabio es el que siente dentro de sí mismo las vibraciones del alma universal. En cada hombre palpita el espíritu divino, la voz íntima del ser. “Todo el saber, toda la ciencia, toda la educación, va dirigida a despertar esa voz interior, que nos impulsa al bien, nos aparta del mal y abre nuestro espíritu ante lo verdadero, lo bueno, lo bello, lo justo.” (Ibídem: 66)

Pues bien, nada hay que enseñar, pues todo está ya en nosotros. Se trata entonces de escuchar las propias tendencias, de encontrar el propio camino: “Conocerse a sí mismo equivale a despertar lo divino que uno lleva en lo interior de su ser” (Ibídem: 66).

El hombre sabio es el hombre consciente. El hombre consciente es el que sabe de sí. De modo que el pueblo más adelantado es el que tiene conciencia pública (Ibídem: 67). Una toma de conciencia hacia la independencia y el gobierno propio, “el gobierno libre de las naciones republicanas sólo puede existir mediante esa autonomía moral que Sócrates deseaba” (Ibídem: 67). “Toda la educación, ya se trate de los niños y de los jóvenes en las escuelas, o de los ciudadanos de los pueblos libres, tiene por eje el despertamiento de la conciencia” (Ibídem: 67).

Despertar la conciencia es el medio para que cada hombre se conozca a sí mismo. Conocerse a sí mismo es lo que dignifica. No es posible reemplazar la conciencia por reglamentos de lo que se trata es de aprender. Lee Vergara en Sócrates que aprender es adquirir conocimiento de sí. La escuela, entonces es el espacio en el que se dispone a los niños y jóvenes a la toma de conciencia como medio para el autoconocimiento. Tanto los individuos como los pueblos tienen que despertar su conciencia y conocerse a sí mismos, lo que sólo sucederá, entiende Vergara, dejando libertad a los hombres para que obren conscientemente y así cada uno se convierta en un factor decisivo del orden social. Lo que sólo sucederá cuando los hombres cuiden de sí y al cuidar de sí cuiden a los otros. “La conciencia se desarrolla y también el conocimiento de sí mismo con la acción libre” (Ibídem: 69). “La acción más noble es la que realizan los ciudadanos de los pueblos libres al trabajar por la prosperidad general.

Por esto, la buena organización política es la primera condición para el desarrollo de la conciencia” (Ibídem: 69–70).

Reglamentos y programas pretenden determinar un camino a seguir heterónomamente, del mismo modo que gobierno y leyes pretenden hacerlo y saberlo todo para todos. Se forman, entonces, seres deprimidos y sin conciencia, tan dispuestos a sufrir el despotismo como a producir la anarquía. La justicia no mejorará con la extensión o la complejidad de la legislación sino más bien dando a los jueces libertad de conciencia y a los ciudadanos libertad de participación para el concurso de iniciativas en la mejora de las leyes. Ni las leyes, ni los libros, ni la palabra del que sabe debe imponerse sobre las conciencias. La justicia, más que surgir de la ley ha de ser el resultado de la acción de todos los interesados, de todo el pueblo (Ibídem: 70).

... las condiciones anatómicas, fisiológicas y morales que en cada individuo corresponden a la virtud, son las mismas que corresponden a la sabiduría. Más claro: el hombre virtuoso, necesita ciertas condiciones orgánicas y especialmente cerebrales, ya que todos los caracteres y modos de ser de la inteligencia, del sentimiento y de la voluntad, tienen un equivalente en el cerebro y aun en el sistema todo. Así, un hombre de gran voluntad tendrá necesariamente mejor sistema muscular que otro sin energía. Y cada modo de ser intelectual o moral tiene igualmente sus expresiones cerebrales (Ibídem: 72).

Ser sabio es ser virtuoso. En las palabras que Vergara pone en boca de Sócrates “Sólo se sabe lo que se practica” de modo que “La sabiduría de cada hombre es igual a su virtud”.

Cada organismo y cada órgano es una resultante de la acción que ese órgano o ese organismo ha realizado a través de innumerables generaciones. La acción hacia lo alto, la acción ascendente ha creado todos los órganos y todas las aptitudes. La palabra acción sintetiza todas las virtudes. Las virtudes tienen mérito en los individuos por la acción fructífera que ellas representan. Quien nada hace, nada vale. El hombre de acción es digno. La acción corresponde a la virtud, es la virtud misma. La virtud no existe en sí misma sino cuando es aplicada, cuando produce desarrollo orgánico, o sea aumento en la capacidad.

La acción que destruye las fuentes de la vida es contraria a la acción misma. Siendo la acción equivalente a la virtud, aquella es la que ha creado los órganos y ella los desarrolla y aumenta en capacidad. Resulta entonces que la virtud es equivalente a acción y la acción equivalente a sabiduría. “El que sabe lo que es bueno lo practica” pero sólo se aprende practicando. Nadie puede hablar de lo que no conoce aunque sea más fácil hablar que obrar. Ahora bien, “Nadie es malo voluntariamente, siempre el que no practica el bien o es malo, lo es por ignorancia; puesto que practicar el bien y ser bueno, es siempre más ventajoso que seguir el mal.”

En síntesis, una escuela para despertar la conciencia, un maestro que disponga el medio para escuchar la voz interior. Un vínculo con uno mismo que permita el conocimiento de sí. Más como conocer es hacer porque sólo se conoce lo que se practica, el que conoce hará lo propio en el orden social. Esto es, participará activamente. Cuidará de sí en el cuidado de los otros. Ahora bien, la única condición para el despertamiento de la conciencia es la organización política de los pueblos libres y, a su vez la toma de conciencia es la única condición para la emancipación política de los pueblos. Sólo una escuela republicana puede mediar entre el despertamiento de conciencia y la emancipación individual y social.

Entiende Vergara que el propósito de Sócrates fue el de bajar la filosofía de las altas abstracciones, de las nubes para que volviera al mundo y sirviera a todos estando al alcance de todos (Ibídem: 79–80). Una filosofía baja, terrena, útil. La teoría al servicio de la acción. La filosofía al servicio de la vida. La filosofía para la cosa pública. Más aún, la pedagogía entre la filosofía y la política.

Bibliografía

- Foucault, Michel. 1999. *Estética, ética y hermenéutica*, traducción de Ángel Gabilondo. Barcelona: Paidós.
- Guyot, Violeta. 2006. Filosofía y escuela. En GUYOT, María Alicia Neme y Nora Alicia Fiezzi, compiladores, *La filosofía y la escuela*. San Luis: Ediciones del Proyecto–Lae.
- Kohan, Walter, O. 2008. *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Kohan, Walter, O. 2009. Sócrates. El enigma de educar. Buenos Aires: Biblos.
- Larrosa, Jorge. *Tecnologías del yo y educación. (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí)*, 259–329.
- Platón. 1979. *Alcibíades I*, traducción de Oscar Velázquez. Santiago de Chile: Dionisos.
- Platón. 1980. *Apología de Sócrates*, traducción de Conrado Eggers Lan. Buenos Aires: Eudeba.
- Platón. 1999. *Menón*, traducción de F. J. Oliveri. Madrid: Planeta.
- Rancière, Jacques. 2002. *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre emancipación intelectual*, traducción de Núria Estrach. Barcelona: Laertes.
- Steiner, George. 2002. *Lecciones de los maestros*, traducción de María Condor. Buenos Aires: Siruela.
- Vergara, Carlos Norberto. 1911. *Revolución pacífica*. Buenos Aires: Talleres Gráficos Juan Perrotti.
- Vergara, Carlos Norberto. 1916. *Filosofía de la educación*. Buenos Aires: Compañía Sud-Americana de Billetes de Banco.

Enseñanza de la filosofía en nuestra América. Inquietud de pensar

Adriana María Arpini

Centro de Investigaciones Interdisciplinarias
de Filosofía en la Escuela
UNCuyo–CONICET

La Filosofía Latinoamericana se ocupa de los modos de objetivación de un sujeto, a través de los cuales se autorreconoce y se autoafirma como tal. Estos modos de objetivación son, por cierto, históricos (Arturo Roig, 1993, 105).

La historia bien entendida de la filosofía es siempre una vuelta a la tradición filosófica para hacerla participar en la meditación del presente (Arturo Ardao, 1946, 117).

Maestro de la verdad no deja de amonestar. Hace sabios los rostros ajenos. ... Pone un espejo delante de los otros,... hace que en ellos aparezca una cara (*Códice Matritense*).

Los contenidos específicos de pensamiento indo-latinoamericano, africano o asiático no son frecuentes en los programas de las materias y/o seminarios que integran los planes de estudio de los profesorados en Filosofía. Consecuentemente, tampoco es frecuente que se incorporen estos contenidos en los espacios curriculares dedicados a la filosofía en el sistema educativo. Tal ausencia corresponde a un prejuicio que debe ser discutido y removido. Tiene que ver con la pretensión de universalidad propia de la filosofía y con el modo en que se entienda el acceso a lo universal.

Preguntas tales como: ¿qué es el hombre?, ¿cuál es el principio orientador de las decisiones y acciones de los hombres?, ¿cuál es el entramado de relaciones socio-culturales en las que los sujetos se constituyen como tales?,

entre otras, presentan en la forma misma de su formulación una exigencia de universalidad. Ahora bien, sin renunciar a la aspiración a la universalidad propia del quehacer filosófico, es posible otro modo de preguntar y de buscar respuestas que dirija la atención sobre el sujeto que formula la pregunta, antes que sobre el objeto por el cual se interroga. Es decir, la cuestión del hombre o del principio del obrar o de la constitución de la subjetividad, entre otras, se pone a foco cuando a su vez nos preguntamos ¿quién es el que necesita saber acerca de tales cosas?, ¿desde qué situación concreta este sujeto plantea la necesidad de saber sobre de estos asuntos universales? El desplazamiento hacia el sujeto nos permite poner en relación tres dimensiones del saber filosófico que son vislumbradas en los epígrafes de nuestro trabajo:

–la forma de comprender la filosofía como modo de objetivación de un sujeto histórico;

–la narración de esos modos de objetivación o relato historiográfico de la filosofía;

–la construcción de la identidad como proceso de subjetivación que implica una dialéctica múltiple, entre objetividad y subjetividad, entre particularidad y universalidad, entre forma y contenido del filosofar.

Procuramos reflexionar sobre estos asuntos con especial referencia a la producción filosófica de nuestra América.

La filosofía, como toda obra producida por los seres humanos es un modo de objetivación. Sus conceptos y premisas, sus categorías y valoraciones nos permiten conocer, ordenar, clasificar, jerarquizar, interpretar, decidir, actuar sobre el mundo, sobre nosotros mismos y en relación con los demás. Nos permite también tomar distancia respecto de lo dado, emerger del estado de naturalización al que nos induce la costumbre, realizar un análisis crítico e imaginar alternativas. Para referirse a esta situación, tensa y muchas veces conflictiva, entre subjetividad y objetividad, Roig acuñó el término “dialéctica discontinua”. Aplicado a la filosofía latinoamericana, es decir a un modo de preguntar identificado con cierto contexto socio-histórico, esa dialéctica se manifiesta a través de “discursos que han sido para cada época diagnóstico, denuncia, proyecto y también, por cierto, compromiso”

(Roig, A., 2008: 157). En relación con la educación, esa tensión dialéctica involucra tanto la transmisión de los modos de objetivación especialmente la transmisión a las nuevas generaciones, como las diferentes maneras en que “los nuevos” atesoran, seleccionan, reformulan y dan vida en el presente a aquellas objetivaciones que son en general los productos de la cultura, y en particular, conforme a nuestro actual interés, los resultados del quehacer filosófico. Veamos un caso.

A través del *Códice Mendocino* tenemos noticias de que los aztecas, y el pueblo náhuatl en general, tuvieron un verdadero sistema educativo, que aseguraba la “dialéctica discontinua” por la cual transmitían y recreaban su cultura. Hasta los trece años la educación estaba a cargo de los padres que, de acuerdo con la edad y el sexo, enseñaban las tareas relativas al cuidado de sí mismos y a la obtención y producción de todo lo necesario para la vida del grupo. Después de esa edad, todos los niños y niñas náhuatl entraban en una de dos escuelas: la *Telpochcalli*, dedicada a Tezcatlipoca, el dios guerrero, donde recibían formación militar; o la *Calmécac*, dedicada a Quetzalcóatl, donde se impartían los conocimientos más elevados de la cultura náhuatl a través de la lectura de los libros sagrados y científicos y se adquirían las virtudes propias de quienes se ocuparían de las funciones más altas de la sociedad y el gobierno, mediante el ascetismo y la práctica de una disciplina rigurosa.

Jacinto Ordóñez Peñalongo, estudioso del tema, nos dice que dentro de la *Calmécac* estaba la escuela *Cuicacalli*, una especie de Facultad de Filosofía y Letras, que era un centro de estudios especializado dedicado a la pintura, el canto, el baile y la música. Ser pintor era ser escritor, pues los códices eran secuencias de pinturas, escritas en poesía para ser cantadas; con los cantos venía el baile y la música. La matemática, la historia, la teología, la filosofía, toda la sabiduría se cantaba” (Cfr. Ordóñez Peñalongo, J., 2002: 8 9).

Dentro de la concepción mítico-religiosa que constituía la perspectiva epistemológica azteca, los seres humanos, la naturaleza y la sociedad formaban parte de un orden cósmico dual. Cada ser humano era concebido como subjetivo y objetivo, como ser de moral y de acción, como “rostro” y “corazón”. Todos los conocimientos tenían como criterio un principio dual. La filosofía, entre ellos, se nombraba “flor y canto” (*Ibidem*, 15).

La escritura/pintura de los códices tenía como finalidad narrar los acontecimientos importantes del pueblo y las actividades cotidianas que implicaban los modos de reproducción y conservación de la vida, las relaciones de los hombres entre sí, con la naturaleza y con los dioses. Tales narraciones eran, como lo son para nosotros nuestras historias, formas de construcción de la objetividad y de la propia subjetividad, pues, los hechos del mundo objetivo están preformados socialmente tanto por el carácter histórico del objeto, como por el carácter también histórico de quien los objetiva y registra (Cfr. Horkheimer, M., 1998).

Los contenidos filosóficos de la cultura Náhuatl eran objetivados mediante el canto y la pintura, y presentados a los jóvenes como narración. Tales relatos eran el espejo de la propia cultura en el que los jóvenes, al mirarse, veían con ojos nuevos toda la historia de su pueblo hasta descubrir, en esa tensión, su propio rostro, su identidad.

Veamos otro caso. Es sabido que durante la Colonia la educación estuvo regentada por las órdenes religiosas y la filosofía que se practicó y enseñó en nuestras tierras siguió mayoritariamente los cánones de la escolástica hasta las postrimerías del siglo XVIII y principios del XIX. Pero ¿cómo se encaró la enseñanza de la filosofía en los inicios de la vida independiente de nuestras naciones? ¿Qué filosofía se enseñó? ¿Con qué métodos? En el nuevo y conflictivo escenario de las Provincias Unidas del Río de La Plata, Bernardino Rivadavia (1780 1845) confiaba en la educación y la instrucción como medios de progreso y mejora social. Imbuido del reformismo de los ministros de Carlos III y de la Ideología, atrajo a profesores europeos y organizó un Establecimiento Literario, cuyas ideas pergeñaron la creación de la Universidad de Buenos Aires. Durante su gobierno se fundaron escuelas primarias en las que se aplicó el método lancasteriano, y para la enseñanza media, se modernizó el Colegio de la Unión del Sud creado en 1818 mediante la inclusión de disciplinas científicas. Allí, la enseñanza de la filosofía experimentó un cambio abrupto cuando Juan Crisóstomo Lafinur (1797 1824) obtuvo en 1819, por oposición pública la cátedra de filosofía y se dispuso a impartir la enseñanza de las “doctrinas modernas” en castellano. Fue el primer laico en ocupar una cátedra de filosofía, pero no fue el único. Juan Manuel Fernández de Agüero, Diego Alcorta y Luis José de la Peña enseñaron filosofía en la nación en

ciernes y sus fuentes fueron los escritos de los Ideólogos franceses, Etienne Bonnot de Condillac y Destutt de Tracy y la filosofía de la Ilustración¹. Ante el nacimiento de una nueva forma de vida política y de las transformaciones sociales que ella implicaba, Lafinur encaró la enseñanza de la filosofía en relación con la necesidad de transformar los hábitos intelectuales de la Colonia. En referencia a su labor docente, Juan María Gutiérrez señaló:

Lafinur no se proponía en su curso formar filósofos meditativos ni psicólogos que pasasen la vida leyendo, como faquires de la ciencia, los fenómenos íntimos del yo. Quería formar ciudadanos de acción, porque sentía la necesidad de levantar diques al torrente de los extravíos sociales que presenciaba, y de preparar obreros para la reconstrucción moral que exigía la Colonia emancipada. Atacar preocupaciones, dignificar al hombre, inspirarle aliento para refrenarse y corregirse; hacer notar la íntima relación que existe entre la felicidad individual y la pública, tales eran las tendencias manifiestas de las lecciones del joven profesor (Gutiérrez, J. M., 1915, 17).

En efecto, Lafinur y los otros profesores, entendieron, en su momento, que la imagen que les devolvía el espejo de la Colonia deformaba las posibilidades más auténticas de realización social y de modelación de la propia identidad. Era necesario someter todo aquello a examen crítico, comenzando por las facultades del conocer.

Unos años más tarde, cuando en 1840 Juan Bautista Alberdi (1810-1884) preparaba el discurso con el que inauguraría el curso de Filosofía Contemporánea en Montevideo, advertía que la mayor dificultad que enfrenta quien pretende enseñar filosofía es

... no solamente la falta de un texto, la falta de un cuerpo completo de doctrina filosófica, sino la falta de una definición misma, de una

1 Ver al respecto el Prólogo de Clara Alicia Jalif de Bertranou a la edición de *Lecciones de filosofía de Luis José de la Peña. 1827*. Las Lecciones fueron recuperadas y editadas por primera vez en 2005 gracias a la minuciosa labor de la autora del Prólogo (Cfr. Peña, Luis José de la, 2005).

noción de la ciencia filosófica... [pues] [c]ada escuela famosa la ha definido a su modo, como la ha comprendido y formulado a su modo ...

No hay, pues, una filosofía universal, porque no hay una solución universal de las cuestiones que la constituyen en el fondo. Cada país, cada época, cada filósofo ha tenido su filosofía peculiar, que ha cundido más o menos, que ha durado más o menos, porque cada país, cada época, cada escuela han dado soluciones distintas de los problemas del espíritu humano (Alberdi, J. B., 1978: 5 – 6).

Por eso entendía que era inútil estudiar la filosofía en abstracto, como teoría pura del conocimiento y de las ciencias. Las circunstancias exigían poner en práctica una

... filosofía aplicada a los objetos de un interés más inmediato a nosotros; en una palabra, la filosofía política, la filosofía de nuestra industria y riqueza, la filosofía de nuestra literatura, la filosofía de nuestra religión y nuestra historia. ... Nuestra filosofía, pues, ha de salir de nuestras necesidades. ... Una filosofía completa es la que resuelve los problemas que interesan a la humanidad. Una filosofía contemporánea es la que resuelve los problemas que interesan por el momento. Americana será la que resuelva el problema de los destinos americanos. La filosofía, pues, una en sus elementos fundamentales como la humanidad, es varia en sus aplicaciones nacionales y temporales. Y es bajo esta última forma que interesa más especialmente a los pueblos. Lo que interesa a cada pueblo es conocer su razón de ser, su razón de progreso y felicidad, y no es sino porque su felicidad individual se encuentra ligada a la felicidad del género humano. Pero su punto de partida y de progreso es siempre su nacionalidad (*Ibidem*, 10 a 12).

Sin dejar de lado la tensión entre lo personal y lo social, Alberdi acentúa otra tensión, la que se da entre lo nacional y lo universal. De esta manera queda señalada otra manera de entender la subjetividad, no sólo como un yo singular, sino como un nosotros, como sujeto plural en busca de su modo de existencia histórica, es decir en busca de su propio rostro como sociedad. Ello

implica también otro modo de hacer y enseñar filosofía. En efecto, al señalar como punto de partida la propia nacionalidad, Alberdi pone al descubierto otra dimensión del quehacer filosófico, el del conocimiento de nosotros mismos, el relato de lo que somos, lo que hemos sido, lo que queremos ser, y el modo en que esto se inserta en lo universal.

Quizá quien con mayor claridad haya expresado esta dimensión del filosofar fue José Martí (1853 1895). En un texto muy poco citado, que se encuentra en sus *Cuadernos de apuntes*, donde pueden leerse las anotaciones que realizaba mientras preparaba las clases de filosofía que impartió en la Escuela Normal Central de Guatemala, encontramos la siguiente acotación:

Puedo hacer dos libros: uno dando a entender que sé lo que han escrito los demás: placer a nadie útil, y no especial mío.

Otro, estudiándome a mí por mí, placer original e independiente. Redención mía por mí, que gustaría a los que quieran redimirse.

Prescindo, pues, de cuanto sé, y entro en mi Ser.

¿Que qué somos? ¿Que qué éramos? ¿Que qué podemos ser? (Martí, J., 1975, vol. 19: 360).

El fragmento nos coloca ante dos programas filosóficos posibles, pero diferentes. Uno consiste en reproducir la letra de la filosofía llamada universal, pero como letra muerta, como pura erudición, sin más pretensiones que una “visión monumental o anticuaria”² del pasado filosófico, al que se venera como cumbres de la humanidad pero que permanece exterior a nosotros. Saber que pasa a través de nosotros sin dejar huella, sin conmovernos ni transformarnos. El otro consiste en apropiarse del poder de la palabra para decir de sí, para “redimirse”, es decir según una de las posibles acepciones de esta palabra para liberarse. Se trata de conocerse a sí mismo, no de la manera en que un

2 Según Nietzsche: “En un triple sentido pertenece la historia al ser vivo: le pertenece como alguien que necesita actuar y esforzarse, como alguien que necesita conservar y venerar, y, finalmente, como alguien que sufre y necesita liberarse. A esta trinidad de relaciones corresponden tres maneras de abordar la historia. Así se distinguirá una historia monumental, una anticuaria y una crítica” (Nietzsche, F., 1999, 52).

sujeto conoce a un objeto, sino en un sentido más complejo, próximo a lo que Foucault llama la “hermenéutica del sujeto”, en el que el conocimiento de sí está asociado al cuidado de sí *epiméleia heautoû* (Cfr. Foucault, M., 1999, 275-288). Ahora bien, no se trata de un cuidado egoísta de sí, sino que pasa del yo al nosotros, del presente al futuro: “¿qué somos, qué éramos, qué podemos ser?”. Preguntas que implican una práctica de autoconocimiento y autovaloración, que recoge el pasado en el presente como experiencia auténtica del pensar es decir, como legado, que trastorna las certezas más superficiales y también las más profundas, e inaugura posibilidades de transformación, de creación, colocándonos ante el abismo de la novedad.

Una experiencia filosófica auténtica no es sólo un problema del conocimiento, sino que involucra también las dimensiones axiológica, de afirmación y valoración de sí mismo, y estética, de cuidado y goce de la vida y la cultura. Conocimiento, valoración, cuidado y goce se entrelazan en ella, y se exterioriza en conceptos, pero no como meras palabras, sino como narración, como relato de sí de un sujeto singular y plural, de un yo y un nosotros que ha sido atravesado y transformado “redimido” por la experiencia del filosofar.

En este sentido el estudio de la filosofía en su historia no será la mera exposición de los sistemas filosóficos, sino

... estudio de los orígenes, desarrollo, estado actual, ... de los conocimientos filosóficos, enumerando sus accidentes, sus adelantos, sus reacciones, las razones que ha habido para cada una de estas variantes y el espíritu sucesivo que los ha ido determinando y modificando. ... Historia de la filosofía es pues el examen crítico del origen, estados distintos y estados transitorios que ha tenido, por qué ha llegado la filosofía a su estado actual (Martí, J., *O.C.*, vol. 19: 365).

De esta manera Martí pone de relieve la dimensión narrativa de la filosofía, esto es la apelación al relato historiográfico el cual puede estar integrado en el discurso propiamente filosófico, que se nos presenta con pretensiones epistémicas de validez, o bien puede encontrarse en otras formas de objetivación discursiva, como el ensayo, el cuento o la novela, incluso la poesía, en los que la pretensión de validez no tiene el mismo peso. Ello no

implica que sean menos importantes en la perspectiva del autoconocimiento y autovaloración de los sujetos que los enuncian y se reconocen en ellos. Discursos que, por otra parte, son susceptibles de ser leídos de diferentes maneras, una de las cuales consiste en realizar una lectura filosófica analítica, problematizadora, crítica de textos que tradicionalmente fueron considerados como “no filosóficos”³.

A través de esas formas discursivas es posible, siguiendo la sugerencia de Arturo Roig, rastrear “dentro de la historia no escrita del pensar de nuestros pueblos y aun en aquellos actos conductuales significantes que implican formas discursivas potenciales a veces no menos valiosas”, que expresan su modo de ser, su costumbre, su dolor, sus anhelos, las formas de resistencia y rebelión. Si esos discursos tienen peso para la reflexión filosófica

se debe no sólo a que asientan su validez en una verdad, sino más que nada a que son expresión de una validación que viene de más abajo, de una relación de “rectitud” con un conjunto de normas que en este caso no son precisamente las vigentes, sino las que deben regir. ... Nuestra Filosofía en sus expresiones más fecundas se ha presentado como filosofar acerca de las grietas que realmente tiene aquel “mundo sin fisuras” y una línea de su historiografía se orienta hacia la búsqueda afanosa de sus propias “huellas”, en ese pasado ya frondoso que vivimos en nuestras tierras (Roig, A. A., 2008, 161 y 176 177).

Ahora bien, ¿cómo elaborar un discurso propio, que nos exprese en lo que somos, sin que ello implique encerrarnos en una parcialidad estrecha y necia, y sin desconocer o negar al otro? Dicho en otras palabras ¿cómo mantener viva la dialéctica entre lo universal y lo particular, sin que las particularidades queden subsumidas en una universalidad abstracta que las anule? Se trata de otra comprensión de lo universal. Una que lo entiende no como ya dado, sino como resultado histórico y, por ello, nunca definitivo

3 Si el texto es una superficie no lisa que hace posible el encuentro del lector con el autor, y en ese encuentro se constituye, entonces una lectura filosófica hace filosófico al texto, a pesar de los cánones que imponen ciertas tradiciones.

de una construcción que se realiza desde cada particularidad en relación unas con otras, y desde cada presenta en relación con lo que hemos sido y lo que queremos ser. “Lo regional no nos limita a nuestra aldea o a nuestra parroquia, sino que asumido concretamente, es la base indispensable para lo universal” (*Ibidem*, 190).

Con apoyo en nuestros pensadores hemos reflexionado sobre la filosofía y su enseñanza en nuestra América; hemos colocado en el centro de nuestras preocupaciones, no al contenido de la disciplina, sino al sujeto del filosofar. Desde esta perspectiva hemos entendido la filosofía como modo de objetivación de un sujeto histórico, plasmada en las narraciones de lo que es, lo que ha sido y lo que aspira a ser. A través de estas narraciones construye su propia identidad en una constante tensión dialéctica entre subjetividad y objetividad, entre particularidad y universalidad. Esto nos permite ampliar la mirada sobre el “contenido” de la filosofía, sobre los discursos en los que se objetiva. A partir de los cuales hacemos participar los relatos del pasado en las prácticas filosóficas del presente, para contribuir, desde la afirmación y valoración de nosotros mismos, en la elaboración de una universalidad que reconozca las diversas formas de ser.

Todo ello nos coloca ante otro rasgo característico del modo de filosofar entre nosotros, se trata de la escasa fuerza que ha tenido la voluntad de sistema, frente a la insistencia en la búsqueda de indicios, huellas, ideas fecundas. A propósito de esto, el filósofo uruguayo Carlos Vaz Ferreira (Montevideo, 1872–1958) establece la siguiente distinción:

Hay dos modos de hacer uso de una observación exacta o de una reflexión justa: el primero es sacar de ella, consciente o inconscientemente, un sistema destinado a aplicarse en todos los casos; el segundo, reservarla, anotarla, consciente o inconscientemente también, como algo que hay que tener en cuenta cuando se reflexione en cada caso sobre los problemas reales y concretos. [...]

A primera vista parece que en el primer caso estamos habilitados para pensar mejor que en el segundo, puesto que tenemos una regla fija, tenemos una norma que nos permite, parece, resolver todas las cuestiones. [...]

En cambio, parece que en el segundo modo nos hemos quedado en la incertidumbre, [...]. Pero en la práctica (fíjense en esto que es fundamental), el que se haya hecho, consciente o inconscientemente, su sistema, para casos como éstos, se ha condenado fatalmente a la unilateralidad y al error; se ha condenado a pensar teniendo en cuenta una sola idea, que es la manera fatal de equivocarse en la gran mayoría de los casos [...] la Humanidad *hecha a perder* la mayor parte de sus observaciones exactas y de sus razonamientos por sistematizaciones ilegítimas (Vaz Ferreira, C., 1963, 154 y ss.).

Por cierto que prescindir de sistemas puede causar vértigo, inseguridad, sentimiento de carencia; probablemente porque nos coloca ante otra tensión dialéctica, la que se da entre forma y contenido, tanto de la filosofía como de su enseñanza. Pues bien, nuestra experiencia histórica y también filosófica nos enseña a no fiarnos de las formas universales abstractas, a mantener viva la tensión entre forma y contenido, universal y particular, abstracción y objetivación histórica. Por ello la enseñanza de la filosofía no tiene como finalidad ofrecer la tranquilidad de encontrar un lugar en el sistema, sino suscitar la inquietud de pensar.

Augusto Salazar Bondy (Lima, 1924–1974) proporciona algunas pistas acerca de cómo entender la enseñanza de la filosofía como inquietud de pensar. Entiende que la educación, en cuanto proceso orientado tanto a la personalización como a la socialización, manifiesta una dialéctica constante entre la tendencia a lo común e interpersonal y la búsqueda de la singularidad personal. Cuando la praxis educativa deja de trabajar en esa tensión, entonces se convierte en un factor de deformación y perjuicio. Existen, pues, dos formas opuestas del quehacer educativo a las que denomina *educación adaptativa* y *educación suscitadora*. La primera consiste en transmitir valores, actitudes, ideas ya establecidos, de modo que el proceso educativo se completa cuando el individuo logra adaptarse a un modo de ser prefabricado. En la segunda, en cambio, prevalecen los factores de creación y novedad, su objetivo es activar el poder creador del sujeto, aquello que tiene de más original y libre. No busca inculcar ideas, sino que cada sujeto asuma aquellas que surgen de la propia reflexión y ponga en práctica los valores surgidos de la decisión de

su yo más auténtico. Así el sujeto se integra en la actividad viva de la comunidad, que consiste en la creación y recreación recíproca de unos hombres por otros dentro de la sociedad, y allí se personaliza descubriendo lo que le es singular y propio.

La *educación filosófica*, en particular, constituye para el filósofo peruano una especial manera de trabajar en aquella tensión entre lo común y lo personal en función de llevar adelante el quehacer propio de la filosofía, el cual consiste en realizar tres tareas que apuntan a las tres dimensiones básicas del filosofar: reflexionar críticamente sobre lo dado, tanto en el plano del conocimiento como en el de la acción dimensión crítica, b) crear una concepción del mundo como totalidad dimensión teórica, c) proveer una orientación racional de la existencia dimensión práctica. En todos los casos lo propio del quehacer filosófico es ir hacia las condiciones últimas y las instancias incondicionadas, evitando los supuestos y principios ya establecidos. Así, el filosofar es para Salazar Bondy:

... actual y cambiante ya que toda codificación entrañaría una renuncia a su voluntad y su vocación de incondicionalidad. ... es, además, eminentemente personal, en el sentido que está teñido por la personalidad del pensador y la compromete vitalmente (Salazar Bondy, A., 1967: 19).

Por tanto, la educación filosófica se endereza a despertar la *inquietud* por la problemática universal y por el pensar crítico, trascendente y orientador. Ella realiza de modo cabal los rasgos de la *educación suscitadora* en la medida que pone en práctica el análisis de ideas, la reelaboración de conceptos, la iluminación del mundo y de la vida por recurso a lo incondicionado y universal. Para ello se precisa del contacto con la obra de quienes han fundado y mantenido viva la tradición filosófica. Es decir que, si bien el objetivo propio de la enseñanza filosófica es que se aprenda a filosofar, es necesario al mismo tiempo aprender filosofía a través de los discursos que movilizan la inquietud de pensar. La lectura filosófica de discursos filosóficos y no-filosóficos hace posible recrear la tradición, haciéndola participar en la meditación del presente y en la construcción de la propia identidad.

Bibliografía

- Alberdi, Juan Bautista. 1978. Ideas para un curso de filosofía contemporánea, Montevideo, 1840. En *Latinoamérica, Cuadernos de cultura latinoamericana* (México, UNAM) 9.
- Foucault, M. 1999. *Obras Esenciales*, Volumen III: *Estética, ética, Hermenéutica*, Traducción de Ángel Gabilondo. Barcelona: Paidós.
- Gutiérrez, Juan María. 1915. *Origen y desarrollo de la Enseñanza Pública Superior en Buenos Aires*. Buenos Aires: La Cultura Argentina.
- Horkheimer, Max. 1998. *Teoría crítica*, Traducción de H. A. Murena y D. J. Vogelmann. Madrid: Amorrortu.
- Martí, José. 1975. Juicios. Filosofía [fragmentos en hojas sueltas o en los cuadernos de apuntes de J. M.]. En *Obras Completas*, Volumen 19 *Viajes/Diarios/Crónicas/Juicios*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Peña, Luis José de la. 2005. *Lecciones de filosofía redactadas para el uso de los alumnos de la Universidad de Buenos Aires por L.J.P. 1827*, Primera edición y prólogo por Clara Alicia Jalif de Bertranou. Guaymallén: Qellqasqa.
- Nietzsche, F. 1999. *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida. Intempestiva II*, Edición, traducción y notas de Germán Cano. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ordóñez Peñalongo, Jacinto. 2002. *Introducción a la pedagogía*. San José de Costa Rica: UENED.
- Roig, Arturo Andrés. 2008. *El pensamiento latinoamericano y su aventura*. Buenos Aires: El Andariego.
- Salazar Bondy, Augusto. 1967. *Didáctica de la filosofía*. Lima: Editorial Arica.
- Vaz Ferreira, Carlos. 1963. *Lógica viva (Adaptación práctica y didáctica)*. Montevideo: Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay.

Darcy Ribeiro y una nueva Universidad Latinoamericana

Martín Omar Aveiro

Universidad Nacional de Cuyo

Fracassei em tudo que tentei na vida. Tentei salvar os índios, não consegui. Tentei alfabetizar as crianças, não consegui. Tentei fazer uma universidade séria, não consegui. Mas meus fracassos som minhas vitórias. Detestaria estar no lugar de quem venceu...

Darcy Ribeiro

Introducción

En esta ponencia haremos un acercamiento hacia uno de los pensadores latinoamericanos de mayor prestigio, tanto por sus estudios antropológicos como por sus propuestas de reforma educativa. Y si bien podríamos abrir un gran abanico de temáticas relacionadas con este autor, abarcando a todo el sistema educativo o a toda la problemática universitaria y sus relaciones con el aparato productivo, vamos a situarnos en las propuestas para una nueva Universidad Latinoamericana y sus implicancias para el resto de la educación.

La misma se enmarca en el proyecto presentado este año en la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Cuyo: *Darcy Ribeiro: Procesos Civilizatorios y Universidad*, que ya fuera aprobado. Por tanto, haremos un desarrollo incipiente, no exhaustivo, de las relaciones que establece Darcy Ribeiro entre sus estudios sobre América Latina y la Universidad necesarias para su transformación. Por lo cual, el trabajo se dividirá en tres apartados: una breve reseña biográfica del autor, su análisis sobre América Latina y por último sus propuestas para la Universidad.

Es imposible comprender el entramado de la obra de Darcy Ribeiro sin conocer sus primeros trabajos antropológicos, sus cargos de gestión institucional y los intentos reales que realizó para transformar primero las universidades

brasileñas y luego en el exilio, las universidades de Chile, Uruguay, Perú, Costa Rica, México. Por otra parte, es importante tener presente que sus ideas sobre Universidad o algunas de ellas al menos, llegaron también a nuestra Universidad Nacional de Cuyo durante los fértiles años de 1973 y 1974, en tanto época de cambios educativos.

Breve reseña biográfica

Darcy Ribeiro nació en Minas (1922), en el centro de Brasil. Se formó en Antropología en Sao Paulo (1946) y dedicó sus primeros años de vida profesional a los estudios de los indios Pantanal, del Brasil Central y de la Amazonia. En este período fundó el Museo del Indio y el Parque Indígena de Xingu. Escribió una vasta obra etnográfica en defensa de la causa indígena.

En los años siguientes (1955) se dedicó a la educación primaria y superior. Creó la Universidad de Brasilia y fue Ministro de Educación. Más tarde fue Ministro– Jefe de la Casa Civil y coordinaba la implantación de las reformas estructurales, cuando sucedió el golpe militar de 1964, que lo lanzó al exilio.

Vivió en varios países de América Latina donde, conduciendo programas de reforma universitaria, con base en las ideas que defiende en *A universidade necessária*. Fue asesor del presidente Salvador Allende, de Chile, y de Velasco Alvarado, de Perú. Escribe en este período los cinco volúmenes de sus *Estudos de Antropologia da Civilização (O processo civilizatório, As Américas e a Civilização, O dilema da América Latina, Os Brasileiros: 1. Teoria do Brasil, e Os índios e a Civilização)*, que tiene 96 ediciones en diversas lenguas. En ellos propone una teoría explicativa de las causas del desarrollo desigual de los pueblos americanos.

Todavía en el exilio, comenzó a escribir los romances *Maira e O mulo*, y ya en el Brasil escribe otros dos: *Utopia selvagem e Migo*. Publicó *Aos trancos e barrancos*, que es un balance crítico de la historia brasilera de 1900 a 1980, entre otros escritos. Retornando a su país, se vuelve a dedicar a la educación y a la política. Será elegido Vicegobernador del estado de Río de Janeiro; fue Secretario de Cultura y Coordinador del Programa de Educación, con el encargo de implantar 500 escuelas de turno completo para 1000 niños y adolescentes. Crea, entonces, la Biblioteca Pública Estatal, la Casa Francia–Brasil, la

Casa Laura Alvin, el Centro Infantil de Cultura de Ipanema y el Sambódromo, en el que colocó 200 salas de aula para hacerlo funcionar como una enorme escuela primaria.

Elegido Senador de la República, función que ejerce defendiendo varios proyectos, entre ellos: una ley de tránsito para defender a los peatones contra el salvajismo de los conductores; una ley de transplantes que, invirtiendo las reglas vigentes, torna posible usar los órganos de los muertos para salvar a los vivos; una ley contra el uso vicioso de la cola de los zapateros que envenena y mata a millares de niños. Combate enérgicamente en el Congreso para que la Ley de las Directrices y Bases de la Educación sea más democrática y más eficaz. Luego será elegido miembro de la Academia Brasileira de Letras.

Colaboró con la creación del Memorial de América Latina, edificado en Sao Paulo con un proyecto de Oscar Niemeyer. Grabó un disco en la serie mexicana “Voces de América” y mereció los títulos de Doctor Honoris Causa de la Sorbona y de las Universidades de Montevideo, Copenhague y Venezuela Central. Falleció el 19 de Febrero de 1997, en nuestros días una Fundación que difunde sus ideas lleva su nombre al igual que la Ley 9.394 que establece las directrices y las bases de la educación nacional de Brasil.

¿Cómo entiende Darcy nuestra América Latina?

Según lo describe en *Las Américas y la Civilización* (Ribeiro, 1985), podemos dividir a nuestra América Latina en tres tipos de pueblos: testimonio, nuevos y transplantados. Los primeros son aquellos que “están integrados por los sobrevivientes de altas civilizaciones autónomas que sufrieron el impacto de la civilización europea... Mantienen aún hoy dentro de sí el conflicto entre la cultura original y la civilización europea” (Ribeiro, D., 1985). Podemos citar entre ellos al pueblo mexicano, guatemalteco, boliviano o peruano. Mientras que los pueblos nuevos constituidos en su mayor parte por negros y mulatos, por los regímenes esclavócratas y de hacienda que predominaron en sus países, de los cuales podemos citar a Brasil, Colombia, Venezuela, las Antillas. Otro tipo de pueblos nuevos lo constituyen Chile y Paraguay, diferenciados por su formación étnico nacional básicamente indígena tribal. Aunque ambos de-culturados, si bien con sincretismos que mezclan sus culturas de origen con las

imposiciones europeas. Por último, los pueblos transplantados son aquellos que debido a una gran masa inmigratoria, como es el caso de la Argentina y del Uruguay, “contrastan con las demás configuraciones socioculturales de América, por su perfil característicamente europeo manifiesto no sólo en el tipo racial predominantemente caucasoide, sino también en el paisaje creado como reproducción del Viejo Mundo, como en la configuración cultural y en el carácter más maduramente capitalista de su economía... tienen una visión del mundo distinta a la de los pueblos americanos de las otras configuraciones” (Ribeiro, 1985).

Sin embargo todas, aunque con procesos específicos en cada una de las naciones que se observa claramente, son naciones dependientes condenadas a un desarrollo meramente reflejo. Contraparte necesaria del polo desarrollado, por tanto, la lucha por su emancipación económica y social debía darse tanto con el enemigo de adentro constituido por los sectores nativos dominantes como el enemigo de afuera representado por las naciones imperialistas. Dentro de esta perspectiva se establecen modelos de desarrollo industrial, que en nuestros días luego de la caída del bloque soviético y de la globalización neoliberal tendríamos que replantearlos aunque sin dejarlos de lado. Se establecen: modelos de desarrollo capitalista industrial precoz (Inglaterra, Países Bajos, Francia, Estados Unidos); desarrollo capitalista industrial tardío (Alemania, Japón, Italia); desarrollo capitalista industrial reciente (Canadá, Australia); y el desarrollo industrial socialista (URSS, China, Vietnam del Norte, Corea del Norte y Cuba). El resto de los pueblos constituirían los calificados pueblos subdesarrollados, claro que el paisaje internacional ha cambiado mucho desde los años '70 y nuevas experiencias se han puesto en juego luego del derrumbe de la Unión Soviética, además de la llamada revolución tecnológica. Pero estos planteos nos sirven para introducirnos en el modelo de Universidad pensada por el brasileño y hacia qué modelo de sociedad debía apuntar.

Una nueva Universidad Latinoamericana

De acuerdo con lo anteriormente expuesto dirá Darcy: *mi descontento con nuestra universidad tal cual es*. Descontento con su connivencia con las fuerzas responsables por la dependencia y el atraso de América Latina. Des-

contento con la mediocridad de su desempeño cultural y científico y, más aún, con su irresponsabilidad frente a los problemas de los pueblos que las mantienen (Ribeiro, 1973).

Piensa a la Universidad connivente con el atraso sufrido por nuestros pueblos, ya que no es natural ni necesario. Y contra esto propondrá un modelo de Universidad, que será puesto en práctica en la experiencia de Brasilia en los años '60 y que duró muy poco tiempo debido al golpe militar del año '64 pero que sienta las bases de la necesaria transformación de las casas de estudio que luego tendrá experiencias dispares en distintos países, incluido el nuestro.

Para Ribeiro, la Universidad debe estar integrada por tres órganos: enseñanza, investigación y difusión, los cuales debían estar estrechamente vinculados. Y debían contraponerse a lo que él mismo denominaba "agentes de la modernización refleja", que eran instituciones difusoras de la ideología dominante y que apuntaban a la consolidación del orden vigente. Además se ser pensadas para unos pocos, con un carácter fuertemente elitista y restrictivo. En cambio, el brasileño entendía que además de la combinación estricta y seria de los órganos anteriormente mencionados, era precisa la adopción de una política de democratización con la aceptación de las consecuencias de la expansión de sus matrículas.

Entendía que debían fortalecerse tres funciones fundamentales: docente, creativa y política. Estas tareas según decía iban a exigir hasta el límite extremo de la conciencia posible por parte de profesores y estudiantes sobre la nación y la Universidad. En ese marco entiende que debía haber una estrecha articulación con los otros niveles del sistema educativo, pero esto sólo se lograría si "la universidad supera su carácter elitista y sus hábitos de simulación académica. Por ello deberá asumir una actitud realista frente al estudiantado y regirse por criterios explícitos y abiertos a la discusión".

Algunos principios rectores de la nueva Universidad Latinoamericana serían los siguientes:

- Fidelidad a tres cuestiones fundamentales: a) respeto a los patrones internacionales de cultivo y difusión del saber; b) compromiso activo con el desarrollo global y autónomo de la sociedad nacional; c) libertad de manifestación del pensamiento por parte de docentes y estudiantes.

- Las actividades de la Universidad serán siempre públicas.

- Costeadas con recursos estatales, son y deben seguir siendo instituciones públicas.
- La autonomía universitaria debe ser entendida como el derecho de autogobierno, ejercido democráticamente por cuerpos académicos.
- La característica distintiva de la Universidad Latinoamericana es su forma democrática de gobierno instituida a través de la co-participación de profesores y estudiantes en todos los órganos deliberativos.
- La formulación de un proyecto propio de crecimiento.

Por último, otra de las propuestas fundamentales de la Universidad en Darcy Ribeiro son sus relaciones con la sociedad las cuales no deben ser tomadas como formas caritativas o demagógicas sino que deben ser organizadas como un servicio público que la Universidad debe a la sociedad que la mantiene. La nueva educación que se piensa en esta nueva Universidad Latinoamericana la establecemos en una cita que Ribeiro hace de Marx: “La doctrina materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación y, por tanto, unos hombres nuevos serán producto de nuevas condiciones y de educación nueva, olvida que son los hombres, precisamente, los que alteran las circunstancias, y que también los educadores tienen que ser educados”.

Algunas in-conclusiones finales

Como dijimos al principio de este trabajo, este es un estudio incipiente sobre el pensamiento de Darcy Ribeiro acerca de la Universidad. Por tanto, nos quedan una gran cantidad de preguntas abiertas. Algunas de carácter general y otras de carácter más específico que se enmarcan en otros estudios acerca de la Universidad.

Dentro de las preguntas de carácter general nos preguntamos si de acuerdo con la descripción de los tres tipos de pueblos que habitan nuestra América Latina, debido a sus similitudes y particularidades, y ya que Darcy Ribeiro llevó adelante reformas universitarias en Brasil, Venezuela y Chile (pueblos nuevos); Uruguay (pueblo transplantado); Perú y México (pueblos testimonios); ¿se tuvieron en cuenta estos patrones étnicos? ¿O si, en realidad,

se pensaba en un solo modelo universitario para toda América Latina, desde un solo modelo de desarrollo?

Por otra parte nos preguntamos cuáles serían las nuevas adaptaciones que deben tener efecto en nuestros días en la Universidad, debido al nuevo paisaje internacional y latinoamericano. Por el momento hemos encontrado un solo trabajo procedente de la Universidad de la República Oriental del Uruguay, en el cual se retoman las concepciones riberianas y se intenta actualizarlas de acuerdo a las necesidades de la Universidad Latinoamericana del Futuro de acuerdo a: el avance de las nuevas tecnologías y los medios masivos de comunicación, las transnacionalización de los capitales y otras instituciones de educación superior como son los Institutos terciarios. ¿En qué medida y de qué manera la Universidad de nuestros días debe contribuir a la democratización de la sociedad, al cuidado del ambiente y al desarrollo de un proyecto socioeconómico autónomo para la sociedad en la cual está inserta?

Luego, en torno a las preguntas más específicas: qué líneas de relación podemos establecer entre las reformas propuestas por Darcy Ribeiro y las establecidas en la Universidad Nacional de Cuyo durante los años '73 '74 ya que en nuestra reforma se plantea la departamentalización como eje estructurante de la Universidad y como criterio disuasivo del sistema de cátedras. En el establecimiento de la departamentalización ya no habrá un profesor del curso tal o cual, de ésta o aquella escuela, sino profesores de la disciplina equis ubicados en su Departamento y colocados a disposición de la Universidad entera para dictar, según sus calificaciones, cursos para cualquier nivel o finalidad (Ribeiro, 1973). En relación a esto dirá Darcy: "a quienes repugne la departamentalización porque parece constituir un trasplante de instituciones norteamericanas que nos son ajenas, vale recordarles también que a la Universidad no la inventamos nosotros. Sus formas presentes de estructuración, fundadas en la escuela y en la cátedra, son, ellas también, trasplantes que se cristalizaron como una mala tradición académica, impregnada de contenidos personalistas y tendiente a ceder paso a la burocratización y al favoritismo" (Ribeiro, D., 1973).

En la actualidad, se ha establecido luego de que se dieran por tierra las reformas pedagógicas de la década de los '70 con las dictaduras militares, un sincretismo, hoy vemos cómo conviven departamentos con cátedras en

nuestras universidades. Por tanto, se vuelve indispensable volver a repensar las experiencias transformadoras que han tenido lugar en América Latina, si entendemos que es por el momento ésta y no otra institución, la que tendrá a su cargo la formación superior de las generaciones futuras. Y si es que pretendemos, que esa formación deba ser puesta al servicio de nuestras sociedades para construir más igualdad, más soberanía y más independencia de los países que concentran las mayores riquezas de este mundo.

Bibliografía

- Ribeiro, Darcy. 1973. *La Universidad nueva, un proyecto*. Buenos Aires: Ciencia Nueva.
- Ribeiro, Darcy. 1985. *Las Américas y la civilización*. Buenos Aires: Bibliotecas Universitarias–Centro Editor de América Latina.

Conocimiento y Universidad en el escenario global. La crítica al universalismo y la dimensión de la experiencia

Sandra Carli

Facultad de Ciencias Sociales

UBA-CONICET

Introducción

En esta intervención me propongo interrogar las dimensiones en juego en la producción, circulación y transmisión del conocimiento en los ámbitos universitarios, a partir de aportes del pensamiento feminista, los estudios post-coloniales y los estudios culturales¹. Esta selección se asienta en el tratamiento particular que estas corrientes han dado a cuestiones referidas al carácter universalista del conocimiento, a los rasgos de la experiencia, al peso de los contextos y a la dimensión política del conocimiento. Mientras los estudios feministas nos proveen un conjunto de interrogantes y categorías teóricas para analizar las formas particulares de la tarea intelectual y de la experiencia de conocimiento, los estudios postcoloniales y los estudios culturales ahondan en las condiciones geopolíticas, globales y locales en las que el conocimiento se construye, circula y es apropiado.

En un contexto de agotamiento del proyecto ilustrado moderno interesa recuperar la tesis acerca del carácter siempre perspectivo del conocimiento, como un camino que habilite un debate acerca de las formas, modos y horizontes de la tarea intelectual en tiempos de crisis paradigmática y transdisciplinariedad y ante la emergencia de nuevas formas de leer, analizar y significar las tradiciones de conocimiento del pasado y de producir conocimiento en el

1 Una versión preliminar de este texto fue presentada en el II Encuentro Internacional Giros Teóricos. Impactos Disciplinarios. Cruces y Articulaciones en las Ciencias Sociales y Humanidades. México: UNAM, Febrero/2008.

presente. Pero al mismo tiempo identificar los dilemas emergentes de la formación en sistemas universitarios atravesados por tendencias a la diferenciación y por problemáticas sociales, culturales y generacionales que demandan una nueva interrogación de su dimensión teórica y política.

La Universidad y los límites históricos de la tradición ilustrada moderna

Las Universidades Públicas se han tornado ámbitos complejos, atravesados por prácticas y signos que corresponden a distintas temporalidades del siglo XIX y del siglo XX, pero reposicionadas de una manera crítica en el siglo XXI, caracterizado por la globalización cultural y por la batalla desigual por el acceso y circulación del conocimiento.

Si en el pasado las Universidades Públicas se sostenían en el mandato de retomar las tradiciones de un conocimiento universal, a partir de una creencia que les permitía aspirar a un saber común y para todos, a pesar de sus raíces culturales, geográficas y económicas locales, en el presente están atravesadas por la incertidumbre creciente acerca del sentido del conocimiento y por los dilemas que inscriben las nuevas perspectivas teóricas en los modos de construcción del mismo.

La combinación en el ámbito de la producción y transmisión de conocimiento de la pervivencia compleja de tradiciones del pasado y la emergencia de nuevas experiencias y perspectivas, puede vincularse más ampliamente con la tensión que Giorgio Agamben sitúa entre tradición y lenguaje cuando sostiene que “toda reflexión sobre la tradición tiene que empezar con la constatación, en apariencia trivial, de que antes de transmitirse algo, los hombres deben ante todo transmitirse el lenguaje” y que “lo que siempre es transmitido en toda tradición [...] es la cosa del pensamiento” (Agamben, 2005: 189). Por lo tanto en la transmisión de la tradición no solo están en juego los contenidos del pasado, la memoria del conocimiento, su estructura anamnésica, sino la transmisión de lo que llama “ilatencia”, como apertura histórico-epocal, el legado inmemorable.

La reflexión de Agamben invita a analizar cómo a partir del lenguaje se congelan, renuevan o reactivan los contenidos de la tradición, sea el lenguaje

entendido como aquello que nombra y presupone significaciones que anteceden al discurso-logos o desde una reflexión sobre el lenguaje que atienda a las nuevas formas y usos del mismo (generacionales, institucionales, epocales, tecnológicos, etc), en la enseñanza universitaria o en la escritura académica. Pero también analizar la apertura universitaria hacia lo nuevo que excede la cuestión del conocimiento heredado.

Hablar de tradición en la Universidad, supone invariablemente interrogar el concepto de *ilustración*, en tanto la tradición ilustrada moderna signa los derroteros de la transmisión universitaria a lo largo de los siglos XIX y XX y da forma de manera más amplia a un lenguaje de la universidad. A partir de las tesis de Nietzsche acerca del carácter *perspectivo* del conocimiento, del vínculo con lo instintivo y del rechazo a la idea de la verdad, se desacraliza una tradición universalista que, sin embargo, pervive con otras manifestaciones en el presente y en nivel teórico y discursivo. Según Francisco Naisthat la Ilustración sería sólo una de las radiografías de la universidad moderna, a la que le habrían sucedido la radiografía de la especialización y la radiografía de la hibridación, propia de las últimas décadas del siglo XX, esta última caracterizada por un ethos de la adaptación (Naisthat, 2008).

Las nuevas problemáticas, lenguajes y horizontes de la vida universitaria y de sus actores, atravesadas por dimensiones globales y locales, requieren modular nuevas perspectivas de lo común o general a partir una valoración de la *experiencia* en torno al conocimiento². Experiencia que habilite un reconocimiento de los lazos que articulan a instituciones, sujetos y tradiciones en los procesos de construcción del conocimiento, de las aspiraciones políticas y epistemológicas de construir totalidades aunque precarias que excedan lo fragmentario y de los componentes singulares y contextuales del conocimiento.

2 En palabras de Nietzsche “el saber exige hoy hacer experiencia sobre nosotros mismos” (Citado por Foucault, 1985: 156).

El debate universalidad–particularidad en el terreno del conocimiento

Los *estudios feministas* ofrecen algunos aportes sobre tópicos claves en el terreno del conocimiento que refieren a la relación entre lo universal y lo particular, el lugar de la escritura, el papel de la voz propia en el lenguaje, la relación entre lo emotivo y el saber, la cuestión del cuerpo. El debate universalidad–particularidad adquiere una importancia central en tanto alude a la tensión teórico–metodológica entre totalidad y diferencia, dando lugar a distintas tesis sobre la posición sexuada en el terreno del conocimiento que replantean las formas del trabajo intelectual femenino en lo vinculado con las prácticas de lectura, de escritura y de investigación en el ámbito académico (en el marco de distintas disciplinas, desde la historia de literatura y de las artes, hasta la producción historiográfica y científica). La revisión crítica de la construcción de la universalidad masculina y del carácter sexuado del conocimiento inaugura una serie de tendencias y posiciones al interior del feminismo que dirimen acerca de la posición de la mujer en el terreno académico e intelectual.

La reflexión sobre la tensión entre *universalidad* y *particularidad*, ha sido un tema fértil pero también polémico entre las distintas perspectivas del feminismo contemporáneo. Mientras algunas autoras (vinculadas al llamado “feminismo de la diferencia”) afirmaron la existencia de dos registros sexuados o universos simbólicos diferentes en la producción de conocimiento, a favor de reconocer la especificidad del conocimiento femenino, otras autoras (Collin, 2006) destacan la necesidad de que una estrategia intelectual de destotalización no ponga en riesgo la tendencia a la universalidad, o sea, a reconocer los elementos comunes que en torno al conocimiento tienen hombres y mujeres. En el caso de las perspectivas constructivistas y posestructuralistas, también se previene contra el énfasis en la dualidad y la ausencia de registro de lo procesual, es decir de atención a “lo que es común a todos los sujetos–ciudadanos dentro del dominio de la representación política” (Butler, 2004: 20).

La reactivación de la pregunta por la tensión entre lo universal y lo particular en el terreno del conocimiento ha dado lugar a distintas respuestas teóricas, todas sumamente potentes para pensar la experiencia y producción de conocimiento en los ámbitos universitarios: Françoise Collin sostiene lo universal como aspiración (como construcción potencial), Rosi Braidotti destaca

la dimensión constitutiva de la particularidad (en este caso de género) en el conocimiento, concebido por definición como parcial, y Judith Butler asume lo universal como un acto de traducción cultural.

Para Collin, la universalidad radicaría en su construcción potencial, habiendo en la singularidad de una obra intelectual un mensaje potencialmente universal y prestando atención a la *inscripción de la diferencia* en la escritura, sin adscribir a un pensamiento dual. La sexuación más que como una tesis se plantea como una *tensión* (2006: 195) que operaría entre lo particular y lo universal.

Desde la perspectiva de Braidotti, la discusión sobre el universalismo se enriquece a partir de la recuperación de algunas tesis del feminismo como la teoría del punto de vista, la idea de saberes situados, la atención al lugar de la propia enunciación, pero en particular la noción de “política de la localización” de Adrienne Rich que le permite considerar el lugar del *cuerpo* en la producción intelectual. Sostiene en este sentido que “la política de la localización significa que el pensamiento no es abstracto, universalizado, objetivo ni indiferente, sino que está situado en la contingencia de la propia experiencia y, como tal, es un ejercicio necesariamente parcial” (Braidotti, 2004: 15). El reconocimiento de la dimensión material del cuerpo en la experiencia en general y en particular en la experiencia de conocimiento, no sólo implica una discusión con el universalismo sino en particular con las consideraciones acerca del carácter abstracto y objetivo del conocimiento legítimo.

Estas dos posiciones, centradas de diversa manera en cuestionar el universalismo aunque enfatizando distintas dimensiones en el trabajo de conocimiento (histórica, singular o experiencial), tienen puntos de contacto con la tesis de Butler sobre la “universalidad”. En su discusión con Laclau y Žižek, Butler plantea “la universalidad como un acto constitutivo de traducción cultural” (2004: 27), y que como tal “la universalidad no es pronunciable fuera de un lenguaje cultural”, asumiendo “los riesgos de la traducción” (ibídem: 48).

En las tres posiciones desplegadas hay un interés puesto en la *enunciación* del conocimiento, a través de una constelación de conceptos afines (desde saberes situados hasta la idea de traducción cultural): quién habla, cómo, en qué cultura, desde qué puntos de vista, cómo se inscribe la diferencia en la

escritura, cuál es la presencia de la experiencia del cuerpo en el conocimiento, etc., preguntas que permiten una autointerrogación sobre la experiencia de conocimiento y su manifestación pública.

Si los estudios feministas, en la búsqueda de reconocer la diferencia femenina en la experiencia de conocimiento deben enfrentarse al debate sobre lo universal, *los estudios poscoloniales* y *los estudios culturales*, a partir de tesis como la geopolítica del conocimiento o el estudio de las fronteras académicas en el terreno del conocimiento, también interpelan la dimensión de lo universal como construcción invariablemente histórica y política.

La geopolítica del conocimiento y las formas híbridas del pensar

¿Es posible, en el escenario global, seguir sosteniendo una mirada universal y universalizante del conocimiento que soslaye la pregunta por quiénes y en qué lugares se produce el conocimiento postulado como “universal”? Una investigación sobre los contextos y los usos del conocimiento revelaría que esa ambición resulta siempre frustrada. La pregunta de resonancia antropológica, por la *apropiación* permitiría atender a los modos de selección y uso del mismo, pero también explorar la disponibilidad de la cultura. Si bien las nuevas tecnologías introducen la ilusión de un acceso universal, los ámbitos institucionales se hallan marcadas por particularidades socio-históricas y por desiguales ubicaciones en los circuitos académicos internacionales y regionales que inciden tanto en las posibilidades y modos de acceso como en las formas de apropiación del conocimiento.

Los estudios postcoloniales han generado una serie de reflexiones teóricas sobre el conocimiento a partir de la diferencia colonial. Walter D. Mignolo ha desarrollado la noción de *geopolítica del conocimiento* para llevar adelante una crítica a la producción de conocimiento de matriz europea y para plantear la situación de América Latina, en particular de los países andinos en el terreno del conocimiento. El autor argumenta que la “historia” del conocimiento está marcada geopolíticamente y además tiene un valor y un lugar de “origen”, el conocimiento “no es abstracto ni deslocalizado” y “está como la economía organizado mediante centros de poder y regiones subalternas” (Mignolo, 2002: 18– 19).

Desde esta perspectiva, y en coincidencia con el pensamiento feminista, la universalidad del conocimiento resulta abiertamente impugnada a partir de la atención a la *enunciación*, en tanto “aunque sea la historia universal de Hegel, la historia universal es universal pero local en la enunciación. No hay otra, la enunciación está siempre localizada”. Pero en este caso la crítica refiere a la *diferencia colonial* inscrita en la construcción del conocimiento: “...el conocimiento no es uno ni universal para quien quiera ingresar en él, sino que está marcado por la diferencia colonial” (Mignolo, 2002: 21). El interés por las geopolíticas del conocimiento y la atención a los lugares epistémicos, éticos y políticos de enunciación resulta central y el cuestionamiento del universalismo está ligado con una crítica más amplia al europeísmo y con tesis más recientes acerca del postoccidentalismo.

La impugnación del universalismo europeísta y la atención al lugar de la enunciación, conduce a una revisión del papel de la universidad, en tanto según Mignolo “a la institución educativa que se concibió en términos de universidad le fue consustancial la conceptualización epistémica que hoy conocemos como univers(al)idad” (2002: 36). La postulación de nuevas figuras de universidad, como la Universidad Intercultural Indígena o la Universidad Popular de los Movimientos Sociales, o la reflexión sobre la universidades colocadas en el periferia (Palermo, 2002) indican el peso del multiculturalismo y la puesta en juego de la noción de *frontera* para indagar los fenómenos universitarios.

Las tesis de los estudios postcoloniales respecto de desplazar la mirada a los lugares de enunciación y favorecer *formas híbridas del pensar* en escenarios interculturales, constituyen un aporte teórico que alienta la discusión sobre el trabajo intelectual en los países andinos, pero que permite problematizar todo lugar de enunciación desde lugares periféricos e identificar los movimientos del pensar entre tradiciones, lenguas y disciplinas. Sin embargo, abre también el debate acerca del *estatuto de lo común* en la producción de conocimiento (qué es lo propio-común en un mundo globalizado) y sobre la batalla cultural que se plantea siempre en el terreno de la hegemonía y que excede las fronteras de una enunciación localizada en una comunidad, grupo o región.

La globalización del conocimiento y los desafíos de la tarea intelectual

La perspectiva de los estudios culturales resulta de interés, no sólo en tanto ha planteado nuevos enfoques acerca del conocimiento a partir de la ampliación de la idea de texto, de un pensar por fuera de las disciplinas, de la modulación de nuevos objetos de investigación vinculados con el campo de la cultura, etc., sino porque en su seno y en particular en el caso de América Latina se han producido en los últimos años una serie de debates acerca del propio derrotero de este campo de conocimiento. En distintas revistas académicas se ha ensayado una especie de balance de los estudios culturales en el que los autores destacan ciertos énfasis en las producciones académicas en los particularismos y una heterogénea calidad crítica y estética de las mismas.

El concepto de *globalización académica* que acuñó Nelly Richard, condensa un diagnóstico sobre el proceso recorrido por los estudios culturales y en particular, sobre el impacto del escenario global sobre la producción de conocimiento. Nos interesa recuperarlo aquí en tanto da un paso más respecto de la atención feminista en la diferencia sexual en el terreno del conocimiento y de la preocupación postcolonial sobre las dimensiones geopolíticas en el terreno del saber, al ubicar el *escenario global* en el que todas las prácticas intelectuales se desarrollan y que imponen relaciones complejas con lo local. La autora sostiene que "...el dispositivo de la globalización también atañe a la producción de saberes y teorías, ya que entre sus agentes figura una red transnacional de universidades e instituciones del conocimiento que administra recursos para la circulación de las ideas a la vez que programa las agendas de debate intelectual. Los territorios de lo universitario y de lo académico son uno de los sitios marcados por la división entre lo global y lo local, la especificidad de los campos de producción intelectual y las articulaciones contextuales de sus dinámicas de pensamiento" (2005).

Con especial atención al peso que en las últimas década ha tenido la academia norteamericana en la representación de lo latinoamericano en la trama de los estudios culturales, la autora sugiere prestar atención a la relación entre localidades geoculturales (Estados Unidos, América Latina), localizaciones institucionales (la academia norteamericana, el campo intelectual de la

semiperiferia) y situaciones de discursos (hablar “desde”, “sobre”, “cómo”, etc.). El objetivo sería analizar “el manejo necesariamente localizado de las operaciones que demanda el conocimiento–en–situación” (de los estudios culturales, o de cualquier otro campo de conocimiento), que tal como Hall los concibe, requeriría diferenciar la especificidad de los contextos latinoamericanos identificando la “trama de discursos, sujetos, prácticas e instituciones, en cada sitio de intervención” (2005). En el análisis de las “operaciones del conocimiento–en situación” que reclama Richard se reconoce un interés por la fabricación del conocimiento, por la apropiación simbólica que se produce en el consumo cultural (García Canclini) o en términos de Michel De Certeau por las operaciones de los usuarios.

Para Richard, ningún campo de estudios podríamos decir que tampoco el campo de los estudios feministas o de los estudios postcoloniales podría sustraerse al atravesamiento de la globalización académica que impone diferencias y desigualdades en la producción y circulación del conocimiento entre países centrales y periféricos, pero también en los propios sistemas universitarios nacionales.

Defendiendo también una *práctica fronteriza de la escritura*, Richard sugiere evitar el refugio academicista a partir de pensar los bordes de intervención extra–disciplinarios y de “reintroducir las dimensiones trágicas, contestarias y utópicas del pensar” a partir de “una palabra densa y tensa” en el terreno de lo crítica (2003: p445 y 446). Más que acompañar el proceso de hibridación del conocimiento, reclama una mayor densidad y politicidad del pensamiento y la palabra intelectual. El papel de los intelectuales, y diríamos de estudiantes y profesores, si se piensa en América Latina, consiste en partir de “la mayor porosidad de fronteras y movilidad de tránsitos entre la universidad y sus afueras” (Richard, 2003: 445).

A modo de cierre

Con esta intervención aspiramos a problematizar los horizontes, fronteras y alcances de la experiencia de conocimiento a partir de algunos insumos conceptuales que abren nuevas miradas a los sujetos y las instituciones universitarias. Si invariablemente el conocimiento es una construcción y su

verdad e universalidad dejan de ser los fundamentos que le dan sentido y existencia, la interrogación se desplaza a los modos, estilos y significados de esa construcción, a los componentes materiales e institucionales pero también políticos y subjetivos que entran en juego en la misma. Una mirada de este tipo supone reconocer críticamente las condiciones muchas veces limitadas desde las cuales se lleva adelante la producción de los bienes culturales en las universidades públicas argentinas, pero al mismo tiempo invita a reconocer la dirección que los sujetos podemos imprimirle a esa producción. Dar visibilidad al lugar sensible y político de la propia enunciación (individual o colectiva) con sus cuotas de poder, deseo y aventura intelectual, resulta un desafío irrenunciable de estudiantes, profesores e investigadores en el tiempo presente.

Bibliografía

- Agamben, G. 2005. Tradición de lo inmemorable. En *La potencia del pensamiento*, 189–209. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Braidotti, R. 2004. *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona: Gedisa.
- Butler, J. 2004. *Reescenificación de lo universal en Butler, Laclau y Žizek, Contingencia, hegemonía, universalidad*, pp. 17–48. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carli, S. 2007. El debate modernidad–posmodernidad en Educación: un balance posible. En Da Porta, E y D. Saur, compiladores *Giros teóricos: Impactos en las Ciencias Sociales y Humanidades*. Córdoba: CEA–UNC–Editorial Comunicarte.
- Collin, F. 2006. *Praxis de la diferencia. Liberación y libertad*. Barcelona: Icaria.
- Foucault, M. 1985. Nietzsche, la genealogía, la historia. En *El discurso del poder*, pp. 134–157. Buenos Aires: Folios.
- Mignolo, W. 2002. Las geopolíticas de conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo en Walsh, C, et al, *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*, pp. 17–44. Quito: Abya–Yala.

- Mignolo, W. 2003. Los estudios culturales: Geopolítica del conocimiento y exigencias/necesidades institucionales. *Revista Iberoamericana* 203, Volumen LXIX (abril-junio): 401-415.
- Naisstat, F. 2008. Las Luces *inmemoriam*. Exscripción de la Ilustración en la modernización universitaria. En *Genealogías de la universidad contemporánea. Sobre la ilustración o pequeñas historias de grandes relatos*, editado por Naisstat, F y P. Aronson, coordinado por Martín Unzue. Buenos Aires: Biblos.
- Palermo, Z. 2002. Políticas de mercado/políticas académicas: crisis y desafíos en la periferia. En *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*, 157-174, editado por C. Walsh et al. Quito: Abya-Yala.
- Richard, N. 2003. El conflicto entre las disciplinas. *Revista Iberoamericana* 203, Volumen LXIX (abril-junio): 441-447.
- Richard, N. 2005. Globalización académica, estudios culturales y crítica latinoamericana. En: *Cultura, política y sociedad. Perspectivas latinoamericanas* (Daniel Mato. Buenos Aires: CLACSO): 455-470. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar./libros/grupos/mato/richard.rtf>

Simón Rodríguez: Verdad y Originalidad en su proyecto de educación popular

Maximiliano Duran

Programa para el mejoramiento de
la enseñanza de la Filosofía
Universidad de Buenos Aires

Las sociedades latinoamericanas de los siglos XVIII y XIX eran sociedades estratificadas y segmentadas con un régimen de castas sumamente rígido, pautado y codificado, donde la educación era un privilegio de los blancos. Daniela Rawicz, observa que, a diferencia de otros proyectos educativos, pensados para los nuevos Estados independientes, el de Rodríguez se caracterizó por una radical inclusión de los sectores más desfavorecidos de la sociedad de aquel entonces, acercando su propuesta al socialismo utópico (2003: 103). En esta misma línea, Alejandra Ciriza y Estela Fernández, sostienen que, si se concibe al socialismo utópico como “la solución imaginaria de los conflictos sociales, en el sentido de una redefinición de las condiciones de existencia en beneficio de los sectores populares, pero apelando para ello a los grupos hegemónicos como agentes del cambio” (1993: 79), entonces el pensamiento de Simón Rodríguez puede inscribirse en esa tradición. Para las autoras, el socialismo de Rodríguez se expresa en el deseo utópico de una sociedad armónica, en la que los conflictos sociales han desaparecido, el interés general prevalece sobre el egoísmo particular y el proyecto de una lengua reflejo de la palabra y el pensamiento se identifica con una sociedad transparente, armónica y solidaria (1993: 85). Dicho proyecto, para las autoras mencionadas, es utópico e imaginario, puesto que asume los conflictos sociales como artificiales, desconociendo su raíz histórica. De esta manera, sostienen que, en el proyecto de educación popular del maestro caraqueño “se introduce un desajuste teórico, por el que Rodríguez advierte la diferencia a la vez que se le ocultan las relaciones conflictivas de opresión que la generan, y que hacen de la diferencia un enfrentamiento antagónico, imposible de solucionar por la vía de la “regulación del abuso” y por la apelación a la solidaridad de los

depositarios de la conciencia social” (Ciriza– Fernández, 1993: 79 –80). Se trata entonces de un proyecto irrealizable y condenado al fracaso, dado su carácter ideal y su desconocimiento de las contradicciones materiales de la sociedad a la que estaba destinado.

A lo largo del presente trabajo intentaremos mostrar que, la irrupción del proyecto pedagógico de educación popular presentado por Rodríguez en la ciudad de Chuquisaca, lejos de ser una propuesta utópica y estéril significó una alteración radical de los saberes y las prácticas hasta ese entonces considerados hegemónicos dentro de la institución escolar de primeras letras, cuyas consecuencias aún hoy pueden sentirse. Para lograr nuestro objetivo nos apoyaremos en las categorías ontológica y metaontológicas desarrolladas por Badiou en su teoría del ser y el acontecimiento, junto con la reapropiación de las mismas realizadas por Cerletti.

Chuquisaca: Originalidad y educación popular

Simón Rodríguez fue designado por Bolívar como Director e Inspector general de Instrucción Pública y Beneficencia de la naciente república boliviana. Entre sus primeras acciones, abrió una escuela en la ciudad de Chuquisaca, destinada a poner en práctica su proyecto de educación popular. En esta ciudad, como en la mayoría de las de Latinoamérica, la aristocracia criolla conservaba de manera muy arraigada la creencia de una superioridad racial sobre los pueblos originarios. Dicha superioridad no sólo justificaba la explotación de los mismos, sino también, llegado el caso, su exterminio.

La idea de educación popular en el pensamiento de Simón Rodríguez estuvo íntimamente ligada a la incorporación de “cholos”, “negros” y “zambos” en las aulas de las escuelas de primeras letras. La inclusión de niños pertenecientes a los sectores marginales de la sociedad, alteró de manera radical la forma tradicional de pensar la educación y la escuela al punto tal que la institución de Chuquisaca, era nombrada por las autoridades, como “prostíbulo” y “lupanar”. Nunca como “escuela”. La presencia disonante y novedosa de estos jóvenes era incomprensible e ilegible desde el punto de vista de las autoridades criollas. Las veces que éstas se referían a los niños de la población originaria en condiciones de escolaridad, carecían de términos apropiados y

lo hacían utilizando expresiones ofensivas. Rodríguez hace referencia, ejemplarmente, a este gesto por parte de las autoridades en una carta al general Otero en 1832. Allí escribe:

“... entre tanto que yo me defendía en retirada, un abogado llamado Calvo, entonces prefecto y ahora Ministro de Estado de Santa Cruz, desbarataba mi establecimiento en Chuquisaca, diciendo que yo agotaba el tesoro para mantener putas y ladrones, en lugar de ocuparme en el lustre de la gente decente. Las putas y los ladrones eran los hijos de los dueños del país. Esto es, los cholitos y las cholitas que ruedan en las calles...” (Rodríguez, 1999: 515).

La decisión de recibir en una misma institución a chicos de sectores completamente heterogéneos constituyó una novedad que generó una serie de consecuencias de las que aún hoy se sienten sus efectos. Para nosotros, la irrupción de los aborígenes en la escuela de Chuquisaca dio lugar a la aparición de una verdad que atravesó y forzó los saberes de la institución escolar latinoamericana de primeras letras del siglo XIX.

Llegados a este punto del trabajo creemos conveniente realizar una serie, muy breve y por ende limitada, de aclaraciones teóricas, en relación a una serie de características propias del concepto de verdad que aquí sostendremos. Para ello nos apoyaremos en el aparato teórico que nos brinda la matemática, más precisamente en la utilización que hace Badiou de los conceptos de indecidible, e indiscernible.

La categoría de verdad en el pensamiento de Badiou se encuentra íntimamente ligada a su propuesta ontológica. Según su punto de vista, la forma general de lo que hay es lo múltiple de múltiples, lo múltiple puro, la multiplicidad infinita. Badiou sostiene esta afirmación luego de asumir la decisión de negar que lo uno sea. Para él, lo uno no es más que una simple operación de cuenta que actúa sobre lo múltiple. Según sus palabras “no hay uno, solo hay cuenta por-uno” (2003: 34). Contar por-uno es un tener en cuenta de acuerdo a un criterio que acomoda lo que hay. Se trata de una operación que estructura, ordena, identifica, clasifica, nomina y determina lo múltiple, que es en última instancia el régimen de lo que se da. De esta manera lo uno es

una operación y al mismo tiempo un resultado que se expresa en la unidad que surge de la determinación de los elementos por medio de la operación de cuenta (Cerletti, 2008: 34). Badiou utilizará el concepto técnico de “situación” para referirse a toda multiplicidad presentada. Para él, la situación es un recorte de lo múltiple, en la que sus elementos se encuentran definidos, clasificados y agrupados por una ley de cuenta. En este sentido, podemos decir que se trata de una presentación estructurada. De acuerdo con sus propias palabras, la situación es un múltiple consistente “de circunstancias, de lengua y objetos donde opera una verdad” (2002).

En este andamiaje, teórico, la verdad es concebida como un exceso del saber, en la medida que la regla según la cual todos los múltiples de una situación determinada se dejan discernir, clasificar y nombrar, es ineficaz ante la irrupción de una novedad. Cuando hablemos de verdad, entonces, no se entenderá una categoría metafísica, ni una trascendencia, ni una posibilidad lógica, sino como señala Badiou, una construcción compleja originada en eso que irrumpió y alteró la normalidad de un estado de cosas (Cerletti, 2008: 62). La verdad, es una novedad, rara y excepcional; es una creación, que resulta de un devenir (Badiou, 1999: 2001). Podemos decir que es una ruptura, puesto que aquello que posibilita el procedimiento de su construcción, no sólo no estaba presente en la situación, sino que tampoco podía pensarse a partir de los saberes establecidos en ella. Es decir, los saberes instituidos no son suficientes para explicar y conceptualizar, lo nuevo que irrumpe en la situación. La verdad es pensada, entonces, como una inclusión indecidible e indiscernible, en la cual ningún saber de la situación puede identificar, nombrar, diferenciar y discernir lo que allí sucede. Ahora bien, para que se despliegue un procedimiento de verdad será necesario que un acontecimiento puro suplemente la situación. En la filosofía de Badiou el origen de una verdad es del orden del acontecimiento. Para él un acontecimiento es una aparición de más que irrumpe, quiebra y altera el estado de normalidad de una determinada situación, al punto tal de producir una recomposición y transformación de lo que había. Es decir, el acontecimiento es un suplemento azaroso respecto de lo que había, que deshace lo anterior y pone en circulación algo no reducible a lo existente hasta entonces y se encuentra estrechamente vinculado con la verdad de una situación.

De esta manera, pensamos que la irrupción en la escuela de primeras letras de Chuquisaca de niños y niñas de sectores que no eran tenidos en cuenta como alumnos hasta ese momento, constituyó el punto de partida de un procedimiento de verdad que transformó las prácticas políticas y pedagógicas de su época. La presencia de estos niños era inconcebible e irrepresentable con los saberes propios de la institución escolar. Para el discurso pedagógico imperante de la época, estos niños escapaban a toda nominación escolar. Ellos no podían ser nombrados como alumnos. Se sustraían indistintamente a toda clasificación posible por parte de las reglas de evaluación de la situación pedagógica de su época. Es decir, los saberes pedagógicos, resultaban imposibles de aplicar a estos niños, eran insuficientes. Por ejemplo, la regla de distinción entre buen o mal alumno, carecía de toda eficacia frente a este conjunto de chicos y chicas. Así el enunciado los “cholos son buenos alumnos” tenía el mismo valor que su negación “los cholos no son buenos alumnos” justamente porque la presencia de estos chicos en la institución escolar era impensada e impensable con el cúmulo de saberes instituidos. Los saberes pedagógicos no podían dar cuenta de esos enunciados; eran inconcebibles dentro de las reglas de su propia operatoria. Su presencia en el aula constituyó una irregularidad que no pudo ser reconducida, ni reelaborada con saberes propios de la institución escolar, del siglo XIX. Precisamente porque su lugar en el aula era inexistente e imposible de pensar para los sectores blancos de la ciudad. La presencia de estos chicos en el aula constituyó una aparición carente de representación. Los chicos indígenas estaban allí, pero las autoridades no podían verlos. Había una presencia de más que no podía ser simbolizada a partir de los contenidos y prácticas escolares de la época. Esta presencia era vista no sólo como una anomalía, sino también como una amenaza para la sociedad, no solo porque que atentaba contra un orden social establecido durante la conquista y que se pretendía sostener en la república, sino también porque afectaba directamente los intereses económicos de la oligarquía y amenazaba con la disolución del lazo social. Su propuesta, dada la radicalidad de la misma no podía ser tolerada. A menos de un año de haber abierto sus puertas, la escuela Modelo de Chuquisaca fue clausurada. La acción de cierre del instituto de Rodríguez, constituyó el intento del estado, no sólo de volver las cosas a la normalidad imperante antes de la introducción de los chicos indígenas en la

institución escolar, sino también la negación de que aquello hubiese alguna vez ocurrido. Cuando las autoridades clausuraron el establecimiento regentado por Rodríguez, los chicos fueron expulsados a la calle y con el dinero que se destinaba al mantenimiento de esta escuela se mandó construir un hospicio para ancianos, un mercado y una escuela destinada a la enseñanza de ciencias y artes para la gente blanca.

Hasta aquí hemos intentado mostrar en qué medida la inclusión de los chicos y chicas de los pueblos originarios puede ser considerada una novedad que no pudo ser absorbida por los saberes institucionalizados de la escuela de primeras letras del siglo XIX. Para ello hemos planteado que ninguno de los saberes existentes resultó eficaz para adaptar la novedad y reconducirla dentro de los cánones normales de la situación. La presencia de estos niños no pudo ser simbolizada, identificada, ni clasificada por ninguno de los recursos de la institución escolar de su época. En otras palabras, sostuvimos que la presencia de niños y niñas aborígenes en la escuela regentada por Rodríguez era indecible e indiscernible con los saberes con los que se contaba. Intentamos mostrar que la aparición que tuvo lugar en la escuela de primeras letras de la ciudad de Chuquisaca presentó una serie de rasgos que podrían ser identificados con lo que nosotros, apoyándonos en la filosofía de Alain Badiou, hemos llamado verdad. Pero, si esto es así, nos queda por establecer ¿cómo es posible pensar este procedimiento? ¿Cómo conceptualizarlo? ¿Con qué recursos dar cuenta de lo sucedido en Chuquisaca?

Nuevamente viene en nuestra ayuda la filosofía de Badiou. Para él la filosofía no inventa las verdades, pero inventa la posibilidad de nombrarlas. Es decir, la filosofía no produce ella misma las verdades, sino que dispone de un ámbito común para que ellas puedan desplegarse. Para él, la filosofía existe siempre bajo ciertas condiciones. Reconoce, al menos, cuatro ámbitos de pensamiento en los que se llevan adelante los procedimientos de verdad ligados a la irrupción de un acontecimiento. Estos son: la ciencia, el amor, la política y el arte, y constituyen el horizonte de posibilidad de la filosofía misma. Los procedimientos de verdad o procedimientos genéricos, son condiciones de la filosofía, en tanto que “especifican y clasifican, hasta hoy, todos los procedimientos susceptibles de producir verdades” (2007: 15). Para que se despliegue un procedimiento de verdad relativo a una situación hace falta que

un acontecimiento puro suplemente esta situación. A su vez, este suplemento no es, nombrable ni representable con los recursos de la situación. La tarea de la filosofía consiste, entonces en nominar y conceptualizar ese suplemento que irrumpe la situación, proporcionando un ámbito conceptual unificado, “donde encuentren su lugar las nominaciones de acontecimientos que sirven de punto de partida a los procedimientos de verdad” (2007: 17)

Simón Rodríguez, fue consciente de la novedad y radicalidad de su proyecto de educación popular. Desde su punto de vista lo sucedido en Chuquisaca no podía compararse con ninguna otra experiencia educativa. Sostuvo que su proyecto de educación popular no debía compararse con otras propuestas con nombres similares, porque estas tenían fines completamente diferentes a los suyos. Al respecto señaló “las fundaciones son todas piadosas... –unas para expósitos– otras para huérfanos– otras para niñas nobles– otras para hijos de militares– otras para inválidos... en todas se habla de caridad: no se hicieron por el bien general, sino por la salvación del fundador o por la ostentación del Soberano” (Rodríguez, 1999: 358) Para él los saberes de la escuela institucionalizada resultaron insuficientes para dar cuenta de lo ocurrido en Chuquisaca, precisamente porque su proyecto era algo completamente novedoso para la coyuntura política y social en la que era aplicado. Según sus propias palabras “el establecimiento que se emprendió en Bolivia es social, su combinación es nueva, en una palabra es la República” (1999: 358). La decisión de sostener a estos niños en una misma escuela junto a niños blancos, atravesó y agujereó los saberes pedagógicos de su época y forzó la aparición de otros nuevos, a partir de los cuales nombrar esta aparición. Para ello, pensamos que se apoyó en la filosofía. Según su punto de vista la filosofía proporcionaría los elementos para iluminar la novedad que se sustraía al conjunto de saberes hegemónicos de la sociedad chuquiseña del siglo XIX. En *Sociedades Americanas*, sostuvo que, “la instrucción pública, en el siglo 19, pide mucha filosofía: El interés general está clamando por una reforma y... la América está llamada, por circunstancias, a emprenderla” (1988: 234). La filosofía, es considerada por Rodríguez como un elemento indispensable, para nombrar la novedad que se había producido con la ruptura del estado de cosas. Como puede observarse, la filosofía en la propuesta de Rodríguez se encuentra muy vinculada con la aparición de una novedad. Para él existe

una estrecha relación entre la aparición de una novedad y el papel de la filosofía como nominador conceptual de esa novedad. En el caso particular de la escuela de primeras letras de Chuquisaca, podemos decir que su rol consistió en producir conceptos que permitieran nombrar esa nueva presencia que dislocó y transformó la situación en la que irrumpió. El concepto de “educación popular”, según nuestro punto de vista, en el pensamiento de Simón Rodríguez puede ser entendido, entonces como la conceptualización de una aparición inédita en la educación latinoamericana del siglo XIX. Para nosotros “educación popular” es una construcción conceptual que en la obra de Rodríguez reflejó la inclusión de niños de todos los estamentos sociales en una misma institución de primeras letras. Es el nombre con el que el maestro caraqueño se refirió a esa aparición que no pudo ser comprendida ni explicada con los saberes y contenidos previos con los que se contaba y que necesitó de otros nuevos que pudieran hacerlo. En otras palabras, pensamos que el concepto de educación popular en la obra de Rodríguez puede ser entendido como la nominación filosófica de un acontecimiento político cuyas consecuencias aún hoy pueden sentirse.

Palabras finales

Para finalizar nos gustaría centrarnos en las posibilidades actuales del concepto “educación popular”. A lo largo de nuestro trabajo hemos señalado que, dicho concepto no sólo constituyó una aparición inédita en la educación latinoamericana del siglo XIX, sino también que las consecuencias generadas por el mismo, aún hoy pueden sentirse. En estas últimas líneas nos detendremos en el análisis de esas consecuencias, desde una perspectiva actual. Es decir intentaremos pensar en qué medida es posible, hoy en día sostener este concepto, desarrollado por el maestro en la ciudad de Chuquisaca, para pensar nuestra realidad.

“Educación popular” fue una construcción conceptual que reflejó la inclusión de niños de todos los estamentos sociales en una misma institución de primeras letras. En páginas anteriores, observamos que se trató del nombre con el que el maestro caraqueño se refirió a esa aparición que no pudo ser comprendida ni explicada con los saberes y contenidos previos con los que se

contaba. En este sentido dijimos que fue la construcción conceptual a partir de la cual Rodríguez decidió nombrar la verdad que constituyó la presencia de los niños indígenas en la institución escolar de primeras letras en calidad de iguales.

Ahora bien, si nos detenemos en la aplicación del concepto “Educación popular”, en la realidad política y social de la ciudad de Chuquisaca del siglo XIX, no resulta difícil inferir la presencia de una afirmación disruptiva y desestructurante del contexto en el que fue aplicado. Existe en este concepto una declaración implícita a favor de la igualdad de los hombres. Uno de los rasgos, más sobresalientes del proyecto de Rodríguez, es el carácter inclusivo e igualitario de su propuesta. Él concibe la posibilidad de educar a todas las personas, sin importar su origen, religión y cultura, precisamente porque las considera iguales. La igualdad, entonces, se encuentra en la base misma de su propuesta como una condición de posibilidad de la misma. Esta afirmación de igualdad, necesita ser nombrada conceptualmente, en la medida que es inconcebible con los saberes institucionales con los que cuenta la sociedad chuquiseña del siglo XIX. En la naciente república boliviana, más allá de una serie de decretos oficiales, la igualdad es un elemento extraño a una población fuertemente segmentada y jerárquicamente estructurada de acuerdo a la pertenencia racial de las personas. De hecho, podríamos decir que la sociedad misma en la que Rodríguez aplica el proyecto político pedagógico está estructurada por la desigualdad. Dentro de esta coyuntura, la igualdad surge como un elemento indecible e indiscernible, que necesita ser nombrado. En este sentido, “educación popular” se presenta como la conceptualización de la afirmación “los hombres son iguales”.

Esta afirmación surge dentro de un contexto histórico y socialmente determinado. Rodríguez lanza su propuesta a principios del siglo XIX, en una de las ciudades más importantes de Bolivia, en el marco de las guerras de independencia latinoamericanas. Podemos decir, que es una propuesta que nace dentro de una determinada época histórica. A su vez, la misma se produce dentro de un grupo de pertenencia particular. Simón Rodríguez, llega a Bolivia de la mano del ejército libertador. Sus antecedentes como maestro de Bolívar lo preceden. Se lo designa funcionario. Su objetivo es sentar las bases políticas y sociales para la formación de ciudadanos capaces de vivir en un

sistema republicano. Como se puede ver, se trata de un proyecto ilustrado de cuño occidental, impulsado originalmente por los blancos.

De esta manera, podemos decir que, la afirmación de la igualdad de los hombres implícita en el concepto de “educación popular” se origina dentro de un contexto político, histórico y social específico. Sin embargo, la potencia contenida en ella reside en que no se limita a los que allí se encuentran, sino que es ofrecida a todos los seres humanos sin restricción alguna en tanto, invitación vinculada a una creación. El enunciado “los hombres son iguales” surge dentro de un determinado ámbito, pero no se limita a él, lo trasciende. La afirmación de Rodríguez se da en el interior del sector conformado por la elite blanca de la ciudad. Sin embargo no queda reducido dentro de los límites de ese mismo grupo. “Los hombres” son iguales está dirigido a toda la humanidad. Es el anuncio de una posibilidad nueva y radical de pensar la escuela latinoamericana y lo que allí sucede. La inclusión de los chiquitos de la población originaria junto con los niños blancos, abre la posibilidad de una nueva experiencia fuera del marco establecido por la institución escolar de primeras letras.

La igualdad implícita en la construcción conceptual “educación popular”, no debe ser concebida como un objetivo a ser alcanzado al final de un camino pergeñado y metódicamente planificado por una supuesta elite político-intelectual. Rodríguez, no se propone demostrar la existencia de la igualdad, sino que la presupone, en la base misma de su proyecto político pedagógico. Inversamente a lo que muchos de sus contemporáneos plantearon, la igualdad no debe ser considerada como el resultado utópico de un programa destinado a conseguir algunas mejoras de los supuestamente desiguales. Para él lo que hay es igualdad y actúa de acuerdo a ello. Al respecto sostiene

Según el sentir general, Pueblo es un extraño colectivo: los individuos son todos bonísimos... y el todo detestable. Que por más que se trabaje en desimpresionar a los pueblos de la idea que tienen formada de su suerte, nada se conseguirá, si no se les hacen sentir los efectos de una mudanza ¿Cómo se hará creer a un hombre, distinguido por ventajas naturales, adquiridas o casuales, que el carece de ellas es su igual? ¿Cómo, por el contrario, creará otro que nada le falta cuando está viendo

que carece de todo?..Y ambos ¿Cómo se persuadirán que han pasado a otro estado, si se ven siempre en el mismo? Se discurre, se promete, se hermocean esperanzas... ¡pero nada de esto se toca! (1999: 271).

Simón Rodríguez, nos muestra que, a pesar de la desigualdad humillante, injusta y degradante que inunda la sociedad chuquiseña, lo que hay es igualdad. Es decir, no desconoce la existencia de las desigualdades, sino que frente a ellas asume su contrario como un axioma que se ofrece de manera universal a todas las personas. Se trata de una invitación que puede ser recibida y aceptada por todos en cualquier momento y lugar. En ello, según nuestro punto de vista radica justamente, la actualidad y potencia de su propuesta. Dependerá de nosotros aceptar su invitación o no.

Bibliografía

- Badiou, Alain. 2003. *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial.
- Badiou, Alain. 2007. *Condiciones*. México: Siglo XXI.
- Badiou, Alain. 2008. *Lógica de los mundos. El ser y el acontecimiento 2*. Buenos Aires: Manantial.
- Ciriza, Alejandra, y Estela Fernández. 1993. El dispositivo discursivo del socialismo utópico. Los escritos de simón Rodríguez. *Revista de Filosofía* (Maracaibo: Universidad de Zulia) 18.
- Cerletti, Alejandro. 2008. *Repetición, novedad y sujeto en la educación*. Buenos Aires: Del Estante.
- Rawicz, Daniela. 2003. *Ensayo e Identidad cultural en el siglo XIX latinoamericano. Simón Rodríguez y Domingo F. Sarmiento*. México: Universidad de la Ciudad de México.
- RODRÍGUEZ, Simón. 1999. *Obras Completas* vols. I y II. Caracas: Presidencia de la República.

**Una aproximación a la
enseñanza de Filosofía en Chile.
Internalización de la Violencia a través de
la repetición del pensamiento ajeno,
y negación de la experiencia como
posibilidad de fundamento filosófico**

Fernanda Gutiérrez Alarcón

Universidad de Chile

Esta aproximación es, en definitiva, un recorrido, una vivencia, que va trazando y compartiendo este acto de escritura a partir del movimiento que busca desde su corporeidad el encuentro con la reflexión y la creación. Asimismo, la filosofía se trata de una búsqueda, persigue respuestas; no obstante, es en su posibilidad constante de inventar preguntas en donde se despliega la experiencia y el pensamiento humano: ¿puede la filosofía incidir en nuestro espacio público, y con ello, en nuestra realidad Latinoamericana? Si lo planteamos desde la tradición filosófica occidental, la respuesta sería *no*. La Filosofía sucede en Europa,

No sucede en América. El hombre americano no tiene delante de sí ese mundo de señales y de signos que le permitiría reconocerse en medio de la naturaleza, como heredero de las cosas y de la palabra. En verdad, el hombre americano no posee mundo alguno. He aquí el argumento de fondo del tradicionalismo, y la herramienta que parece autorizarlo a trazar un límite divisorio entre ambos continentes. O más bien, que parece autorizarlo, lisa y llanamente, a negar que éste –el nuestro– sea un mundo (Giannini, H., 1978, 27).

El espacio público es concebido por la tradición como el espacio de las opiniones parciales, del gusto indolente o superficial, aunque sabemos que se trata básicamente del mundo real y de su acontecer opinante en donde nos movemos, ¿por qué la Filosofía no debe impregnarse de este mundo? ¿Desde

qué lugar se hace filosofía entonces? Efectivamente, en Chile se estudia filosofía, se escribe y se comenta sobre sus temas, pero la cuestión de fondo es si se “hace” o no filosofía. En las librerías son escasos los autores chilenos, privilegiándose la distribución y venta de autores extranjeros, en su mayoría europeos.

“En Chile la filosofía se vive como una tarea que ya ha sido cumplida por los grandes pensadores de la tradición filosófica” (Sánchez, C., 1992, 83), y que posteriormente, ha sido enriquecida por los comentarios inagotables acerca de los mismos pensamientos instaurados por la tradición. Este hecho resulta patente en casi todos los contextos educacionales, y genera un razonamiento que permanece adherido en el espacio-tiempo universal de los autores reconocidos como grandes Filósofos; tal cualidad del pensamiento chileno responde a un entrenamiento desde sus orígenes, así es como la práctica es un saber de sí que va dislocándose en un más allá de nuestra realidad histórica y cultural, consiguiendo que vivamos abstraídos en los grandes sistemas de pensamiento: ideas que vienen y se detienen incrustándose en nuestro intelecto, pero que rara vez emergen desde nosotros mismos como una comprensión de nuestra propia existencia Latinoamérica. Siento que este “pretendido Filosofar pretérito, repetición de pensamientos muertos, disecados, cuidadosamente embalsamados, no se llama Filosofía, sino escolasticismo, y no representa el disfrute tranquilo de lo otrora conquistado, sino el culto estéril de una vida extinguida (Torretti, R., 1957, 53). Habría una línea divisoria e infranqueable que hace de esta disciplina la práctica de una idea tautológica del saber, el mismo Kant trazó un límite entre el exterior y el interior de la universidad, resguardando así el saber” (Sánchez, C., 1992), para hacer de la filosofía una labor estrictamente universitaria, que nace y muere encapsulada en un grupo de intelectuales que recogen sólo su cadáver, sin detenerse a “ver en su desarrollo otro progreso que el puramente cuantitativo de la marcha hacia adelante, acumulándose a lo largo del tiempo sistema sobre sistema, a los que se suma la multitud abigarrada de las interpretaciones de los discípulos” (Torretti, R. 1957, 55), pero América nos promueve hacia una tarea más importante; desconozco si ésta ha sido planteada en términos metafísicos, y espero que esto no ocurra nunca, porque a diferencia de Europa, la relación que se establece entre los seres humanos con la naturaleza no es la de un observador objetivo con

dominio científico, sino la de seres expuestos que coexisten inevitablemente con la realidad, y cuya sobrevivencia está planteada en términos de relación, acontecimiento que es nuestro gran potencial a exponer.

Filosofar en Latinoamérica, posicionarnos entre la tradición y la experiencia de la filosofía; regresar a la muda pregunta –invisible, pero insistente– en una época en la que somos absorbidos por este mundo compuesto de redes, mundo que ya no emerge de la voz humana, materia de la palabra, sino desde una pantalla que hace ecos en nuestras vidas, ¿acaso la filosofía no debería irrumpir en estos lugares por muy oscuros o lejanos que nos parezcan? La evasión de la filosofía como reflexión del acontecer humano en la vida cotidiana no solamente implica un escaso análisis de los sistemas actuales en nuestros tiempos, sino la ausencia de la pregunta en los procesos individuales y colectivos de los seres humanos en estas tierras.

El debate suscitado entre las décadas del 70 y 80 en la revista de Filosofía de la Universidad de Chile, a raíz de algunas declaraciones que postulaban que “habría que renunciar a la filosofía en tanto que ésta es el producto de sociedades greco-europeas, aunque ello no obsta, para que la filosofía en su sentido tradicional siga teniendo un papel importante para nosotros” (Barceló, J., en Sanchez, C., 1992); dio paso a posiciones encontradas y diferencias que generaron espacios de reflexión en torno a la posibilidad de filosofar en estas tierras, generando una brecha entre tradición y experiencia; asimismo, la contestación al tradicionalismo era esperanzadora para quienes pretendían que la filosofía fuese algo más que la reiteración de los antiguos autores, “¿por qué no podemos al menos vislumbrar la posibilidad de que en algún momento la filosofía se exprese plenamente también en algún lugar de América? ¿Por qué no cabe que un hombre, o un grupo de hombres o una escuela lleguen a hacer algo distinto al hecho de contar la historia del pensamiento europeo [...]?” (Giannini, H., en Sanchez, C., op.cit.). Esta aspiración no debiera ser en el presente un complejo para nosotros; sin embargo, quiéraselo o no, agrieta cuestionamientos olvidados o incluso pequeñas intuiciones desdibujadas con el tiempo, tal vez, una insistencia que nos acompañó a varios en nuestro paso por la licenciatura, ¿a partir de qué problemáticas surge nuestra formación filosófica hoy en día? ¿Cómo operan las estructuras del saber filosófico en su desenvolvimiento hacia nosotros? Sobre la base de estas preguntas subyace

una exigencia: pensar en aquella línea divisoria e infranqueable que actúa de manera difusa, forzándonos la experiencia de aquello que no hemos vivido, ¿cómo hablamos de una formación que no ha pasado por la arquitectura de nuestro propio existir? Ciertamente podemos dar cuenta de esto, haciéndolo desde aquello que efectivamente no somos, impostándonos en una maqueta añeja, a-temporal, a-histórica, y porque no decirlo, patética. Nuestra formación en Chile pareciera tener dos coordenadas intelectuales: aquella que surge del contacto con autores como Sartre, Marcuse y Althusser, contacto fundamental hacia la incitación de la filosofía, y la otra, que ha sido sobre todo un esfuerzo por disciplinarnos con el contacto de la tradición histórica de la filosofía, a través de una tarea permanente e infinita de conocimiento exhaustivo de textos cuya relación con la historia contemporánea y los procesos sociales del país es prácticamente inexistente¹.

Si advertimos lo anterior, entonces, sabemos que “cosa grave y fuerte es que un hombre pase su vida investigando en el aire, hilvanando las nubes con el viento, y que consuma en ello sus más altas dotes. Pero lo peor son las consecuencias pedagógicas en ello” (Rivano, Juan, en Sánchez, C., op. cit). Los efectos, sobre todo, en la enseñanza media de los establecimientos educacionales chilenos descuellan al modo de un cáncer imposible de extirpar: disminuidas las horas en aula, las temáticas para la enseñanza de la filosofía se presentan como líneas parceladas, anecdóticas, con una fuerte desarticulación de la experiencia personal y colectiva de los estudiantes; el enfoque terapéutico y orientador que quiere otorgársele en este contexto responde a una solución desesperada, burda e irresponsable que pretende contener un problema mayor en los jóvenes: la angustia, el vacío, la soledad y el suicidio, no son otra cosa que la ausencia de algo que les fue sustraído desde el inicio. Desde muy temprano pretendemos suprimir el movimiento sensible de los cuerpos, para movilizar la dimensión intelectual de los individuos ¿qué podríamos esperar de la experiencia más que su negación? ¿Cómo generar reflexión desde una experiencia que no posee cuerpo alguno? Exigimos todo de la inteligencia, sin haber posibilitado la experiencia; la consecuencia es la escisión de una parte valiosa de la existencia humana: el cuerpo, y con ello, la posibilidad de vivificar

1 Planteo del profesor Carlos Ruiz acerca de la formación que la filosofía tiene en Chile.

la realidad para conocer su lugar, su mundo, su vida, su historia, justificando con esto el argumento tradicional que nos hace creer que no tenemos mundo. Sobre la base de este contexto actual, la filosofía *no se hace* en Chile: se entrega, se traspasa, e inmediatamente somos testigos de la apatía que opera al modo de una resistencia inerte en el aula. Si la filosofía tradicional es vista ya como un cadáver ¿por qué las nuevas generaciones tienen que asumir la insistencia de seguir sosteniendo este muerto?

Europa, si bien sostiene todavía el cetro de la inteligencia, ha perdido ya el de la historia [...] nosotros, criaturas de Europa, indudablemente enfermas también de fijación al padre, no queremos mirar adelante por cuenta propia y reconocer las muestras evidentes de la decrepitud. Nos encontramos en una dificultad si creemos que la filosofía es una herencia que permite el desarrollo del pensamiento en estos lugares, puesto que en ese caso tendríamos que reconocer que la venida del conquistador le cedió a América la única posibilidad de filosofar en sus tierras, filosofar para nosotros, hacer realmente filosofía no puede reducirse a entender, simplemente a entender, repetir o, incluso, profundizar las ideas de una experiencia ajena, manteniendo la nuestra enajenada, avergonzada de sí (Giannini, H., 1978, 32).

En Chile, estos temas, se han vuelto abstractos, lejanos, como si estuviésemos desgastando las palabras desde otro lugar. El hecho de creer que no es un problema que nos afecta, acusa un acto extraordinariamente violento: la negación de nuestra propia existencia. Considerar a la filosofía como una herencia europea y nada más que eso, es, en cierta medida, validarla como una maquinaria colonial. Maquinaria y veneración al padre que nos suprime, sometiendo al pensamiento para no hacerlo pensar. Volvamos entonces, sobre la línea divisoria e infranqueable que se sitúa entre la sensibilidad y el pensamiento, ¿caso podemos hacer filosofía, sólo porque la obtuvimos como premio de consuelo, gracias al colonizador que vino a destruir y robar en estas tierras? La violencia seguirá siendo el hecho inaugural o aquello que nos determina en nuestra manera de reflexionar en Latinoamérica, si no somos capaces de percibir que existe una realidad que comparece ante nosotros, y que ésta, no

se reduce a algo meramente subjetivo, sino a una expresión diferente: una experiencia histórica que se nutre y nos pertenece.

Muchas posturas filosóficas, incluidas las más radicales como hacer de la universidad un frente armado, tienen en común una obstinación: el hecho de renunciar ante cualquier tipo de reflexión que vaya más allá de todo el soporte teórico repetido, y que en definitiva, sigue divinizando la hegemonía de la repetición de aquello que no hemos sido; como resultado, actitudes de abandono y desinterés, además del casi nulo reconocimiento que habría en el trabajo más creativo y arriesgado que pretende dar cabida a nuevos intereses teóricos: “un modo de ver, pero un modo de ver qué ocurre en el interior de un espacio de visibilidad, abierto por el proyecto de constitución y de validación de un mundo histórico”². Todo el proyecto de integración de la Filosofía al trabajo conceptual en Chile, así como la última posibilidad de un nuevo lugar teórico para la filosofía³ fue cercenado a causa del golpe militar en Chile (1973); todo el trabajo intelectual pasó a expresarse por medio de una política, “bajo la no menos aplastante y mortal lógica de la vigilancia” (Sánchez, C., 1992, 191).

Este panorama proyectó el destino de la filosofía en Chile y, como consecuencia de la introducción del *profesor lector* –implantado por el académico ítalo–alemán Ernesto Grassi (Sánchez, C., 1992, 113)– se buscó hacer de la capacidad del lector un personaje incuestionable, dueño de la interpretación y la verdad de los textos. ¿Cuánto ha cambiado este concepto de profesor hoy en día? Así pues, sobre la idea de un saber inútil y superior, se sostiene la función del profesor en Chile, como un producto acreditado por reglas que demarcan ciertos valores, sometidos al uso de manuales que nos obligan a caminar sobre el mismo lugar una y otra vez, ¿bajo qué intenciones la filosofía buscó legitimarse por vía de un saber inútil?. Luego del golpe militar, la sombra y el miedo han sido forjadas en el pensamiento chileno, pero la

2 A propósito del departamento de la sede Norte de la Universidad de Chile que fue disuelto luego del golpe militar y exonerados casi la totalidad de los profesores, cit. por Sánchez, Cecilia, en “*Una disciplina de la distancia*”, (1992) parte II, p. 161.

3 Me refiero al Centro de estudios Humanísticos y la Sede Norte de la Universidad de Chile.

ruptura y la resistencia de esta condición es parte de nuestro trabajo junto a las nuevas generaciones.

A partir de este trazado, sobrevienen en el presente cuestiones que nos concerniría aclarar, grietas que se producen en nosotros; no obstante, éstas son las que devuelven algo de ese lugar que somos; escucharlas para reivindicar nuestra sensibilidad es una labor que nos permite generar una reflexión fundada en la experiencia. Profundizar en esta experiencia con la seriedad que le es propia, no significa una disminución de grado frente a la realidad, sino otra manera de mirar, “una versión distinta de la vida y de la convivencia humana” (Giannini, H., 1978, 31); el problema no es el pensamiento tradicional propiamente tal, la dificultad está en el silencio y en la negación de nuestro sentir, conjugado con la supremacía de una razón aséptica, en un momento en que precisamos estar impregnados de mundo. Sabemos que el ser humano de nuestros días tiene otras angustias y soledades; el paisaje, los horizontes y hasta el aire que respira ya no es el mismo. Los fundamentos para expresar nuestra propia exposición están en nosotros mismos, y en este sentido, debemos hacer un esfuerzo para romper la línea divisoria que se instaura infundiendo miedos abstractos; es nuestra responsabilidad dejar que América comience a reconocerse, permitiendo que la creación del concepto surja a partir de la conmoción con el mundo, tornándose una experiencia común; la ruptura de este silencio que nos suprime es nuestra tarea, hacer de Latinoamérica no sólo un objeto de filosofar, sino un sujeto filosofante⁴. Al abrir los ojos y despertar del sueño que nos arroja al mundo del día, debemos considerar que este gesto físico de existencia, ya es un milagro, y que “esta experiencia de la que estamos hablando, no depende de nosotros, no podemos ganárnosla a voluntad: es algo que nos ocurre viviendo, a fuerza de encontrarnos con las cosas con las que nos toca convivir, y de chocarnos con ellas” (Giannini, H., 1978, 31). Generar miradas realmente reflexivas, ya sean compartidas o creadas, sustentadas por la experiencia es la incitación de esta aproximación.

4 Planteo de Humberto Giannini acerca del rol que la filosofía debería cumplir en América

Bibliografía

- Giannini, Humberto. 1978. Experiencia y Filosofía. *Revista de Filosofía de la universidad de Chile* 1 (Vol. XVI).
- Sánchez, Cecilia. 1992. *Constitución disciplinaria de los estudios filosóficos, Una disciplina de la distancia*. Santiago de Chile: Lom.
- Torretti, Roberto. 1957. ¿Ha habido progreso de la Filosofía en su historia? *Revista de filosofía de la Universidad de Chile*, 1 (Vol. IV).
- Barceló, Joaquín, citado por Sánchez, Cecilia. 1992. *Constitución disciplinaria de los estudios filosóficos, Una disciplina de la distancia*. Santiago de Chile: Lom.

La filosofía como ejercicio espiritual y político en un grupo de alfabetización de jóvenes y adultos

Walter Omar Kohan – Jason Thomas Wozniak

Universidad del Estado de Río de Janeiro

El presente trabajo describe un año de trabajo pedagógico y filosófico con un grupo de adultos en proceso de alfabetización en una escuela pública de la Municipalidad de Duque de Caxias, en las afueras de Río de Janeiro, Brasil. La experiencia forma parte del proyecto de extensión Em Caxias a Filosofia en-caixa? de la Universidad del Estado de Río de Janeiro. Participamos de ese proyecto un grupo de profesores y alumnos de la universidad y maestras y alumnos (niños desde 5 años y adultos hasta

0 años) de algunas escuelas municipales de la localidad mencionada. El proyecto consiste en la realización de experiencias prácticas de filosofía con niños y adultos como espacios de formación teórica y metodológica, en las escuelas y la universidad.

Este texto se concentra en un año académico (2008) de trabajo con uno de los grupos que frecuentan una de las escuelas, Joaquim da Silva Peçanha, en el período nocturno. Son aproximadamente 30 adultos y 2 maestras que durante un año, una vez por semana compartieron un espacio al que llamamos “filosofía”. En lo que sigue presentaremos ese espacio, daremos algunos testimonios de las actividades realizadas y propondremos un modo de comprender esa actividad, a partir de la idea de “ejercicios espirituales”, afirmada por Pierre Hadot y retomada por Michel Foucault.

“Em Caxias a Filosofia en-caixa? A escola pública aposta no pensamento”¹

Las experiencias que llamamos “filosóficas” estudiadas en este trabajo tuvieron lugar en la ciudad de Duque de Caxias, un municipio de aproximadamente 870.000 habitantes en las afueras de Río de Janeiro. La escuela municipal “Joaquín da Silva Peçanha” se encuentra en el barrio “Beira-Mar”, una zona con población de muy bajo nivel socio-económico. La escuela tiene alrededor de 800 estudiantes con edades entre 6 y 70 años. Funcionaba en el año de 2008 en cuatro turnos: el primero de 7 a 11 de la mañana; el segundo, de 11 de la mañana a 3 de la tarde; el tercero, de 3 a 7 de la tarde; el último de 7 a 10:30 de la noche. Como se ve, entre los turnos no hay siquiera intervalos. Todo es vertiginoso. En 2007, la dirección de la escuela junto a un grupo de maestras decidió atender una invitación del NEFI (Núcleo de Estudios Filosóficos de la Infancia de la Universidad del Estado de Río de Janeiro) para participar de un proyecto de experiencias filosóficas con alumnos y maestras. En el proyecto participan varios miembros del NEFI que trabajan acompañando el trabajo de las maestras dentro y fuera de las aulas. Varios cursos de formación de entre 20 y 40 horas tuvieron lugar en el primer año del proyecto. En la escuela, aproximadamente una vez por semana las maestras planean y desarrollan trabajos con sus alumnos en el marco del proyecto. En 2008, dos de esas

1 Literalmente, la traducción sería: “En Caxias la filosofía encaja? La escuela pública apuesta al pensamiento”. El título del proyecto juega con al menos dos de los múltiples sentidos de la palabra ‘Caxias’ en portugués. En efecto, por un lado es el nombre de un personaje histórico del que una ciudad ha tomado su denominación; por el otro, significa una caja y el verbo “encaixar”, como en castellano significa “meter algo dentro de otra cosa”. Claro que esa acción en las dos lenguas puede tener el sentido de a) apretar o, eventualmente, forzar cierto ajuste de algo para que encuentre su lugar, o b) simplemente hacer combinar o coincidir las dos cosas en cuestión. Por tratarse de una pregunta, la ambigüedad aparece reforzada. La segunda parte del título, afirma el sentido de esa relación: una apuesta al valor del pensamiento en el espacio público de la educación escolar.

maestras, coordinaron un trabajo con 30 adultos (entre 17 y 70 años) que, en el período nocturno, se alfabetizan en la escuela.

La mayoría de los estudiantes matriculados en ese curso trabajan durante el día y estudian de noche. Muchos llegaron a Río de otros lugares de Brasil en particular del nordeste, en busca de trabajo. La participación en las experiencias de filosofía no fue obligatoria para los estudiantes en el año ilustrado: al contrario, fue optativa y todos los estudiantes tuvieron que responder en voz alta si querían de hecho participar en el proyecto. Muchos siquiera habían escuchado la palabra “filosofía” y manifestaron no tener mucha idea sobre lo que podría significar. Con todo, la participación durante el año fue bastante alta, sobre todo teniendo en cuenta los bajos niveles de presencia en el turno nocturno de la escuela. Más del 90% de los estudiantes asistió con regularidad y la mayoría, solicitaron al final del año que el proyecto continuara en el año de 2009–2010, lo que efectivamente ocurrió. En ese año se sumó, además, otro grupo de adultos de otra escuela del mismo municipio.

Filosofía como ejercicio espiritual

La pregunta “¿Qué es la filosofía?” es abierta y controversial, como todas las preguntas filosóficas. Cada práctica filosófica tiene su propia manera de responderla. Con todo, aun con ese carácter infinitamente abierto, ciertos modos de responderla se repiten en la historia de la filosofía y presentan formas significativas de abrir espacio al pensamiento individual y conjunto. Es lo que muestra Pierre Hadot en *Exercices spirituels et philosophie antique* (Paris: Albin Michel, 2002), quien concibe la filosofía como una “terapéutica de las pasiones” (Ibíd., p. 23) que se despliega a través de la práctica de una serie de ejercicios espirituales, que transforman la manera en que vemos y vivimos el mundo².

2 Ciertamente, la expresión “ejercicios espirituales” no está libre de malentendidos (Hadot, 2002, p. 20). La palabra “espiritual” está cargada de connotaciones metafísicas y teológicas pero otras palabras consideradas por Hadot como “de pensamiento”, “intelectuales” traen nuevos problemas en la medida en que dejan afuera una dimensión esencial de los ejercicios espirituales: la imaginación y la sensibilidad. Otra posible expresión podría ser “ejercicios éticos”, dado que los ejercicios espirituales se refieren a una conducta en

En lo que sigue presentaremos las líneas principales del texto de Hadot y las examinaremos en el contexto del proyecto que acabamos de describir. En otras palabras, visitaremos el año de ejercicios espirituales que hemos realizado con ese grupo de adultos para pensar en qué medida ellos han contribuido a los estudiantes y docentes que los practicaron. De modo más específico, defenderemos la siguiente idea: la práctica de ejercicios espirituales entre adultos alimenta relaciones más dialógicas con uno mismo y con los otros. A la vez, esta práctica tiene implicaciones políticas que será preciso examinar.

Hadot retoma una clásica y significativa distinción cuando se trata de aprender filosofía: es posible, por un lado, aprender la historia de la filosofía, o el conjunto de las teorías que los filósofos han ido afirmando a lo largo de la historia de la disciplina, o, por el otro, es posible *practicar* filosofía, o hacer lo que los filósofos hacen y han hecho siempre para ser considerados tales. Si optamos por la primera posibilidad, daremos a los estudiantes a leer, primero, los textos clásicos de los filósofos griegos de la antigüedad y los guiaremos cronológicamente hasta llegar a los textos más influyentes y significativos de nuestro tiempo. A lo largo de este recorrido histórico, los estudiantes serán expuestos a una serie de explicaciones que interpretan y dan razón de las discusiones teóricas propuestas por esos filósofos. Ciertamente, esta manera de propiciar un aprendizaje en filosofía es muy significativo y difícil de promover: exige un riguroso compromiso con una tradición de la que no es posible prescindir cuando alguien pretende inscribirse en el marco de la filosofía. En efecto, no es necesario entenderla como una conversación viva con el pasado para notar que sin referencias a esa historia, la filosofía, para decir lo mínimo, pierde mucha gracia. Como contrapartida, muchas veces transmitir o internalizar una tradición filosófica puede convertirse en un fin en sí mismo y, a menudo puede volverse contra el sentido de practicar por sí mismo el pensamiento, tal y como lo hacen los filósofos.

Oponiéndose a una idea academicista, Hadot muestra que la filosofía es, antes que nada, un modo de vida, que demanda una *áskesis*, palabra griega

la vida, son eminentemente prácticos. Pero esa expresión sería muy limitante, en tanto los ejercicios espirituales suponen una transformación de la visión de mundo y de la personalidad de quien los practica.

que significa “ejercicio” o “práctica” y que es capaz de transformar a quien se comprometa en ella. Pensada de esta manera, la filosofía es un ejercicio espiritual que busca provocar una modificación y una transformación en el sujeto que la practica, en su manera de vivir y de morir (Hadot, 2002, p. 22 ss.). En esa práctica, el pensamiento se toma a sí mismo como tema y busca modificarse a sí mismo. Se trata de prácticas transformadoras, subversivas, como enseñaron Sócrates y los cínicos. De este modo, en cuanto ejercicio espiritual, la filosofía no puede restringirse a un nivel cognitivo, ya que implica la entera existencia. Es una conversión³ que da vuelta nuestro modo de vida, que cambia la vida de la persona que la practica. En suma, el sentido principal de la filosofía como ejercicio espiritual es tornar posible, una transformación en el pensamiento que, en cuanto tal, afectará los modos de ser y de vivir de quien la practica.

En su curso *L' herméutique du sujet*, de 1982 (Paris: Gallimard/Seuil, 2001), Michel Foucault afirma una idea bastante próxima al subrayar que sólo a partir de un largo proceso que duró varios siglos al que Foucault denomina *moment cartésien* la filosofía pasó a ser concebida como una actividad intelectual o cognitiva (2001, p. 15 ss.). En el pensamiento clásico, que Foucault denomina “espiritualidad”, no hay posibilidad de producir conocimiento o de alcanzar la verdad, si no es a través de un movimiento práctico, una *áskesis*, de transformación del sujeto. Foucault relaciona este movimiento con el peso de los conceptos de “cuidado de sí” y “conocimiento de sí”. Según Foucault, en la antigua Grecia, el “cuidado de sí” era un concepto más amplio para dar cuenta de la relación de los individuos consigo mismos y el “conocimiento de sí” era sólo una de sus partes o dimensiones. Fue a través de un proceso lento que duró varios siglos que el “autoconocimiento” pasó a ser privilegiado en la relación consigo y a la vez separado de un proyecto individual moral o espiritual de cuidado como estaría anteriormente. “Cuidado de sí” y “conocimiento de sí” afirman dos modos diferentes de relacionarse con la verdad. Mientras en las culturas más sensibles al cuidado no hay manera de acceder a la verdad si no es a través de la disciplina moral y la transformación del sujeto, en la cultura moderna del conocimiento, el acceso a la verdad se da

3 Sobre la idea de conversión, ver Hadot, 2002:223 ss.

a través de una disciplina cognitiva que no implica necesariamente ninguna transformación del sujeto que conoce⁴.

Entre los antiguos pensadores, muchos ofrecieron listas inspiradoras de ejercicios espirituales que comportarían el cuidado de sí. Por ejemplo, de Filón de Alejandría conservamos dos listas (cf. P. Hadot, 2002: 25 ss.) que incluyen “investigación” (*sképsis*), lectura (*anagnósis*), escucha (*akróasis*), atención (*prosoché*) y meditaciones (*melétai*). Estos ejercicios espirituales cultivan una manera de estar y de ser en el mundo. No buscan la transmisión de un conocimiento predeterminado de una persona a otra ni constituyen una metodología que garantizaría cierta seguridad epistemológica y existencial. Más bien, la experiencia filosófica cultivada por los ejercicios espirituales es un viaje de investigación, descubrimiento y transformación individual y compartida que llama a problematizar la forma de estar en el mundo. En viajes de este tipo treinta alumnos adultos y dos maestras de una escuela pública de Duque de Caxias decidieron embarcar como parte de su (auto) formación.

Ejercicios espirituales en Duque de Caxias

Con esa inspiración, podríamos decir que una lista sintética de los ejercicios espirituales practicados en Duque de Caxias debería incluir: la práctica de hacer preguntas que llaman a uno mismo a pensar en la naturaleza y el sentido de estar en el mundo; el compromiso de un diálogo abierto con uno mismo y con los otros a partir de los que ese preguntar lleva a pensar; el cultivo de la disposición de aceptar la falta de certeza, la duda y el misterio como una forma de relación con lo que sabe uno mismo y los otros; ejercicios de “ser niño” y “volar cada día”, haciéndonos eternos al sobreponernos a nosotros mismos⁵.

Estos ejercicios no eran el resultado de una estricta adhesión a un método preestablecido de enseñanza. No fueron planeadas con antelación, de una vez

4 Véanse las dos primeras clases de L’Herméneutique su sujet, del 6 y 13 de enero de 1982.

5 La inspiración de estos ejercicios está, ciertamente en el texto de J. G. Friedmann, la Puissance de la sagesse, Paris, 1970, p. 359, que sirve de epígrafe al libro de Hadot (cf. Hadot, 2002, p. 19).

y para siempre: una llamaba a la otra. Dábamos más espacio a las que nos parecían más pertinentes en cada caso. Con todo, una clarificación es necesaria: la problematización estaba tal vez en el centro de todas las prácticas y daba forma al resto de los ejercicios. No somos innovadores en esto. Sócrates y otros filósofos griegos llaman la atención permanentemente sobre la importancia del preguntar y dialogar consigo y con otros:⁶ “ese método, consistente no en desarrollar un sistema, sino en dar precisas respuestas a preguntas precisas y limitadas, es la herencia que nos llega desde la antigüedad del método dialéctico, esto es, del *ejercicio* dialéctico” (Hadot 1995: 106, itálicas del autor).

Muchos filósofos contemporáneos, de diversas tradiciones, también dan importancia al problematizar y a la manera en que respondemos a los problemas planteados. Es posible notar esta característica en líneas de pensamiento divergentes, como, por ejemplo, la filosofía analítica, la hermenéutica y el llamado post-estructuralismo. Por ejemplo, en *El pensamiento y lo moviente* (1972) de H. Bergson encontramos una sección entera intitulada “De la posición de los problemas” en la que destaca la importancia principal que en filosofía tiene saber plantear un problema. En sus huellas, G. Deleuze y F. Guattari señalan que la filosofía consiste en tres actividades: a) trazar un plano de inmanencia; b) colocar un problema sobre ese plano; c) crear un concepto para solucionar ese problema (Deleuze; Guattari, 1993: 33). Las referencias podrían ser innúmeras a distintas corrientes del pensamiento contemporáneo. Difícil encontrar una tradición que no valore el problema en filosofía. En este sentido no hemos sido originales: aunque no trabajamos con un método

6 Hadot cita a During para respaldar el énfasis que incluso Aristóteles dio a la incesante discusión de problemas. En efecto, así concibe la práctica filosófica: “la más singular característica en Aristóteles es su incesante discusión de problemas. Casi toda afirmación significativa es una respuesta a una pregunta afirmada de cierta manera y sólo es válida como una respuesta a esa pregunta particular” (Hadot 2002, p. 67-8, citando During. Aristoteles, 1964). Aristóteles constantemente problematiza el conocimiento y trataba cada problema desde diferentes ángulos, según una perspectiva específica a ese problema. En la perspectiva de Hadot esta forma de subrayar los problemas es representativo de todo el pensamiento antiguo.

prescriptivo, nuestra práctica filosófica estaba fuertemente orientada a cultivar el problematizar y sus efectos en el pensamiento.

Más aún, los ejercicios espirituales en Duque de Caxias compartían cierta trama. Cada uno comenzaba a partir de un cierto texto que buscaba generar ese espacio para la problematización, invitando a los estudiantes a generarse preguntas sobre las cuestiones allí afirmadas. Estimulábamos ese preguntarse lo que el texto afirmaba y generábamos condiciones para que esas preguntas fueran consideradas y conversadas. Texto, pregunta y diálogo: tríada de elementos substantivos presentes en los ejercicios espirituales de Caxias que no buscaban transmitir un conocimiento ya sabido o guiar a los interlocutores hacia fines epistemológicos predeterminados. Al contrario, buscaban cultivar una experiencia del pensar individual y colectivo en la que las preguntas eran valorizadas en sí mismas, y las dudas e incertezas eran más transformadoras que la sapiencia profesoral. A continuación exploraremos cada uno de esos tres elementos.

El texto – el textualizar

(la narración, el narrar y narrarse a sí mismo)

¿Es posible trabajar con textos en salón de clases con estudiantes que no pueden leer o escribir? Depende de lo que consideremos por textos y también de lo que pensemos que significa “poder leer y escribir”. Un texto es algo que llama a una interpretación. Puede ser una pintura, un dibujo, una fotografía, una conversación, un poema, un ensayo, un tratado o una situación de la vida cotidiana. Textos son signos que necesitan ser interpretados y problematizados para una más intensa comprensión de los mismos. Más aún, el mundo y nuestra experiencia individual y social al percibir ese mundo son textos que necesitan ser interpretados, como lo afirma Paulo Freire en *A Importância do Ato de Ler*: “A leitura do mundo precede à leitura da palavra” (1992, p. 11). El mundo es un texto y una lectura crítica del mundo amplía nuestra percepción. Desde una perspectiva ontológica y epistemológica, la lectura del mundo está primero que la lectura de las palabras: no hay manera de dar sentido a una palabra sin dar sentido a un contexto que nutre esa palabra. Sin embargo, al

mismo tiempo, la lectura de las palabras prolonga y despliega la interpretación del mundo (Freire, 1992: 20).

En nuestras clases de educación de jóvenes y adultos los textos y experiencias que los estudiantes problematizaban era producto del mundo que ellos habían aprendido a “leer”, y que estaban dispuestos a discutir y problematizar con otros. Siguiendo a Paulo Freire, podríamos especular que esta práctica de discutir su visión del mundo con otros, podría llevarlos a una relación más profunda con la lectura y que ésta, por su parte, retroalimenta una más profunda relación con el mundo. Se desencadenaría así un círculo de creciente sentido y significación: el mundo y las palabras se leen de manera más profunda cuando esa lectura está atravesada por un diálogo colectivo. Se podría también decir que nuestra percepción llega a ser más profunda después de haber tenido la oportunidad de filosofar sobre el “mundo como texto” con compañeros de ruta en ese proceso de búsqueda de sentido.

Esta concepción de la lectura tiene implicaciones políticas. Es conocida la línea de trabajo de Freire, según la cual, una lectura crítica de la realidad, como parte del proceso de alfabetización, asociada a prácticas de movilización política, puede dar lugar a lo que Gramsci llamaría “acciones contra-hegemónicas” (Freire, 1992: 21). Así, el filosofar, como un ejercicio crítico de la realidad se opondría a otras formas de educación que cultivan la conformidad y el mantenimiento del estado de cosas. Sería una práctica que da poder a los sujetos para tener una relación más compleja y activa con su realidad.

También pueden pensarse otras implicaciones políticas, diferentes formas de empoderamiento derivadas de esos ejercicios de leer y pensar. En todo caso, se ampliaría una fuerza latente en la capacidad de ver, leer y pensar por parte de los estudiantes participantes. Su sensibilidad ganaría fuerza, su lectura comprendería una mayor consistencia, su pensamiento renovaría su potencia.

Al mismo tiempo, es preciso notar que, entre jóvenes y adultos en trabajo de alfabetización, el acto de leer el mundo como un texto tiene características singulares. Por ser los textos la mayoría de las veces orales, la singularidad de cada experiencia de pensamiento resulta más claramente manifiesta. La unicidad del texto se vuelve aún más ficcional que en el texto escrito, su lectura es más dinámica y flexible y se vuelve más clara la imposibilidad de repetir una experiencia de lectura y de pensamiento. En cierto modo, el carácter perspec-

tivo de cada encuentro es reforzado, la naturaleza predominantemente oral de los textos y discusiones hace más evidente que cada experiencia es, individual y colectivamente, singular. Los textos cambian de forma más explícita cada vez que son narrados o recuperados. La lectura del mundo va cambiando acompañando los cambios en la lectura de las palabras.

De ese modo, la experiencia filosófica parece retomar un camino socrático en tanto conversación viva que se dirige directamente a una pequeña audiencia y que requiere ciertas condiciones de los participantes para efectivamente tener lugar. Recordemos las ventajas de la oralidad en relación con la escritura que Sócrates apuntaba en el *Fedro* (274c ss.): a) el dialogante puede elegir a quien dirigir su palabra, mientras que el autor de un texto escrito pierde control sobre quien entrará en contacto con su texto y es el lector que elige el autor y no al contrario como en la oralidad; b) el texto oral puede ser revisto y corregido, mientras que el texto escrito permanece el mismo para siempre; c) la oralidad ayuda a conservar la memoria, mientras que la escritura la debilita. Estas tres dimensiones pueden ser percibidas en nuestros diálogos orales en Caxias. En este grupo, los diálogos son un proceso inestable de larga duración, un ir y volver sobre las mismas palabras, una manera de recrearlas y resignificarlas y, en esa medida, una forma de alimentar el pensar y el vivir. Se trata, en cierto modo, de la recreación de una práctica antigua, en cierto modo alejada del ritmo actual de la comunicación, situada en una temporalidad distinta, ajena a los modos de la información veloz e instantánea.

Los textos que usamos en Caxias para instigar una profundización filosófica con los estudiantes eran a menudo relatos de su propia experiencia de vida. De modo semejante a comunidades que comparten su sabiduría a partir de la narración de historias, nuestros diálogos seguidamente conllevaban estudiantes conectando la producción de pinturas, fotos y músicas con sus relatos personales de vida, seguida de una problematización individual y grupal de esos relatos. Las narrativas de vida se tornaban textos a partir de los cuales surgía la problematización filosófica en el pensar de todos y cada uno.

La palabra “texto” ha sido etimológicamente relacionada al “tejer” y, como señala Walter Ong, es más compatible etimológicamente con sentencias transmitidas oralmente que con las letras (etimológicamente de *literae*) del alfabeto (Ong, 2002: 13). El discurso oral es una forma de tejer o costurar con

el significado inicial de costurar canciones (Ibíd.). Los cursos de alfabetización de adultos que cultivan el diálogo como medio de aprender y compartir saberes tienen algo en común con esa práctica antigua griega del rapsoda, que compone, costura, entrelaza relatos, historias de una tradición oral que provocan el cuestionamiento y el pensamiento del grupo. En ese sentido, alrededor de esos textos, se constituyen una serie de *prácticas espirituales*, de lectura, atención, escucha, descentramiento, apertura. Como afirma el filósofo napolitano Giuseppe Ferraro, se trata de algo bien distinto del clásico ejercicio hermenéutico tan propio de una tradición presente en la academia filosófica: estos ejercicios no buscan un sentido o significado que estaría presente en los textos de la tradición sino que implican que el lector encuentre su propia voz en el texto (Ferraro, 1990). En este sentido, se trata de un ejercicio de leerse a sí mismo en los textos que constituyen una cultura o una comunidad, de encontrar la propia palabra, el pensamiento propio en los textos que nuestro mundo cultural y simbólico nos ofrece.

La pregunta (el preguntarse y preguntarse a sí mismo)

Si la filosofía significa, como afirma Karl Jaspers “ponerse en camino”, debemos entonces preguntarnos qué significa y qué nos permite “ponernos en camino” (Jaspers 1959: 12). Para decirlo de otro modo, si consideramos que la filosofía es una forma de pensamiento que nos “pone en camino”, podemos preguntarnos qué es lo que nos pone en camino del pensamiento. En la tradición filosófica griega, lo que nos pone en camino del pensar son las preguntas. Nuestro estar en el mundo debe ser cuestionado si queremos que ese estar sea “digno de ser vivido”, para decirlo con palabras socráticas. Las preguntas de la filosofía tienen que ver con los modos de estar en el mundo, con la manera en que vivimos, ellas abren un camino para que podamos justificar el tipo de vida que llevamos, para que seamos capaces de justificar por qué vivimos de ésta y no de otra manera. Las preguntas son, así, las que abren el camino a una vida filosófica, o a una vida en que el pensar filosófico tenga un lugar.

En una vida así, cada vivencia se torna potencialmente una experiencia de pensamiento, cuando ella es abierta, puesta en cuestión por las preguntas filosóficas. Las preguntas movilizan un proceso que da vida a la vida, que

abre un universo de sentido para el modo en que vivimos: a partir de ellas actuamos de modo diferente con el mundo, con los otros seres que lo habitan y hasta con nosotros mismos. Es conocida la lectura de Foucault, según la cual lo que está en juego allí es un cierto modo de ocuparse o cuidar de sí y de los otros. Según el filósofo francés, esto es lo que hace Sócrates cuando funda lo que Foucault denomina el modo de decir verdad (*parresía*) filosófico: su manera de hacer que los otros se cuestionen a sí mismos era un modo de provocar que los otros cuiden de sí (Foucault, 2009: 83). No se trata sólo de una forma de relación entre individuos sino también con el mundo que nos habita: el preguntar puede ser una forma de cuidar del mundo, de quebrar esa lógica de descuido que parece habitar los modos de vida dominantes en nuestro tiempo. Finalmente, cuestionar otros modos de vida nos permite repensar nuestra relación con esos modos de vida y nuestro propio modo de vida. Así, poner en cuestión el modo en que vivimos es un ejercicio espiritual que conlleva los poderes de una experiencia de transformación.

Interesa destacar que, como lo han señalado varios, entre ellos el propio P. Hadot, lo que está en juego en ese proceso del preguntar “no es la solución a un problema particular, sino el camino transitado para alcanzarla” (Hadot, 2002: 45–6). Como Hadot argumenta, este énfasis en el camino del cuestionar y responder ya está presente en los propios diálogos de Platón. Refiriéndose a algunos pasajes de la *Carta VII* (341c–d; 344b), Hadot sugiere que podemos pasar mucho tiempo en compañía de estas preguntas, proponiendo y enfrentando puntos de vista, definiciones, visiones del mundo y sensaciones sin llegar a ningún punto cierto. De hecho la mayoría de los diálogos llamados juveniles de Platón, y algunos de los de vejez (como *el Político*, cf. 285c–d), ejemplifican esta relación. Esta particular relación de la filosofía con las preguntas y el pensamiento conlleva un modo también especial de pensar la relación con los otros y el lugar de quien pretende ser profesor de filosofía. Sócrates, primero a ocupar ese lugar, afirma en más de una ocasión que nada tiene a enseñar, que no guarda ningún contenido o conocimiento (*máthema*) a transmitir (*Apología*, 33a–b). Con todo, está comprometido a un continuo cuestionar y dialogar con otros y su propósito no es arribar a un lugar predeterminado sino a compartir la propia práctica terapéutica del diálogo. De hecho, Sócrates, define a un educador como

un terapeuta del alma, un “artista en el cuidado (*therapéian*) del alma” (*Laques*, 185e).

No ignoramos la naturaleza polémica de estas afirmaciones. Tampoco su carácter abierto: ¿cómo sabemos que ese camino es filosófico? ¿Qué significa, en primer lugar, que es filosófico y como diferenciarlo de otros caminos, como el de la simple reflexión crítica, del arte, o la literatura? ¿Por qué son filosóficas esas preguntas y ese diálogo que establecemos en Caxias? Pensamos que un desplazamiento es preciso: la filosofía no es un saber ni un contenido. Eso lo sabemos desde Sócrates, no hay allá nada nuevo o revolucionario. Pero es preciso extraer la mayor cantidad posible de consecuencias de esa afirmación: en primer lugar que la filosofía no radica en las respuestas, pero tampoco en las preguntas o en diálogo de preguntas y respuestas: la filosofía está en una forma de relación con lo que se pregunta y lo que se afirma, en cierto espíritu de dar lugar a aquello que las preguntas pueden abrir y propiciar en el pensamiento. Es por ello que hablamos de ejercicios espirituales, en la medida en que la filosofía es practicada a partir de ciertas disposiciones para enfrentar las preguntas y las respuestas en el diálogo. ¿Cómo enfrentamos las preguntas y las otras respuestas propuestas en el diálogo? ¿Qué permitimos hacer a las preguntas con nuestras ideas, valores, saberes? La filosofía habita el espacio que las preguntas encuentran en el pensamiento. Cultivamos el preguntar y el auto-preguntarse. Los ejercicios espirituales no ofrecen una tabla para diferenciar las preguntas filosóficas de las no filosóficas, sino condiciones y ejercicios para estar en estado de pregunta, para dar lugar a la filosofía en ellas. El corazón de la práctica está en el arte de preguntarse, de hacerse amigo del preguntar, de ponerse uno mismo en pregunta ante cada interrogación.

Tal vez ese haya sido nuestro principal propósito en la práctica con los estudiantes en Caxias: que se hicieran amigos de las preguntas. No es fácil. En primer lugar, hay que vencer un contexto en el que las preguntas están desvalorizadas y dormidas: quien pregunta no sabe, no tiene respuestas; no produce. En la experiencia de Caxias, sentíamos dificultades significativas al inicio: nuestros estudiantes tenían muchos problemas para hacer preguntas, para diferenciar una pregunta de una respuesta, para hacer preguntas que llevaran a algún tipo de auto-cuestionamiento, que pudieran propiciar algo así como un diálogo filosófico, una relación filosófica con textos en juego.

Cuando solicitábamos que hicieran preguntas, muchas veces nos respondían simplemente con afirmaciones. Influenciados por un contexto particular educacional que da importancia a lo que es funcional, productivo y útil al mercado de trabajo, no veían sentido en hacer preguntas que no llevaran a un saber específico y de contenido. Afectados también por instituciones políticas y religiosas que enfatizan el valor de los dogmas por sobre las formas de investigación abiertas, algunos se mostraban completamente incapaces de hacer preguntas sobre textos que para ellos debían ser simplemente aprendidos. Las preguntas iniciales, en las raras ocasiones en que aparecían, solían ser de dos tipos: a) preguntas que podían ser respondidas por sí o por no; b) preguntas para resolver dudas en la interpretación del texto sobre detalles concretos de su narrativa. Demoramos varios meses hasta que los estudiantes empezaron a hacer preguntas que podrían provocar algún tipo de cuestionamiento en su propia vida, que pudieran abrir su experiencia del mundo a un diálogo consigo mismo y con los otros. Demoramos bastante tiempo para que una relación filosófica con el pensamiento pudiera encontrar condiciones para que, paulatinamente, entre en nuestros diálogos.

Si puede haber métodos para enseñar a realizar preguntas filosóficas y a diferenciarlas de las no filosóficas, no puede haberlos para propiciar una relación filosófica con las preguntas. La filosofía es una forma de afecto, de verse y dejarse afectar en el pensamiento. En Caxias, simplemente tratamos de propiciar esa forma de afecto. Lo hicimos a través de una serie de ejercicios para practicar y cultivar, en primer lugar, la atención (*prosoché*), que Hadot define como “la constante vigilancia y presencia, una constante tensión del espíritu (Hadot 2002: 81). Atentos al infinito valor de cada momento, “vive el momento presente como si fuera el primero, pero también el último” (ibid: 82). Eso también encontramos después de meses de practicar y cultivar la atención a pinturas, músicas, textos: las preguntas tenían que ser realizadas. No era ya necesario pedir cuestionar, el cuestionamiento había comenzado a ser una forma de atención. El llamado al pensamiento era tan fuerte, la expectativa tan amplia que los estudiantes empezaron a preguntar, a preguntarse y yo no pararon de hacerlo.

Para poder vivir con la incertidumbre que generan las preguntas es necesario una cierta disposición que el poeta inglés John Keats (1795–1821)

llamó capacidad negativa (*negative capability*), (Keats 2001: 492), y que según él distingue a los grandes poetas como Shakespeare o Goethe, y a los grandes filósofos, como Sócrates, Nietzsche o Foucault. Esta disposición para el cuestionamiento es crucial para la experiencia filosófica, tanto como lo es para la experiencia literaria. Tanto los estudiantes como las maestras de Caxias estaban permanentemente provocadas a habitar esa capacidad negativa; esta fuerza que reside en no responder con el primer impulso, en no perturbarse con la imposibilidad de encontrar una respuesta última, en convivir con la duda, la inquietud, el silencio. Después de un año de ejercicios que cultivaban esa capacidad antes de dar respuestas y certezas, de mirar a la realidad como algo misterioso antes que cerrado y determinado, esa capacidad parecía haber entrado no sólo en sus palabras, sino también en sus vidas.

El diálogo (estar en diálogo, ser en diálogo)

En unos de los momentos de esta experiencia, Doña Andrezza, que tiene 54 años, compartió un afecto con el grupo: “me siento vacía después de nuestros encuentros, la filosofía me está vaciando”. Para nosotros significó un testimonio importante del efecto de nuestro trabajo. Recuerda, claro, también los efectos del diálogo socrático que, antes de llenar sus interlocutores con nuevos saberes y conocimientos, los hacía ver el valor cuestionable de los que ya tenían. Este ejemplo, traza una línea sobre un carácter significativo de la experiencia filosófica: experiencia de vaciarse más que de llenarse: los que conversaban con Sócrates no aprendían a saber lo que no sabían, con excepción justamente de saber que no sabían o que lo que sabían carecía de un valor estimable. Como Doña Andrezza, en un sentido aprendían la experiencia del vaciarse y del vacío generado por el abandono de un saber cierto y tranquilizador.

El poeta brasileiro Manoel de Barros lo expresa bellamente: “desaprender ocho horas por día enseña los principios”. (Barros, 2000: 9). Da el nombre a esa práctica de “didáctica de la invención”. Nuestros cursos de formación con los maestros seguían este principio, no se trataba de darles nuevos conocimientos o una metodología nueva para enseñar. Era, antes que nada, una práctica de desaprender una relación con el saber y con los estudiantes: desconstruir una

postura en relación con el significado y sentido de ocupar el lugar de quien enseña. Así, cuanto más comprometidas se veían las maestras con el proceso de formación en filosofía, más lo percibían como una viaje de desaprendizaje. Entre los ejercicios espirituales practicados uno de ellos recibía su nombre del título de otro libro de Manoel de Barros: *Ejercicios de ser niño* (1995), en el que el poeta muestra cómo podemos aprender de los modos infantiles de estar en el mundo, en la medida en que ellos expresan modos menos llenos, sabidos y prejuiciosos de conocer, más dispuestos a poner en cuestión su propio lugar, sus saberes y el sentido de lo que enfrentan. En algunos ejercicios con maestros y estudiantes proponíamos hacer dibujos, fotos e historias “como si fuéramos niños”, como si nunca las hubiéramos hecho, como si pudiéramos hacerlas por primera vez nuevamente, después de haberlas realizado otras veces y así recuperar un lugar menos contaminado de producción. Vinicius, un estudiante de 57 años, percibió la intensidad de esta invitación y nos dijo en uno de los ejercicios que estos encuentros le permitían hacerse preguntas por primera vez, que se sentía como si nunca antes se hubiera hecho preguntas, como un niño preguntando.

Esta forma infantil de ocupar el pensamiento remite, una vez más, a Sócrates y tiene consecuencias pedagógicas significativas. Como Foucault lo destaca en su último curso en el *Collège de France, Le courage de la vérité* (2009), en el que dedica algunas clases a la muerte de Sócrates, el ateniense reposiciona radicalmente el sentido de enseñar frente al modo tradicional de hacerlo. Allí donde el maestro tradicional dice a quien aprende: “tú no sabes y yo sé. Por eso, te enseñaré, para que aprendas de mí lo que no sabes.” Sócrates dice: “tú no sabes, pero yo tampoco sé. Te enseño no para transmitirte lo que no sabes sino para que cuides lo que no cuidas, para que te ocupes de lo que no te ocupas” (Foucault 2009: 131–143).

Sócrates enseñaba sin enseñar. Buscaba provocar no un nuevo saber sino una nueva relación con el saber. Cuando enfrenta el tribunal que lo puede condenar a muerte en la *Apología*, identifica el juicio en su contra como un juicio contra quien vive una vida filosófica. Explicita que su saber no consiste en un saber positivo sino en una singular relación con el saber que exigía no engañarse sobre la imposibilidad de los seres humanos alcanzar un saber de real valor. Afirma que, si es verdad que es el hombre más sabio de Atenas

según afirmó el oráculo, lo es porque es el único que no creía saber algo significativo, a no ser la percepción de su propia ignorancia.

Ciertamente, en Caxias, la mayoría de los estudiantes esperaba que la clase de filosofía los llenara con algún tipo de información o creencia. Acostumbrados a recibir información en sus trabajos, iglesias o partidos políticos, e incluso de sus maestros en las escuelas, era el lugar “natural” en el que se situaban. Esperaban, simplemente, un nuevo saber. En ese contexto, el proceso de vaciarse y no llenarse de un saber fue al principio doloroso y extraño al mismo tiempo que frustrante: la filosofía no sólo les exigía algo que no creían que les correspondía sino que, además, no les daba lo que todos los otros espacios de saber le otorgaban. Más de una vez, un estudiante objetó que en los espacios de filosofía no estaba aprendiendo nada, que sus maestras allí nada le enseñaban. En suma, que estaba perdiendo el tiempo haciendo algo poco productivo. Justamente de eso se trataba: de conducir los estudiantes a través del diálogo a un tipo de “conversión” (Hadot 1995, p.93) en el que su lugar se invirtiera y se transformara en relación con los otros y el conocimiento, donde la posición habitual y natural se volviera incómoda hasta lo insoponible e insostenible y donde, el papel docente fuera propiciar, acompañar e invitarlos a un nuevo lugar.

En términos foucaultianos y socráticos, la transformación deseada tenía que ver con aquello de lo que se ocupan o cuidaban. Para ello era necesario repensar el lugar del docente. Como el Sócrates de Foucault lo señala, el docente en filosofía ocupa una posición paradójica, casi contradictoria en términos del cuidado. Sócrates dialogaba con todos sus conciudadanos y en esto consistía su “misión” – para que dejen de cuidar lo que cuidan el exterior, las riquezas, la fama, los honores y pasen a cuidar lo que no cuidan el interior, el alma, la verdad, el bien. En ese sentido, podría interpretarse el cuidado socrático como un camino egocéntrico e individualista. Con todo, es exactamente al contrario: se trata de dar importancia a lo que puede dar otro sentido a la vida individual y colectiva, más allá de los patrones dominantes de exaltación de la competencia y el suceso individual. La paradoja se da en el filósofo porque es el único que cuida de sí sin cuidar de sí, cuidando que todos los otros cuiden de sí. En esa posición se percibe también su anti-individualismo y su “función social”: quien filosofa cuida de sí sin cuidar de sí

ipsus litere, sino cuidando de sí de la manera más bella posible: entregando su vida a ayudar a que los otros cuiden de sí. Esta es la función social del maestro, del líder espiritual, del filósofo.

Para cuidar de sí es necesario dialogar consigo mismo. No es fácil, donde imperan la lógica del consumo, la productividad y el éxito. Algunos de nuestros ejercicios apuntaban a propiciar un encuentro consigo en la palabra. Como argumenta Hadot, el encuentro con otros y con uno mismo están estrechamente relacionados: sólo quien es capaz de un genuino encuentro con otros es capaz de un auténtico encuentro consigo mismo y la inversa es igualmente verdadera (Hadot 2002, p. 43–44). El diálogo consigo no es sólo un encuentro sino también una confrontación. Hadot lo describe como una “batalla”, amigable pero sangrienta. Aunque no sean erísticos, los ejercicios espirituales llevan a una confrontación consigo mismo.

Estos ejercicios llevan a un efectivo cuestionamiento de lo que se ha aprendido durante muchos años de escolarización dentro y fuera de las escuelas. En nuestra práctica, los estudiantes crecientemente cuestionaban la relación que tenían con el saber, como algo establecido que necesitaban recibir, lo que al principio les parecía tan natural y normal. Esa relación debía ser desaprendida para construir una nueva, más problematizadora y dialógica. Lo mismo puede decirse del pensamiento: era preciso que se vieran como pensadores activos, capaces de ejercer con vida propia el pensar y no apenas como reproductores de los modos de pensar dominantes. El diálogo les permitiría en ese caso pensar y poner en cuestión las circunstancias que les hacen vivir la vida que viven y abrir otras posibilidades de vida. Comenzaron a pensar nuevas formas y a crear nuevas relaciones en el pensamiento. El mismo Vinicius le dijo a ese respecto a su maestra: “por primera vez en mi vida levanto la cabeza y doy atención a las estrellas, lo que está arriba, en lugar de estar constantemente aplacado por mis preocupaciones de dinero, trabajo, problemas familiares y salud”. Más vacío y más leve, Vinicius, como los filósofos cínicos, era capaz de “volar” y comenzó a dar atención al cielo.

Uno de los más evidentes impactos de este proyecto es que permitió a los estudiantes jóvenes y adultos recrear su vida. Los estoicos consideraban tres ramas de la filosofía: lógica, física, ética, cada una relacionada a un modo de estar en el mundo. De un modo general, los ejercicios espirituales se sitúan

en una dimensión ética, pero no deben ser vistas esas tres dimensiones como disociadas o inconexas. Hadot muestra que, para los estoicos, la lógica y la física no eran meramente áreas del saber sino disciplinas de una vida bien vivida. Justamente este es un punto que Hadot critica a Foucault: haber situado los ejercicios espirituales exclusivamente en un plano ético, sin explorar su lugar en la física o en la lógica (Hadot 2002, : 323 ss.). Hadot afirma que la física filosófica contiene tres niveles de ejercicios:

1. Contemplación como un fin en sí mismo. Serenidad del alma, liberación de las preocupaciones cotidianas.
2. Transcendencia de la individualidad para entrar en contacto con el cosmos;
3. Contemplación de la naturaleza, que nos permite cuestionar las ideas recibidas en una cultura (Hadot 1995: 103–104).

En cada uno de estos tres niveles es posible escuchar la voz de Vinicius: Pudo, por primera vez, liberarse de las preocupaciones cotidianas (nivel 1); contemplar las estrellas (nivel 2) y cuestionar la realidad cotidiana (nivel 3). Vinicius estaba comprometido fuertemente en esta dimensión física de los ejercicios espirituales.

Impactos (políticos) de la filosofía como modo de vida en Duque de Caxias

Los ejercicios espirituales que compartimos en Duque de Caxias tuvieron un impacto en la vida de los que participamos de ellos. No es posible afirmar que después de ellos llevamos una vida filosófica, pero sí que el aspecto filosófico de los mismos nos permitió afirmar prácticas que abrieron la oportunidad de transformar el modo en que pensamos y, con ello, el modo en que vivimos.

Al final del año, cuando les preguntamos a los estudiantes del proyecto “Em Caxias a Filosofia En-caixa?!” lo que significaba la filosofía para ellos un número significativo respondió que la filosofía les había enseñado muchas cosas. Preguntados sobre qué cosas habían aprendido, no les resultaba muy fácil dar ejemplos concretos, les faltaban palabras para decir lo que de hecho

habían aprendido a través de aquellos ejercicios espirituales. Esos ejercicios de compartir experiencias de vida, de tejer en común narrativas orales sobre las mismas, de cuestionar y dialogar sobre ellas individual y colectivamente, de desarrollar una disposición a la duda que revelaba un mundo lleno de misterio e intriga había producido experiencias intensas en todo el grupo. Algunas de esas experiencias parecían radicar más allá de las palabras, como si la filosofía no pudiera ser limitada a lo discursivo, a lo escrito, a lo leído, como si exigiera también ser vivida y sentida de un modo no siempre traducible a palabras.

En todo caso, no tenemos complejos en reconocer que los impactos de este proyecto no puedan ser claramente medidos y estamos lejos de querer probar o demostrar su fertilidad. Sería, en parte, demasiado cruel someter ese trabajo tan vital a la lógica de indicadores académicos. En otro sentido, tal vez sería inútil. Con todo, son evidentes algunos efectos del trabajo que nos atrevemos a llamar de “políticos”. Daremos dos ejemplos de ello, después de aclarar que no entendemos por política una práctica de acción determinada ni mucho menos un modo de pensar el orden social o el estado de cosas existente, sino algo que tiene que ver con la fuerza de los participantes para pensar y actuar.

Dos ejemplos pueden ayudarnos a entender esa dimensión política del proyecto. En una de las reuniones, Luiza contó una historia de cómo, a partir de los ejercicios y discusiones que teníamos en la escuela, se sentía más fuerte para cuestionar a su marido y para pedirle que justifique algunos de los pedidos que le hacía normalmente casi en tono de orden. En otra ocasión, Valerio ofreció un emotivo relato de cómo sentía ahora más fuerza para cuestionar a su jefe y a las personas que en la calle no lo trataban respetuosamente. Incluso exhortó a sus compañeros a hacer lo mismo, afirmando que gracias a los momentos de filosofía podía sentir una nueva confianza en sí mismo para “hablarle al poder”.

Ninguna de estas cuestiones había sido tema explícito de discusión en la escuela. Pero estos dos ejemplos muestran, de modo claro, el poder que los ejercicios filosóficos contienen: los dos estudiantes muestran que esas prácticas los ayudaron a percibir que eran más poderosos que lo que habían aprendido a percibir, que en su pensar había una potencia adormecida, acallada, que era necesario despertar para vivir de otra manera. Los ejercicios realizados

les permitieron notar que tenían más poder para vivir como deseaban vivir del que estaban acostumbrados a percibir. A esto llamamos el valor político de una experiencia: el que permite decir no cómo debe vivirse una vida sino reposicionarse desde una potencia mayor en relación con la propia vida y la de los otros.

Hadot toma como epígrafe un bello pasaje de G. Friedman en *La Puisseance de la sagesse*, al que vuelve repetidas veces:

¡Levanta vuelo cada día! Al menos por un momento, aunque sea breve, con la condición de que sea intenso. Todos los días un “ejercicio espiritual”, sólo o en la compañía de un hombre que también quiera mejorarse a sí mismo. Ejercicios espirituales. Salir de la duración. Esfuérzate en liberarte de tus propias pasiones, las vanidades, el prurito del barullo alrededor de tu nombre (que de vez en cuando te ataca como un mal crónico). Escapar de la difamación. Desnudar la piedad y el odio. Amar todos los hombres libres. Eternizarse sobrepasándose a sí mismo. Este esfuerzo sobre sí es necesario, esta ambición, justa. Son muchos los que están enteramente absorbidos por la militancia política, por la preparación de la revolución social. Pero raros, muy raros, son los que, al preparar la revolución, desean volverse dignos de ella (Hadot, 2002: 19).

Vivimos tiempos y espacios en que la educación no puede no cumplir una misión política y, al mismo tiempo, la “revolución”, más urgente y perentoria que nunca, parece fuera de modo, de otros tiempos. La filosofía no prepara una revolución social, pero tampoco puede ser indiferente a ella. ¿Son nuestros ejercicios espirituales en Caxias un primer eslabón de una revolución social por construir? ¿Ese esfuerzo y trabajo sobre sí forma parte de la preparación de sujetos revolucionarios? ¿Son los ejercicios espirituales en filosofía parte de una formación revolucionaria? No lo sabemos. No es posible responder estas preguntas de manera unívoca, no al menos si estamos comprometidos con cuestionamiento y examen permanente de nosotros mismos.

Preferimos, mejor, mantenerlas vivas y abiertas como un modo de poner constantemente en cuestión el significado y sentido de hacer experiencias filosóficas en escuelas públicas del municipio de Duque de Caxias en Río

de Janeiro, Brasil; como una manera de preguntarnos por el sentido y valor político de nuestras prácticas en contextos de exclusión y pobreza extremas como los que actuamos. Con todo, el pasaje transcrito nos deja ver una señal: más allá de este o aquel proyecto de vida individual o colectivo, no puede estar ausente de los ejercicios espirituales el modo de relación que cada uno establece consigo y con los otros dentro de ese proyecto. Tal vez la filosofía no tenga que ver con defender este o aquel proyecto sino con un modo de relación que nos torne dignos de este o aquel proyecto. Claro que lo que nos hace dignos de un proyecto y de una vida también es cuestión de ejercicios espirituales y no de la pretensión desmedida de un texto cuya principal finalidad es simplemente presentarlos y someterlos a consideración de otros pensamientos, otras vidas, y otros proyectos.

Bibliografía

- Barros, Manoel de. 2000. *O livro das ignoranças*. São Paulo: Record.
- Barros, Manoel de. 1999. *Exercícios de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra.
- Bergson, Henri. 1972. *El pensamiento y lo moviente*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Deleuze, Gilles; Guattari, Felix. 1993. *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.
- Ferraro, Giuseppe. 1990. *I giardini di Armida o della solitudine del filosofo*. Napoli: Athena.
- Foucault, Michel. 2001. *The Hermeneutics of the Subject: Lectures at the Collège de France, 1981–82*, Traducido por Graham Burchell, editado por Frederic Gros. New York: Palgrave Macmillan.
- Foucault, Michel. 2009. *Le courage de la vérité*. Paris: Gallimard.
- Freire, Paulo. 1992. *A Importância do Ato de Ler*. São Paulo: Cortez Editora.
- Hadot, Pierre. 2002. *Exercices spirituels et philosophie antique*. Paris: Albin Michel.
- Jaspers, Karl. 1959. Way to Wisdom. En *Introduction to Philosophy*, traducido por Ralph Manheim. New Haven: Yale University Press.

Keats, John. 2001. *Complete Poems and Selected Letters of John Keats*. New York: The Modern Library.

Ong, Walter J. 2002. *Orality and Literacy*. New York: Routledge.

Wolfson, Susan J. 1986. *The Questioning Presence: Wordsworth, Keats, and the Interrogative Mode in Romantic Poetry*. Ithaca: Cornell University Press.

Cuestiones de diversidad e interculturalidad en el pensamiento latinoamericano

María Luisa Rubinelli

Universidad Nacional de Jujuy

La cuestión de la diversidad que como diría Arturo Roig (1981) nos constituye en tanto latinoamericanos, ha sido preocupación y materia de indagación de muchos pensadores de nuestra América, y su actualidad trasciende hasta nuestros días.

En sus escritos, José Martí nos muestra a Cuba como una nación naciente en que muchas diversidades se entrecruzan, se encuentran y se enfrentan, y en ello identifica una potencialidad, no sólo para su Patria, sino para toda América Latina, potencialidad que tendrá que plasmarse en un proyecto de nación y de acuerdo entre naciones en las que “ [quien gobierne sepa] con qué elementos está hecho su país, y cómo puede ir guiándolos ...para llegar, por medios e instituciones nacidas del país mismo, a aquel estado apetecible, donde cada hombre se conoce y ejerce, y disfrutan todos de la abundancia que la naturaleza puso para todos en el pueblo que fecundan con su trabajo y defienden con sus vidas” (Martí, 1980:11).

Martí analiza las condiciones de la existencia cotidiana de los sectores más marginados de la población cubana de fines del siglo XIX: campesinos, mujeres, indios, negros, presidiarios políticos. Pero hace hincapié en la necesidad de construcción de acuerdos entre quienes procuran mejores condiciones de vida para sus pueblos, para lo que es preciso sobreponerse a los conflictos suscitados por intereses mezquinos, y aportar a la construcción de frentes comunes en que puedan encontrarse quienes ansían justicia y respeto por su propia dignidad y la de todos los seres humanos.

Con los oprimidos había que hacer causa común, para afianzar el sistema opuesto a los intereses y hábitos de mando de los opresores (Martí, 1980:14).

El conocimiento, al que Martí otorga un poder emancipador, debe estar relacionado con lo que el hombre y la mujer de cada país necesitan. Deberá ser un conocimiento que dé respuestas a las necesidades cotidianas del hombre común y del país.

Es relevante el lugar que confiere Martí a una educación que concibe basada en el ejercicio de la razón, en el conocimiento de la ciencia, en la práctica del trabajo, y en el respeto de la integridad de la persona. Por ello la educación es valorada como una tarea prioritaria de todo gobierno. Dice: “La felicidad existe sobre la tierra; y se la conquista con el ejercicio prudente de la razón, el conocimiento de la armonía del universo, y la práctica constante de la generosidad... Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana...es ponerlo a nivel de su tiempo para que flote sobre él...es preparar al hombre para la vida” (Martí, 1997: 49–54).

Entonces, la educación actuaría como reaseguro de la continuidad de las culturas, y también de la integridad y conciencia de sí de la humanidad, en tanto no existen individuos ni pueblos aislados, responsables tan sólo de sí mismos y que permanezcan al margen de lo que acontece a los demás. La educación tendrá por meta promover la dignidad del hombre y la mujer en el ejercicio de sus derechos, facilitándoles el acceso, de manera esforzada pero placentera, a las respuestas que la vida les demande.

Sostiene Martí la necesidad de que la educación: esté sustentada en el respeto del pensamiento ajeno, brinde respuestas a las necesidades de desarrollo integral de las personas, recoja los frutos del conocimiento universal y los adapte a las condiciones, características y requerimientos del país. La educación debe enriquecer nuestra mirada sobre la vida cotidiana, dando respuesta a las preguntas de quienes reconocen su saber como insuficiente, desde una posición de anhelo y de búsqueda que se constituye así en ansias de verdadera sabiduría. Por eso la tarea del educador no consiste en deslumbrar con conocimientos e información, sino en demostrar la validez de los saberes para el logro de los resultados que le son requeridos. Pero también es responsable de mostrar múltiples caminos posibles de nuevos aprendizajes.

No enviaríamos pedagogos por los campos, sino conversadores... gente instruida que fuera respondiendo a las dudas..., y observando

dónde cometían errores de cultivo o se desconocían riquezas explotables, para que revelasen estas y demostraran aquellos, con el remedio al pie de la demostración.... Se necesita abrir una campaña de ternura y de ciencia (Martí, 1997: 49-54)

El educador que propone Martí debe ser capaz de entablar una relación profunda con los demás, desde su reconocimiento de lo que valen y son. La escasez de conocimientos, lejos de justificar el menosprecio de quien la padece, debe hacernos conscientes de las posibilidades que hasta el momento le han sido negadas, pero que aún puede desarrollar en tanto ello lo constituye como persona más plena. El maestro colabora con la liberación de sus estudiantes-campesinos-obreros en tanto personas, ya que la educación es concebida como un instrumento del proceso emancipatorio, que requiere como condición un primer momento de autoafirmación que posibilite el desarrollo de las propias potencialidades, en forma conjunta con las de los demás. Martí defiende enfáticamente el derecho de la mujer a la educación, la que entiende le proveerá “medios honestos y amplios de subsistencia, que le vengan de su propia labor [de modo que] enalteciendo su mente con sólidos estudios, vivirá a la par del hombre como compañera y no a sus pies” (Martí, 1982: 287-290).

Atribuye a la educación el desarrollo de la capacidad creativa, transformadora y emancipadora.

En el pensamiento de José Ingenieros, el reconocimiento de la relatividad de todo ideal abre paso a la presencia de las diferencias individuales, grupales, regionales y nacionales, así como a la negación del carácter absoluto de los valores.

La heterogeneidad social es valorada positivamente, en tanto la solidaridad equilibre las desigualdades, “creando la igualdad ante el derecho” tanto a nivel nacional como internacional (Ingenieros, 1991: 26 y 28). Desestima la “unidad ficticia [de los pueblos] mientras hay subyugamiento” (Ingenieros, 1991:96). Por lo que llama la atención sobre la importancia de desterrar el odio entre los pueblos cultivado por quienes se benefician de la injusticia favoreciendo la solidaridad entre los mismos.

Maldiga cien veces a los que fabrican cañones robando el metal que necesitan los arados. Mil veces maldiga a los que hacen correr en el mundo una sola gota de sangre, que no es la de sus propias venas... Cada pueblo es un elemento de la humanidad; el anhelo de la dignidad nacional debe ser un aspecto de la fe en la dignificación humana. Ascienda cada nación a su más alto nivel, y por el esfuerzo de todas se remontará el nivel de la humanidad... La solidaridad entre los pueblos se extiende a medida que ellos amplían su experiencia y elevan sus ideales (Ingenieros, 1991: 98 y 99).

Predica la constitución de una confederación solidaria de los pueblos de América Latina, como resguardo ante el peligro de colonización por parte del imperialismo (Ingenieros, 1991:14). Sostiene: “la...doctrina Monroe...de los Estados Unidos, expresa hoy su decisión de tutelar y explotar a nuestra América Latina, cautivándola sin violencia, por la diplomacia del dólar.... Nuestra gran obra del porvenir [es sin embargo] desenvolver la justicia social en la nacionalidad continental” (Ingenieros, 1991:100). Y confía al aporte de la educación de los pueblos la tarea de sentar las bases para esa cooperación internacional (Ingenieros, 1991:19).

José C. Mariátegui, analizando los proyectos desplegados por sectores dominantes de la sociedad peruana, aliados a potencias occidentales hegemónicas, advierte que aquéllos intentan ser legitimados desde la descalificación de los grupos indígenas, quienes considerados étnicamente diferenciados son tildados de “raza inferior”. Un tema que merece ser retomado a la luz de la reciente represión en Bagua, para cuya justificación el actual gobierno peruano echa mano de similares falacias.

El cumplimiento de cláusulas del Tratado de Libre Comercio firmado con Estados Unidos, cuyo objetivo primordial se centra en el logro de alta rentabilidad para pocos, requiere justificar la sobre explotación de la Naturaleza y el desconocimiento del derecho de los pueblos indígenas a su territorio, su cultura y sus instituciones comunitarias. La legitimidad de esas políticas se basaría en la supuesta incapacidad productiva atribuida a los indígenas, que se complementaría atribuyéndoles una extraordinaria y eficaz capacidad conspirativa.

Mariátegui sostiene que la cuestión indígena no puede ser correctamente abordada sin tomar en cuenta su dimensión económica y que la posibilidad de liberación de la condición de servidumbre y dominación reside en la solidaridad y en la fuerza de los propios movimientos de emancipación.

La reivindicación indígena requiere ineludiblemente “la defensa de la ‘comunidad’ indígena [y ella] no reposa en principios abstractos..., sino en razones concretas y prácticas de orden económico y social” (Mariátegui, 1996: 72–76). La múltiple combinación de etnias ha hecho del Perú una realidad sumamente compleja, sin que ‘el mestizaje’ haya resuelto el enfrentamiento originariamente planteado entre el español y el indígena.

Es preciso asegurar al indio el ejercicio de sus derechos, y su participación como sujeto comunitario, exigiendo reconocimiento de sus concepciones, idioma, costumbres, sentimientos y mitos, su lógica y su temporalidad.

En el Foro Social Mundial celebrado a principios de 2009 en Brasil, en consonancia con el pensamiento de Mariátegui se afirma que los derechos individuales no pueden ser pensados sin los derechos colectivos del propio pueblo de pertenencia de los sujetos concretos, ya que “sólo defendiendo los derechos colectivos e individuales se puede construir la democracia, la convivencia y la paz universales, la soberanía alimentaria y el desarrollo sostenible”. Simultáneamente, los movimientos indígenas proclaman:

Nosotros...practicamos y proponemos: la unidad entre Madre Tierra, sociedad y cultura. ...Estados plurinacionales, autodeterminación de los pueblos. Unidad, dualidad, igualdad y complementariedad de género. Espiritualidad de la vida cotidiana y de la diversidad. Liberación de toda dominación o discriminación racista/ etnicista/ sexista. Decisiones colectivas sobre la producción, mercados y economía... Como resultado...: una nueva ética social alternativa a la del mercado. Pertenecemos a la Madre Tierra no somos dueños, saqueadores, ni comerciantes de sus bienes: con el criterio de que ‘lo que no es útil no es necesario’ el capitalismo imperialista ha demostrado no sólo ser peligroso por la dominación y violencia sino también porque mata la Madre Tierra y conduce al suicidio planetario

De esta manera cuestionan la legitimidad del orden actual y de sus sustentos epistemológicos y éticos, plantean como sujeto activo de sus propuestas a la humanidad en su conjunto, y la naturaleza aparece no como proveedora de recursos sino como activa hacedora de la vida, en tanto es con quien conjuntamente ejercemos como humanos la crianza de toda criatura. Pregonar la vida como fin implica la afirmación de la dignidad de la naturaleza tanto como la de la humanidad.

Desde la perspectiva de José María Arguedas, la educación es un camino para la construcción de la identidad del País, siempre que asegure el conocimiento “de la cultura, de las costumbres de cada pueblo... [ya que] somos un país que constituye una mezcla que todavía no ha acabado de definirse. Nosotros, los maestros somos los que debemos impulsar a esta definición y a esta integración de creencias” (Arguedas, 1986:78). Y agrega que se trata de que

el maestro... [descubra] la fe que hace posible que el ser humano viva, el impulso que lo anima a seguir adelante ... [sin el cual] el hombre es cero (Arguedas, 1986:78).

Para Fornet Betancourt es ineludible y necesario transitar una primera etapa de labor filosófica destructora de los paradigmas y certezas, para en un segundo momento recuperar las alternativas de nuestras formas de pensar, producir y transmitir saberes.

Para este autor, la Filosofía Intercultural es filosofía de las relaciones constitutivas de la pluralidad, que nos obliga a revisar el horizonte de lo que llamamos propio.

Al entender a la interculturalidad como movimiento de pensamiento alternativo, la concibe como propuesta programática para la transformación del mundo globalizado. Con un alto contenido utópico que demanda un compromiso teórico-práctico a favor de “una humanidad solidaria conviviente en muchos mundos” (Fornet Betancourt, 2005: 401), por lo que requiere asumir posicionamientos alternativos a la globalización y la creciente desigualdad que su modelo vigente promueve. Sostiene la necesidad de luchar por el reconocimiento de la pluralidad contextualizada de distintas prácticas de la razón a través de un continuo esfuerzo de traducción, y de descentramiento.

Para Yamandú Acosta la superación de un universalismo excluyente de la diversidad o invisibilizador de la misma bajo postulados homogeneizadores, es necesaria y posible sólo desde la construcción de la alternativa de un

universalismo incluyente, respetuoso de la heterogeneidad, que haga lugar a todas las particularidades de forma que ... la multiculturalidad no... [sea] resuelta en la monoculturalidad como pretendida superación de la diversidad, sino en la armonía de la interculturalidad.

La filosofía intercultural, implica entonces una necesaria transgresión de fronteras y la problematización tanto intra como intercultural, basada en el reconocimiento de posibilidades de apertura que el diálogo genera, a través del intento de comprensión del otro. Está transida por el requerimiento de la acción conjunta, que supera el afán de un desinteresado conocimiento de los otros y sus culturas.

Acosta señala que los problemas mayores residen “más en el *cómo* que en el *qué*, dificultades que seguramente deben potenciarse en un proyecto de interculturalidad que exceda los márgenes de la filosofía” (Acosta, 2005:20).

En ese sentido y enfatizando la necesidad de encarar la complejidad de la conflictividad social atendiendo a sus dimensiones materiales, Arturo Roig se pregunta “¿cuáles son las relaciones de “interculturalidad” que se podrían generar dentro de la heterogeneidad cultural de una sociedad capitalista, en la que nos encontramos con una “sociedad de consumo” que practica una “cultura del consumo”, y una “sociedad marginal” que ha desarrollado una “cultura de la pobreza”?, ¿será posible una autocrítica cultural que parta de las mismas culturas para alcanzar alguna forma de interculturalidad?” (Roig, 2004:163,164).

Y es que en tanto la interculturalidad pregona una pretensión liberadora, es preciso que aborde el tratamiento de las profundas asimetrías económicas, sociales y políticas que en el contexto actual tienden a profundizarse y a cercenar cada vez más las posibilidades de participación de los sujetos sociales más desposeídos.

Salas Astrain, en el marco de un pensar intercultural, se preocupa por “las nuevas formas culturales emergentes”, entendiendo por tales

las configuraciones plurales de identidad que se van forjando en los nuevos contextos. [Señala] entre las más relevantes subjetividades que no encuentran espacio en un modelo homogeneizado en estos contextos de exclusión...a los pobres, los indígenas, los jóvenes, los campesinos desplazados y emigrantes (Salas Astraín, 2003: 15).

Pero la conflictividad es entendida también en sentido positivo, en tanto es propia de toda existencia humana, a nivel subjetivo e intersubjetivo, al hacerse presente en la convivencia en la diversidad cultural y la heterogeneidad. Entonces, al ser el conflicto “una estructura constituyente del diálogo intercultural” es asumido como dimensión constituyente de la vida misma. Sin embargo, advierte la necesidad de indagar acerca de “los niveles crecientes de conflictividad que trae aparejada la globalización...dentro del propio mundo de vida que habitamos como con las formas de cohabitar los diversos mundos de vida” (Salas Astraín, 2003: 26.33, 35).

Y señala como aporte de una educación para la integración, concebida desde perspectivas interculturales, su contribución a una “relación de intercambio entre los pueblos y comunidades en contacto...[respondiendo] al desafío de formar a comunidades y grupos humanos diferentes en valores culturales de respeto a los otros, a valorar la comprensión y el trabajo mancomunado... Se trata de una apertura hacia la diversidad...con una perspectiva que democratiza, que pone en una disposición horizontal las relaciones” (Salas Astrain, 2006:202,203).

Es preciso desocultar y negar legitimidad a toda relación que se plantee en términos de dominación, o de asimetría. Por ello es necesario desarrollar actitudes reflexivas y críticas, reconocer la cultura de origen como propio punto de partida histórico, asumir la importancia del esfuerzo de descentramiento de sí, capaz de generar la reflexión autocrítica y el respeto del otro y de mí mismo, tanto en la dimensión subjetiva como histórica y social.

El reconocimiento de nuestra diversidad nos requiere una práctica de permanente desocultamiento de prejuicios y discriminaciones, así como de reflexión acerca de nuestras relaciones con los otros, a partir de la cotidianidad. La valoración positiva y el reconocimiento de la complejidad y conflictividad presentes en la cotidianidad, en tanto dimensiones autoconstituyentes de

nosotros mismos en tanto sujetos históricos concretos, no deben quedar invisibilizados tras estereotipos funcionales al ejercicio de formas de dominación. Es urgente actualizar nuestras propuestas de construcción de relaciones interculturales, a fin de que éstas sean lo más abarcadoras posibles de los aspectos más conflictivos de la complejidad latinoamericana. La identidad autorreconocida, asumida, y reconocida por los demás, es una construcción social y cultural que se constituye en punto de partida del desarrollo de alternativas creativas y de elección de formas de vida en que la dignidad sea posible.

La heterogeneidad cultural no es de por sí un obstáculo, pero sí un aspecto fundamental a ser considerado en los proyectos de desarrollo, de ciencia y tecnología, así como en las políticas educativas y culturales.

Insistimos en la importancia decisiva de la reflexión crítica, con el aporte de las diferentes disciplinas del conocimiento, acerca de la cotidianidad en que nos constituimos como sujetos reales y concretos. Con ella están relacionados no sólo los llamados conocimientos previos de los protagonistas del proceso educativo, sino la coexistencia de diferentes concepciones de vida, cuya indagación ayuda al descentramiento de nuestras certezas y al descubrimiento de nuestra ignorancia, colocándonos en situación de continuo aprendizaje. Pero, la existencia misma y el reconocimiento de esa diversidad de concepciones convivientes se encuentran insertos en redes de sentido que involucran diferentes proyectos políticos, desiguales posicionamientos en relación con el acceso a recursos, con la satisfacción de necesidades y con el reconocimiento de la dignidad humana. Siendo fundamental, no basta ejercer la reflexión acerca de estas cuestiones que implican no sólo a la humanidad sino también a la naturaleza y la continuidad de la vida misma. Con Martí, Roig y Fornet Betancourt, pensamos que es preciso aunar cada vez más esfuerzos para que sea posible oír otras voces que se constituyan en expresiones propias de formas de moralidades posibles, alternativas emergentes y cuestionadoras del orden actual.

Será necesario reforzar circuitos de circulación y la valoración crítica de las creaciones y producciones de Nuestra América en distintos campos del conocimiento y las artes lo que no excluye el diálogo continuo con el conocimiento universal, que no refiere tan sólo al de Occidente. La variedad y diversidad de perspectivas existentes en nuestra América, entre ellas las de los pueblos indígenas, debe constituirse en una forma de afirmación de

nuestras identidades, que siendo históricamente construidas, emergen con características propias.

Bibliografía

- Acosta, Y. 2005. *Sujeto y democratización en el contexto de la globalización*. Montevideo: Norma–Comunidad.
- Arguedas, J. M. 1986. El cuento folklórico como fuente para el estudio de la cultura. En *Nosotros, los maestros*. Lima: Horizonte.
- Arpini, Adriana (Coordinadora académica) y otros. 2005. *Espacio público, conflictividad y participación. Reflexiones desde América Latina*. Mendoza: Centro de Estudios Trasandinos y Latinoamericanos.
- Bravo, Néstor. 2000. *El proceso de integración educativa*, Mesa redonda Convergencia MERCOSUR–CAN. Lima: Instituto Internacional de Integración.
- Fornet Betancourt, R. 2005. Filosofía intercultural. En *Pensamiento crítico latinoamericano* Vol II, coordinado por Ricardo Salas Astráin. Santiago de Chile: USACH.
- Ingenieros, J. 1991. *Las fuerzas morales*. Buenos Aires: Siglo veinte.
- Mariátegui, José C. 1996. *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. México: Era.
- Martí, J. 1980. *Nuestra América*. Buenos Aires: Losada.
- Martí, J. 1882. Carta de Nueva York en *La Opinión Nacional* (Caracas).
- Martí, J. 1997. “Maestros ambulantes”. Nueva York. *La América*. 1884: 288–292 En *Ideario pedagógico*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Roig A. A. 1981. *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. México: FCE.
- Roig, Arturo A. 2004. Sobre la interculturalidad y la filosofía latinoamericana. En Fornet–Betancourt, Raúl *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*. Madrid: Trotta.
- Salas Astrain, R. 2003. *Ética intercultural*. Santiago: USACH.
- Salas Astrain, R. 2006. Educación intercultural, profesores de educación media y contextos urbanos. En *Diversidad cultural e interculturalidad* compilado por Amegeiras, A. y Jure. Buenos Aires: UNGS–Prometeo.

Documentos

Manifiesto de los Pueblos y Naciones sin Estado. 2009. Foro Social Mundial – Belen do Para. <http://www.observatorio.cl>

Declaración de los pueblos indígenas. 2009. Foro Social Mundial, Belem, Amazonia, Brasil. <http://www.movimientos.org>

III – Filosofía e infancia, cuestiones teóricas y metodológicas

Coordinado por Cristina Rochetti

Derechos, trabajo y explotación infantil: contradicciones discursivas

Delia Albarracin

Facultad de Educación
Elemental y Especial–UNCuyo

La escuela básica tiene el deber de presentar a los educandos saberes teóricos y prácticos que les permitan insertarse en el mundo en que viven de modo que puedan acceder a una vida digna. El tratamiento de los problemas de la realidad social a partir del aporte de las diferentes disciplinas tiene una importancia vital en la formación de los educandos y requiere una progresiva profundización que acompañe su desarrollo y contribuya a la construcción de una subjetividad capaz de afrontar la compleja y realidad actual. Trabajar temas como los derechos, vincularlos con la democracia, con el ejercicio de la ciudadanía y con las necesidades básicas comunes de la misma, contribuye a fortalecer al niño como miembro de la sociedad. Ello requiere por parte de los docentes la incorporación de hábitos de una ciudadanía competente que comprenda los problemas sociales, económicos y políticos del mundo en que vive y pueda avanzar hacia la democratización real de formas aún meramente formales del derecho al sufragio. Sólo así los docentes podrán coordinar prácticas de enseñanza sobre temas y problemas de interés común a partir de los saberes previos y opiniones que los niños traen de sus hogares. Ese importante bagaje de saberes previos de carácter práctico requiere ser puestos en relación con contenidos disciplinares histórico–críticos que el docente debe actualizar permanentemente a fin de posibilitar una formación que progrese año a año junto con el desarrollo del niño y asegure el logro de competencias como ciudadanos que puedan fundamentar su posición sobre hechos y problemas de índole política, económica y social y participar en la democratización del sistema electoral vigente.

Desde la investigación del período bianual anterior nos propusimos conocer cómo son abordados contenidos de Ciencias Sociales que resultan oportunos para plantear actividades con valor formativo en la democracia y la

ciudadanía. Para ello analizamos documentos oficiales referidos a estos temas, textos escolares destinados a sexto y séptimo años y relatos de las docentes de escuelas urbanas consideradas muy buenas. Nos pareció importante conocer cómo abordan los discursos escolares estos asuntos en un contexto donde en nuestro país se han puesto en el centro de la escena renovadas formas de interpelar el ámbito público (tomas de empresas, tomas de barrios, piquetes, etc.) por ciudadanos que alzan la bandera argentina como símbolo de la legitimidad de sus demandas.

Si bien no es nuestro objetivo referirnos aquí a los resultados de dicha investigación in extenso, deseamos compartir algunos análisis de manuales de sexto año que nos llevaron a vincular el tema de la ciudadanía y los derechos, con el trabajo y éste, a su vez, con el problema de la explotación infantil.

Para la interpretación de los textos mencionados hemos seguido lineamientos del análisis del discurso en la línea crítica latinoamericana (A. Roig, 2003) que sostiene que en los textos de algún modo aparece referido el contexto pues son una de las manifestaciones de la totalidad de discursos posible acerca de la realidad sociocultural en un contexto histórico determinado. Como universo discursivo conectado en los discursos escolares de estos manuales hemos tomado el período 2002–2007 y hemos seleccionado manuales en uso durante el año 2007 que fueron elaborados con posterioridad a los hechos de participación ciudadana de finales del año 2001 que culminaron con la renuncia de un presidente electo legítimamente. Entendemos que las categorías políticas de “democracia”, “nación” y “ciudadanía” usadas en los discursos escolares escritos en ese período deben necesariamente denotar o connotar ese contexto.

Corresponde realizar algunas salvedades a nivel metodológico. A diferencia de los discursos de intelectuales o ensayistas que escriben sobre temas de la realidad nacional utilizando elementos de apoyo según las líneas de formación y los supuestos filosóficos e ideopolíticos desde los cuales producen, en los manuales escolares aparecen otros elementos de apoyo que cubren de diferente manera el lugar del discurso. Entre ellos nos parece importante destacar que los manuales hacen explícito que realizan una presentación de contenidos ajustados a los contenidos básicos establecidos a nivel político–normativo. Otro elemento de apoyo puede verse en el hecho de que los autores

se presentan como equipo de una determinada editorial, generalmente bajo la coordinación de un Director.

Por otro cabe aclarar que hemos tomado un fragmento de análisis que nos pareció relevante como punto de partida para focalizar un objeto de estudio relacionado con la investigación anterior (donde indagábamos los sentidos de los conceptos ciudadanía, democracia y nación), pero que a la vez profundizara la mirada en un aspecto diferente: el trabajo. A su vez para esta presentación nos centramos en el análisis de una de las secciones de uno de los manuales donde se aborda el trabajo en relación con los derechos y se alude a la explotación actual del trabajo infantil. Por lo tanto estos análisis son sólo esbozos de un trabajo que deberá relacionarse con relatos de docentes y de niños en aulas donde sea abordan estos temas.

1. Caracterización general del manual analizado

El manual analizado se organiza en seis Secciones donde se desarrollan en total dieciocho capítulos. Las secciones se enuncian en números romanos con una imagen de dos páginas alusiva a los contenidos de la misma y con el detalle de los capítulos en una columna a la derecha. Los capítulos se enuncian en números arábigos con la inscripción “Pensemos Juntos”. El libro consta además de un apartado de diez páginas llamado “Tecnoteca” y un apartado de veintitrés páginas titulado “Activiteca”, a los cuales se remite desde los distintos capítulos mediante viñetas de colores distintivos y las letras “t” y “a” respectivamente. En el cuerpo del manual hay además “Actividades Instantáneas” identificadas con la letra “i” y breves comentarios o reflexiones identificados con la inscripción “valores” y la letra “v”. Al final de cada capítulo, bajo el título “Descubrí cuánto sabés...” se presentan actividades a modo de evaluación de los contenidos abordados en el mismo. La siguiente Tabla presenta la distribución de capítulos en las secciones del manual:

Secciones y Nº de capítulo	Títulos de los capítulos
Sección I Territorio, población y gobierno capítulos 1 a 4	<ul style="list-style-type: none"> - Argentina, un país de América y del mundo. - Somos parte de una población. - Así vive y trabaja nuestra gente. - El gobierno de la Argentina.
Sección II: Cómo la Argentina logró su Independencia capítulos 5 y 6	<ul style="list-style-type: none"> - La Revolución de Mayo y los primeros gobiernos patrios. - La guerra por la Independencia de la Argentina y de América.
Sección III: La organización nacional se retrasa capítulos 7 y 8	<ul style="list-style-type: none"> - Tiempos de desencuentros. - Cuando la organización del país comenzó a ser posible
Sección IV: La Argentina crece y se moderniza: capítulos 9 y 10	<ul style="list-style-type: none"> - El país se organiza. - Los tiempos de los Inmigrantes.
Sección V: Entre dictaduras y democracias: capítulos 11 y 12	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es la democracia? - Golpe a golpe.
Sección VI: Espacios urbanos y rurales capítulos 13 a 18	<ul style="list-style-type: none"> - Espacios urbanos en la Argentina. - Visitando ciudades de América y el mundo. - Los espacios rurales en la Argentina. - Recursos naturales y espacios rurales en América Latina. - Producción distribución y consumo. - Los problemas ambientales.

2. Análisis de algunos fragmentos

Presentamos a continuación el análisis del capítulo 3 de la Sección IV, titulado “Así vive y trabaja nuestra gente”. El mismo se inicia con la articulación del tema desarrollado en el capítulo anterior “migraciones” con el problema del *trabajo*. La imagen central presenta una familia dialogando y bajo el subtítulo “Emigrar por falta de trabajo” se sintetiza el tema mediante un relato sugerente: la hermana de Nilo, un niño de sexto año, anuncia a su familia su decisión de emigrar a Canadá para buscar trabajo; los padres y el abuelo están preocupados por la separación de la familia. Seguidamente se presentan preguntas donde los niños son puestos directamente en el lugar de la construcción del conocimiento sobre las diversas dimensiones de esta compleja cuestión; no hay una indicación sobre cómo retomar en el aula los diversos aportes trabajando sobre las posibles respuestas:

- ¿por qué piensan que Marina no puede conseguir trabajo en la Argentina?
- ¿qué harían si estuvieran en su situación?
- Si fueran uno de los padres de Marina, ¿qué actitud tendrían frente a su decisión? Fundamenten su respuesta.
- Si Marina se fuera finalmente a Canadá, ¿creen que tendría problemas para adaptarse a la forma de vida de ese país? ¿Por qué? (Ciencias Sociales 6, Santillana 2004: 30).

El trabajo es un tema cuyo tratamiento adecuado aún teniendo en cuenta que los niños se hallan en pleno desarrollo implica una necesaria referencia a problemas de la vida cotidiana que se vinculan con la conflictividad social actual, el incremento de la desigualdad y de la violencia en el contexto y universo discursivo del manual. Una orientación en la indagación nada sencilla que se solicita a los niños a través de estas preguntas podría adelantar referencias a temas desarrollados en las secciones de Historia, por ej. el capítulo 9, Sección IV “La Argentina crece y se moderniza” que muestra la importancia del desarrollo y el progreso económico como objetivos central de la organización social, a fuerza de negación de la diversidad y el aplastamiento de quienes opusieron resistencia armada en campos de batalla y genocidio de población autóctona para la ocupación de tierras hacia el sur argentino por parte del sector social que capitalizó la organización y administración desde una ciudad Buenos Aires cuya ubicación y puerto favorecía los intereses de comercialización con el exterior de dicho sector; el capítulo 10 de la misma sección que da cuenta del enfrentamiento entre las organizaciones gremiales encabezadas por inmigrantes con experiencia en este tipo de contienda y el gobierno y del grado de organización que alcanzó el movimiento obrero, que incluía la difusión de su lucha a través de los periódicos *La Vanguardia* y *La Protesta*. En la página siguiente del capítulo 3 que venimos analizando hace referencia al contexto. Las indagaciones sobre problemáticas sociales dadas como actividad a los niños no aparecen retomadas en actividades de reflexión o profundización. En las dos consignas la Actividad Instantánea colocada en el margen derecho, lo “pensado” en grupo por los niños sobre las oportunidades de conseguir trabajo no aparece luego retomado:

1. Explicá qué es el trabajo y qué importancia se le da en nuestra sociedad.

2. En grupo piensen de qué dependerá que haya oportunidades de conseguir trabajo. ¿Todas esas oportunidades serán iguales? ¿por qué? (Ibídem: 31, resaltado nuestro).

El siguiente título, “El trabajo es un derecho” expresa:

El capital más importante con que cuenta la mayor parte de la población latinoamericana es su capacidad de trabajar. Pero, tal como está organizado el mundo en que vivimos, para que esa capacidad sea útil, las personas deben tener la oportunidad de utilizarla, es decir deben poder trabajar” (Ibídem).

El texto no retoma las preguntas anteriores; la finalidad parece ser la de presentar el tema de la página siguiente, donde se confronta la situación laboral en los tiempos del abuelo de Mariana y en los tiempos actuales. Quizás, al igual que en el caso anterior, la finalidad del autor sea trabajar en “la comparación” como proceso cognitivo¹, ya que se comparan ventajas y desventajas: había trabajo porque *hacia mediados del siglo XX el principal motor de la economía era la industria...* pero *En aquel entonces también había problemas* presentándose brevemente la inflación y el endeudamiento de los estados con la banca internacional como problemas a comparar (Ibídem: 32–33). Se compara el trabajo entre dos momentos históricos distintos pero no se profundiza ni se referencia a otras partes del manual donde se reflexione sobre lo que es objeto de comparación, sino que se lo describe desde la localización. La imagen de un niño hablando con su abuelo presenta el diálogo que compara la época en que la gente venía a la Argentina a buscar trabajo con la actualidad, en que la gente se va en busca de trabajo, y queda ahí. Los fenómenos de desempleo, aumento de la desocupación, así como la vulnera-

1 Hemos podido verificar a través de las entrevistas el auge del enfoque cognitivo en la Didáctica y la priorización del trabajo sobre procesos cognitivos.

ción de los derechos sólo se enuncian y se presentan como datos generales en tablas comparativas en la página siguiente.

El tema de “Los chicos y el trabajo” se trata también de manera neutral, sin referencia a procesos histórico–sociales: se presenta el abuelo orgulloso de que en su época era normal trabajar a los doce años pero no se dan razones fundadas sobre el título “Por qué es malo que los niños trabajen”. Se hace referencia a hechos altamente conflictivos como desocupación, explotación actual del trabajo infantil y se presenta el trabajo voluntario sin situar el abordaje de los procesos económicos y políticos: no se explica por qué era normal trabajar en época del abuelo y por qué es malo hoy. Se presenta el trabajo solidario como el realizado por personas que emplean su tiempo en realizar trabajos variados en parroquias, iglesias, cooperadoras, comedores infantiles y comunitarios por los que no esperan recibir dinero ni otros beneficios a cambio, sin hacer referencia al contexto excluyente de las últimas décadas que llevó a buscar medios de subsistencia ante la desidia de funcionarios políticos que aplicaron prolijas recetas macro–económicas sin ver las consecuencias para los argentinos. La elusión del conflicto político en el eje axiológico se destaca en la frase final:

Por qué tantas personas dedican su tiempo y esfuerzo a estas tareas?
Porque son solidarias y siempre están atentas a las necesidades y los problemas de los demás (Ibídem: 36).

La imagen de mujeres preparando alimentos en grandes ollas mientras un niño observa, además de reforzar el estereotipo de género según el cual las mujeres están naturalmente más inclinadas a realizar actos de asistencia social y “disponen de tiempo” para ello, despolitiza el contenido de “solidaridad” al presentarla como inclinación de algunas personas. Las actividades de cierre del capítulo en “Descubrí cuánto sabés...” presentan relatos sobre desocupación y trabajo esclavo en Guatemala y México. La actividad de la sección Activiteca a la que se remite sigue el mismo criterio de eludir el tratamiento de la exclusión de muchos argentinos, presentando relatos e imágenes que muestran desgracias supuestamente peores en otras regiones como modo de mitigar la sensibilización que movería a la pregunta por quiénes pertenecen

auténticamente como ciudadanos de la nación, quiénes tienen derecho a trabajar y si son oídas sus voces en demanda de una vida digna.

Conclusiones

El manual analizado se escribió en un momento que parecía crucial para el país en cuanto al abandono de las recetas del consenso de Washington y refiere los efectos dañinos de la aplicación del modelo neoliberal en nuestro país. Su principal falencia en relación con la formación de los educandos como ciudadanos es la falta de articulación entre las Secciones I y VI con las restantes, que se traduce en la deshistorización de los análisis de los problemas sociales actuales, concretamente el trabajo, las migraciones y los problemas de deterioro ambiental que se desarrollan en esas secciones. Los temas desarrollados son localizados en el espacio, descriptos, comparados entre sí, comparados incluso con sus respectivos contextos, pero no explicados como procesos donde intervienen intereses económicos, poder político y procedimientos jurídicos que pueden dar lugar a la participación de los ciudadanos en un proyecto político donde el trabajo sea un derecho a participar en la construcción del mismo y a significar el valor del tiempo de trabajo, el tiempo libre, la satisfacción de necesidades y la naturaleza como parte esencial de su mundo.

Si bien es cierto que no es posible desarrollar todos los contenidos de la historia y la geografía latinoamericana y argentina para niños de once o doce años al lado de otros tantos contenidos de las áreas restantes, creemos justamente por ello que es fundamental encontrar ejes de articulación entre los temas históricos (secciones II a V en el caso del manual presentado) y los problemas del mundo actual (secciones I y VI). Los capítulos de historia tienden a diferenciar en forma clara las formas de cruda imposición por la fuerza de la voluntad de los poderosos y a valorar la valentía de quienes la resistieron a ser sometidos, negados y expulsados de sus territorios. Incluso la sección V del manual presenta un desarrollo bastante claro de la democracia participativa y de la ciudadanía no reducida al derecho al voto y contiene reflexiones sobre la difícil situación actual, destacando la importancia de construir una sociedad realmente democrática sumando la voluntad y la energía de los ciudadanos.

Aunque no se presentaron en esta ponencia los referentes teóricos del análisis realizado, es pertinente señalar que el trabajo permitió modular nuevos ingredientes categoriales y enriquecer la explicación de los problemas actuales a la luz de una profundización de la interpretación de la historia nacional. Los conceptos “democracia” y “política” desarrollados por Ranciére en *El desacuerdo*, brindan herramientas potentes para comprender el relato de la historia argentina como demanda de una institucionalidad diferente antes de la organización nacional y después de ella: En la primera parte los sujetos (indígenas, masas populares del interior encabezadas por caudillos) son desoídos, atacados y vencidos una y otra vez por las fuerzas sociales que imponen su propio proyecto. Para decirlo en términos de Ranciére, la disputa política entendida como disputa entre la lógica de un sistema establecido y la lógica del desacuerdo de los sujetos que demandan “ser contados” como iguales, se transforma en contienda armada donde los que organizan los lugares y sujetos del sistema (comerciantes europeos con apoyo de sus estados y elites porteñas que mantienen acuerdos con ellos) finalmente se imponen pese a la valentía de gauchos que libran sangrientos combates en una lucha muy desigual en lo material por el peso simbólico (jurídico) que sustenta la fuerza de los ejércitos estatales. En la etapa posterior a la organización nacional la demanda obrera organizada por inmigrantes con experiencia sindical y los duros enfrentamientos de obreros y policías connotan un giro hacia una demanda de nueva institucionalidad donde la contienda política por la igualdad de los sectores sociales en pugna (*litigio o desacuerdo*) se transforma en conflicto por el reparto entre partes ya constituidas. Los pobres incontados del interior quedan así excluidos como sujetos de demanda; “la política”, deviene “lo político” entendido como “lógica policial donde el litigio político desaparece y es reemplazado por conflictos de intereses entre partes constituidas” (Albarracín, D. 2008: 473).

Lo dicho nos permite inferir que los problemas actuales en torno al trabajo, la desocupación, la precariedad laboral y el trabajo infantil, rebajado a las condiciones más deshumanizantes de la historia (piénsese en el mercado de prostitución infantil, en los trabajos riesgosos para su salud y para el ambiente en que viven que los propios padres encargan a sus hijos frente a la escasez de oferta laboral digna) necesitan ser abordados desde una perspectiva que

recupere los valiosos aportes críticos realizados desde la filosofía a partir de la instauración del capitalismo industrial.

Bibliografía

- Albarracín, Delia. 2007. Integración y pertenencia: por una ciudadanía insistencia, *Actas del VII Congreso Argentino-chileno de Estudios históricos e integración cultural*, Universidad Nacional de Salta.
- Albarracín, Delia. 2008. Litigio y democracia en América Latina: hacia una justicia global, también universal. En *Justicia global e identidad latinoamericana*. Río Cuarto: ICALA.
- Rancière, Jacques. 1996. *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Roig, Arturo. 1993. *Historia de las Ideas, Teoría del discurso y pensamiento Latinoamericano*. Bogotá: USTA.

Infancia. Entre nuda vida y lenguaje

Mariela Avila

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Introducción.

Ante la interpelación a pensar y repensar la categoría de infancia, abordamos dicha noción desde el psicoanálisis, lo que nos permite introducirnos en el ámbito del lenguaje. Desde esta disciplina ingresamos al principio de la existencia humana, a la conformación de la subjetividad y al mundo de la representación. Para tal fin, es necesario clarificar algunos conceptos freudianos y lacanianos que nos llevan a centrar la atención en el momento de la entrada del sujeto al mundo del lenguaje y la cultura. Vemos sin embargo, que no solamente el psicoanálisis se ha interesado por este primer periodo de la vida, ya que desde la filosofía, el italiano Giorgio Agamben repara en la relación que existe entre esta etapa y el lenguaje.

Infancia y psicoanálisis.

Ahora bien, ¿cómo es posible y en qué momento se entabla una relación entre el sujeto y el lenguaje? En *Proyecto de una psicología para neurólogos*, Freud analiza el momento primero de la existencia humana en relación a la necesidad y a la satisfacción. Allí observa el instante posterior al nacimiento humano, en el que el pequeño individuo se encuentra en un total estado de desamparo y requiere de la presencia de un otro para poder sobrevivir. El bebé llora, y es ese otro el que puede incorporar el grito al mundo de la cultura atendiendo a él, o puede desoírlo y dejar al niño en un estado de abandono. Ante el llanto de la criatura es la madre quien al atender al grito encarna en principio el lugar de ese *Autre* la que puede saciar la necesidad del pequeño niño.

Así, el primer deseo natural del niño ha sido satisfecho por la presencia de un *Autre* ajeno a él, que representa la forma de un encuentro primordial

con el objeto del deseo. La siguiente vez que el bebé tenga hambre, alucinará con el pecho materno que lo sació en la primera ocasión, realizando así un acto de alucinación primitiva. Es justamente a partir de esta primera representación que lleva a cabo el aparato anímico, que el pequeño niño se aleja del ámbito homeostático, ingresando a un ámbito anímico. En este punto aparece la figura de la *represión originaria*, que se instituye como un momento mítico de la represión, a partir del cual es posible hablar de representación. La represión originaria muestra la articulación que el lenguaje empieza a presentar en un sujeto respecto a su conformación orgánica, instaurando un efecto de soldadura o de fijación de la vida somática hacia el ámbito anímico.

Entonces, según Freud, la subjetividad se constituye a partir de la ausencia de ese objeto primero el seno materno que sació una necesidad primordial, pero que luego se extravió. De esta manera, con una ausencia que busca ser representada se introduce el lenguaje, y por lo tanto la dimensión cultural en el plano de la naturalidad del individuo. Con la ausencia de la Cosa que no puede recuperar, el sujeto se aliena en un momento mítico, al que sólo puede volver a través del símbolo. Al alucinar nuevamente el pecho materno, se hace presente una necesidad de satisfacción, que no puede ser colmada por la representación. Se instala así la estructura del deseo por el deseo en el sujeto, lo que lo aleja de un plano meramente biológico, puesto que la búsqueda se lleva a cabo ahora mediante las leyes del pensar.

El pequeño niño no podrá recuperar jamás ese instante primero de satisfacción plena, en cambio, sólo puede representarlo. El sujeto se constituye objeto del *Autre*, ya que con la retirada del primer objeto emerge el *Autre*. Vale decir entonces, que una ausencia primera es la que ha puesto en movimiento la maquinaria de representación, lo Real es aquello que en tanto perdido, está fuera del orden simbólico pero que permite el empuje hacia la simbolización, retornando en forma de jirón.

El das-Ding, la Cosa que se retira, ingresa como una dicotomía entre lo real y lo representable. El lenguaje se instituye así como el delegado de la Cosa, cuya representación no alcanza a colmarla. A partir de la representación que posibilita la represión originaria, el hombre queda dividido como un producto del lenguaje, y se convierte en un ser para la representación. Con esta división se evidencia la imposibilidad metonímica del lenguaje de

cubrir todo el fenómeno, por lo que se permanecerá siempre en el campo de la representación. La cultura exige al sujeto que tome los significantes de su vientre, lo que implica la adherencia del sujeto al lenguaje. La cultura empuja al sujeto a la representación, a una actividad de creación.

Lacan logra una profundización del problema que presenta Freud en torno a lo Real. Sin embargo, se debe notar que el recurso al símbolo difiere en ambos autores. En Freud, el recurso de la simbolización es histórico-genético, y lo utiliza para explicar algún acto del origen, asentándose en un registro sexual mientras que en Lacan, la utilización del símbolo alude a la estructura lingüística que precede al sujeto. Al respecto dice Lacan: “No quiero ponerme aquí a elaborar una teoría del conocimiento, pero es muy evidente que las cosas de un mundo humano son cosas de un universo estructurado en palabras, que el lenguaje, que los procesos simbólicos dominan, gobiernan todo” (Lacan, J., 2003a: 59). De allí que afirme que el inconsciente se estructura como un lenguaje.

Lacan tomará el concepto de lo Real desde la categoría del goce y del deseo, abandonando la óptica energética con que Freud lo había abordado. Se debe recordar que el sujeto que estudia el psicoanálisis es un sujeto del deseo y del goce. El deseo busca recuperar aquel primer momento perdido, convirtiéndose de esta forma en un deseo sin objeto. De esta manera, se produce una división entre la Cosa y el signo. Lacan sitúa las representaciones de la Cosa entre la percepción y la conciencia, entre piel y carne. En sus palabras: “... la elaboración que nos hace progresar de una significación del mundo a una palabra que puede formularse, la cadena que va del inconsciente más arcaico hasta la forma articulada de la palabra en el sujeto, todo esto sucede entre *Wahrnehmung* y *Bewusstsein*, como se dice entre cuero y carne.” (Lacan, J., 2003: 66). Lo Real en tanto *Autre* ausente entraña una pérdida de goce, que sólo puede ser representado mediante significantes, quedando el sujeto atravesado los mismos.

Lacan finaliza su escrito *das Ding II* haciendo alusión, desde Freud, a la prohibición del incesto madre-hijo. Esta interdicción está caracterizada como la ley primordial que da paso a la cultura en tanto opuesta a la naturaleza. Lacan sitúa en el lugar del *das Ding* a la madre en tanto *Autre* como la encarnación del deseo más fundamental. El deseo de la madre debe reencausarse hacia

otros objetos, por lo que precisa hacerse demanda mediante la palabra. Así, a partir de esta pérdida, el sujeto se convierte en sujeto deseante, y su deseo se aliena en el lenguaje. En palabras de Lacan: “Lo que encontramos en la ley del incesto se sitúa como tal a nivel de la relación inconsciente con das Ding, la Cosa. El deseo por la madre no podría ser satisfecho pues es el fin, el término, la abolición de todo el mundo de la demanda, que es el que estructura más profundamente el inconsciente del hombre” (Lacan, J. 2003b: 85). Según Lacan este momento inaugura la dimensión del lenguaje, ya que muestra cómo el deseo de la madre se desplaza y deja en su lugar una ausencia que pone en movimiento la cadena del deseo, llevando al hombre al mundo de la palabra, y por tanto de la cultura. Así el sujeto se introduce en el mundo del lenguaje, e ingresa en una red simbólica de relaciones sociales y culturales.

Agamben y la infancia

El alcance que pueda tener este tránsito desde lo Real a la cultura y con ella al lenguaje y la política, es el punto de partida de Agamben, quien da contenido a este proceso bajo la perspectiva de la biopolítica. En *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida*, Agamben aborda esta problemática para mostrar la paradoja constitutiva de la política occidental. Allí inicia su análisis de la mano de uno de los textos fundacionales del pensamiento occidental: *La Política*, en donde Aristóteles indica las características del ser humano en cuanto animal político. En este contexto, adquiere relevancia la distinción etimológica entre la *zoe* y el *bios*, vale decir, entre una vida orgánica reducida al mero mantenimiento fisiológico del ser humano vida que es también compartida con el resto de los animales y una vida cualificada, que permite la recepción de predicados y distinciones que dan cuenta de una manera de vivir.

Para Aristóteles, al ser el hombre un viviente capaz de existencia política, la *zoe* queda relegada al ámbito del *oiko*, reclusa en los límites de lo privado, domesticada por los cuidados del hogar y las funciones reproductivas. Por el contrario, el *bios* es aquello que entra en el plano de lo común, de la regulación del modo de ser de la comunidad, inaugurando la dimensión de la política. En otras palabras, el ingreso del hombre a la comunidad política implica una renuncia a su vida animalizada y establece por tanto el tránsito

de lo orgánico a la organización. Tiene lugar entonces, lo que se ha de llamar *inclusión-exclusiva*: algo se presupone (en esa medida se incluye), pero para su superación o supresión (en ese sentido se excluye). De esta manera, la política tiene siempre la forma de una *excepción*.

Ahora bien, la excepción se actualiza también al definir al hombre como *el viviente que posee lenguaje*. Agamben repara en la mención de Aristóteles según la cual la polis como lugar en el que tiene lugar la política revela el paso que da el ser humano desde la voz (*phoné*) al lenguaje (*logos*), en palabras de Aristóteles aludiendo a la naturaleza:

Pues bien, ella concede la palabra al hombre exclusivamente. Es verdad que la voz puede expresar la alegría y el dolor [...]; pero la palabra ha sido concedida para expresar el bien y el mal, y por consiguiente lo justo y lo injusto y el hombre tiene esto de especial entre todos los animales: que sólo él percibe el bien y el mal, lo justo y lo injusto, y todos los sentimientos del mismo orden cuya asociación constituye precisamente la familia y el Estado (Aristóteles, *Política*, I, 2, 1235a).

Entonces, la voz (*phoné*) es la que permite al viviente manifestar el placer y el dolor, y la palabra, el lenguaje (*logos*) lo que permite al hombre expresar aquellas delimitaciones que posibilitan el buen vivir en comunidad.

La pregunta: ¿En qué forma posee el viviente el lenguaje?, corresponde exactamente a esta otra: ¿En qué forma habita la nuda vida en la polis? El viviente posee el logos suprimiendo y conservando en él la propia voz, de la misma forma que habita en la polis dejando que en ella quede apartada su propia nuda vida (Agamben, G., 2006: 19).

La *phoné* no es otra cosa que un grito animal, que de manera inmediata expresa los afectos del viviente. El *logos*, si atendemos a su etimología, refiere a la reunión, a la capacidad de poner en común y a la vez de conceptuar. De esta manera, la vida politizada supone también una exclusión que permite al ser humano constituirse como tal. En palabras de Agamben:

La política se presenta entonces como la estructura propiamente fundamental de la metafísica occidental, ya que ocupa el umbral en que se cumple la articulación entre viviente y logos. La “politización” de la nuda vida es la tarea metafísica por excelencia en la cual se decide acerca de la humanidad del ser vivo hombre (Ibídem).

Agamben retoma esta problemática en *Infancia e historia*, donde estudia la apropiación que hace el ser humano del lenguaje, o más precisamente, el ingreso del viviente al lenguaje. Agamben inquiere: ¿es el hombre un ser lingüístico por naturaleza? Recogiendo aportes de diversas disciplinas, el autor sostiene que el ser humano arrastra una doble herencia, que traduce en los términos biológicos de endosomática y exosomática. Desde esta perspectiva, la naturaleza:

... solamente puede significar el patrimonio hereditario transmitido mediante el código genético, mientras que la cultura es el patrimonio hereditario transmitido mediante vehículos no genéticos, de los cuales el más importante es por cierto el lenguaje (Agamben, G., 2004: 80).

El ser humano posee entonces una doble herencia: una le entrega una lengua natural *phoné* que se transmite genéticamente en la constitución orgánica del individuo, y una herencia cultural, que lo emparenta con una tradición y lo sitúa en el mundo de la polis, el *logos*. Se precisa de ambas herencias para que tenga lugar el lenguaje. En efecto, Agamben muestra que si el ser humano no se expone al lenguaje durante un período que se sitúa entre los dos y doce años, no tiene posibilidad de adquirirlo: “Contrariamente a lo que afirmaba una antigua tradición, desde este punto de vista el hombre no es el “animal que posee el lenguaje”, sino más bien el animal que está privado del lenguaje y que por ello debe recibirlo del exterior” (Ibídem: 82).

El lenguaje, sin embargo, pertenece simultáneamente a una dimensión endosomática, vale decir, orgánica y a una dimensión cultural. En el ser humano hay una disposición fisiológica para el lenguaje que virtualmente puede actualizarse. Sin embargo para que se desarrolle tal virtualidad es necesaria la

exposición del sujeto al lenguaje, vale decir a la relación con otros, a la cultura.

Entonces, Agamben postula una nueva forma de comprender el lenguaje, ya que no lo piensa como el producto de dos esferas que se comunican, sino que ve en su interior una división constituyente. De allí la necesidad de un elemento que permita el tránsito de una esfera a la otra. Agamben toma dicho elemento de la teoría lingüística de Roman Jakobson, caracterizándolo como *el nivel fonemático del lenguaje*. El autor italiano precisa: “Los fonemas, esos signos diferenciales “puros y vacíos”, al mismo tiempo “significantes y sin significado”, no pertenecen propiamente ni a lo semiótico ni a lo semántico, ni a la lengua ni al discurso...” (Ibídem: 85). Entonces, podemos decir que los fonemas no pertenecen a un ámbito semiótico, ya que no son signos y no pueden ser caracterizados como *phoné*, pero tampoco están inscritos en la esfera de la semántica, porque no son lengua. Por lo tanto, los fonemas son situados por Agamben entre la *identidad-diferencia*, en un lugar caracterizado como la *infancia* del hombre. El lenguaje al instaurarse como límite entre la naturaleza y la cultura, puede adquirir una *doble significación* por sobrepasar la barrera semiótica. El lenguaje que se comprende en una sola dimensión no puede adquirir la doble significación, ya que es reconocido pero no comprendido. En palabras de Agamben:

Únicamente el lenguaje humano en tanto que pertenece al mismo tiempo a lo endosomático y a lo exosomático le añade a la significación semiótica otro sentido y transforma el mundo cerrado del signo en el mundo abierto de la expresión semántica (Ibídem: 87).

Entonces, la categoría de infancia y su ubicación entre lo semiótico y lo semántico permite a Agamben cierta destitución del sujeto, ya que es el momento en el que aún no hace uso del lenguaje, pero que todos los fonemas están presentes en él. Podemos encontrar así, un momento negativo previo al lenguaje, pero que no se constituye como mera negatividad, sino que es la vida en estado puro, y en tanto tal, es infancia. Infancia etimológicamente hace alusión a aquel que no puede hablar, no por una cierta mudez, sino por una privación del lenguaje, y que sin embargo, es la misma privación la que le permite acceder al mismo.

Ahora bien, el acceso al lenguaje no es sino la apertura del infante a lo social. Evidentemente, esta apertura tiene lugar primeramente en la relación con la madre, no en vano la denominación *lingua materna* hace alusión a este abandono del infante a la protección materna que garantiza su supervivencia, pero que a la vez le significa su pertenencia a un universo simbólico cultural. En este sentido y para concluir dejamos marcadas las relaciones entre la Infancia y el Real lacaniano, como el elemento que al retirarse permite la aparición del lenguaje.

Conclusión

Desde luego, estos alcances en torno a la relación del psicoanálisis con la filosofía de Agamben no pretenden ser concluyentes. Lo que hemos intentado en este trabajo es poner en diálogo la categoría de infancia con las tesis psicoanalíticas del lenguaje y lo Real.

Para Freud y Lacan la retirada de la Cosa es la que posibilita la aparición de la subjetividad y con ella el lenguaje. Lacan indica que la ausencia de la cosa es la que pone en movimiento la cadena de significantes, que permiten la introducción del sujeto al mundo de la cultura. El sujeto para constituirse en tal requiere de los significantes del *Autre*, que lo introducen al lenguaje.

Agamben sostiene que los fonemas en tanto significantes sin significado se constituyen en la infancia. La infancia es un momento de mudez que implica la privación del lenguaje, pero que sin embargo es la que lo posibilita. Entonces, ¿es posible ver la infancia como la que organiza y pone en marcha la cadena signifiante? Esto nos lleva a preguntarnos ¿es la infancia una instancia de deseo de experiencia?, ¿es posible analizar el *das Ding* desde la estructura de la *exceptio* en relación a la infancia?

No es casual que los procesos en los que el psicoanálisis identifica el nacimiento de la subjetividad estén situados en la infancia. Desde esta perspectiva podemos ubicar a la infancia entre la nuda vida y el lenguaje, vislumbrándola como un elemento que debe ser exceptuado, y que a partir de tal excepción es posible la entrada del individuo al mundo de la cultura. El sujeto debe acallar su *phoné*, su *nuda vida*, para que emerja el *logos*. Podemos decir entonces, que hay algo que debe perderse para permitir la aparición del lenguaje. A su vez,

podemos pensar estos análisis desde la perspectiva psicoanalítica, en la que es lo Real el elemento que se retira, y que lleva al individuo a introducirse en el mundo de la representación y de la palabra, a través de un *Autre*.

La infancia es ese lugar en el que aún no se tiene voz, esa *nuda vida* que posibilita con su abandono la entrada del sujeto al mundo de la palabra.

Bibliografía

- Agamben, Giorgio. 2004. *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Agamben, Giorgio. 2006. *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-textos.
- Aristóteles. 1983. *Política*. Edición bilingüe, traducción por Julián Marías. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Freud, Sigmund. 1970. *Tótem y tabú*. Madrid: Alianza.
- Freud, Sigmund. 1979. *Más allá del principio de placer*. En *Obras completas* V XVIII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, Sigmund. 1982. *Proyecto de psicología para neurólogos*. En *Obras completas* VI. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lacan, Jacques. 2003a. *Das Ding*. En *La Ética del Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, Jacques. 2003b. *Das Ding II*. En *La Ética del Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

La lectura filosófica de un texto en las experiencias de Filosofía con Niños. Reflexiones a partir del concepto de “alegoría” de Walter Benjamin

Beatriz Fabiana Olarieta

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

El tema de este trabajo se encuadra en el interior de la discusión acerca de la práctica de la Filosofía con Niños. En general, dentro de esta práctica se utilizan textos a partir de los cuales se iniciará un trabajo de indagación filosófica colectiva. Es esta una tarea que se emprende sin la garantía de un lugar predeterminado de llegada. ¿Qué sería una lectura, una interpretación filosófica de un texto dentro de este contexto? ¿Qué hace que una conversación, a partir del texto, adquiera el carácter de indagación filosófica? ¿Cómo entrar en ese texto? ¿Desde dónde? La lectura nos coloca frente a la cuestión del sentido. Una de las vías por las cuales la modernidad aborda este tema es la vía estética. Dentro de esta discusión se identifican dos principios creadores del sentido. Al primero, corresponderían las formas reconocibles y, al segundo, el fondo infinito sobre el cual esas formas se recortan. En su análisis del drama barroco alemán, Benjamin propone la alegoría como aquel concepto que conecta estos dos principios, que serán visualizados a través de dos figuras: la historia y la anti-historia. Traeremos este concepto para ayudarnos a pensar en la lectura filosófica de un texto.

El drama barroco alemán y la historia.

Durante la contrarreforma, el barroco es el movimiento cultural que actúa como un vehículo de propaganda eficiente para consolidar la religión católica.

El drama *jesuítico* precursor del drama barroco¹, se caracteriza por hacer

1 Cabe la aclaración de que nos referimos aquí al drama jesuítico como precursor del drama barroco alemán en el sentido de anterior en la historia, pero Benjamin rechaza

uso y abuso de recursos escénicos para apelar a los sentidos del espectador (coros, pantomimas, pinturas, máquinas, etc.) y llevar el mensaje de que la vida está habitada por la muerte y que la salvación sólo es posible por intermedio de la Iglesia. El drama *barroco*, para conseguir este cometido, renuncia a la trascendencia de la historia y se transforma en un drama secularizado, ligado a una concepción de la historia como naturaleza. Ajena a cualquier trascendencia, la historia escapa de su inscripción en la historia de la salvación. Es inmanente y no conduce a una finalidad, no tiene sentido último. En el drama barroco alemán es el destino el que conduce a los personajes a la muerte y nada tienen que ver las acciones que ellos pudieran realizar. No hay en él connotación ética de ningún tipo. Son las fuerzas de la naturaleza las que actúan más allá de los hombres. El barroco se centra en el anuncio de esa catástrofe, fruto de una historia que avanza a ciegas inevitablemente hacia su propia ruina de la cual no hay salida posible. Es ese el destino de las cosas y de los hombres.

Benjamin muestra cómo esta historia–destino, tiene su contra–cara en el intento de estabilización de la historia, en una anti–historia. Es esta la función que corresponde al Príncipe a partir de la legitimación de su poder absoluto. Él tiene que crear las condiciones para apartar las amenazas de la rebelión y de la guerra civil y garantizar a su comunidad la prosperidad a través del ejercicio de su autoridad junto a la autoridad de la Iglesia (Benjamin, W. 1984: 97). Estas dos caras remiten a la concepción inmanente de la historia, a la historia como naturaleza que opone la historia natural salvaje a la historia natural instaurada por la voluntad del Príncipe.

la consideración tanto de la tragedia griega como de la renacentista como antecedentes del drama barroco alemán. En la consideración del autor, éste simplemente se ajustaba a los moldes clasicistas aristotélicos en aspectos accidentales. La preocupación de Benjamin es mostrar la autonomía del drama barroco alemán como forma, confrontándolo con la tragedia. El cual tiene como contenido propio la historia tal como la época la comprendía (Benjamin, 1984, p. 25–29). Aquí sólo mencionamos el drama jesuítico como un dato que puede ayudar a comprender el marco histórico en el cual aparece el drama barroco alemán.

La alegoría en el drama barroco alemán y la concepción barroca de la historia

A fin de caracterizar la alegoría, podríamos subrayar como un rasgo propio el hecho de que en ella “cada persona, cada cosa, cada relación puede significar cualquier otra” (Ibídem: 197). En oposición al símbolo, la alegoría no posee su claridad y armonía, su pretensión de transparencia y inmediatez.

La alegoría

... se zambulle en el abismo que separa el ser visual y la significación, nada tiene de la auto-suficiencia desinteresada que caracteriza la intención significativa, y con la cual ella tiene afinidades aparentes (Ibídem: 187-188).

Por el contrario, remite a la oscuridad, a una cierta ineficiencia que la obliga a recurrir siempre a un sentido exterior, ajeno. Es la marca de la cisión de un mundo estigmatizado por la Caída.

La alegoría barroca remite a la concepción barroca de la historia, o sea, a esa tensión entre la historia-destino y la anti-historia en el marco de una visión inmanente de la historia.

En lo que respecta a la historia-destino, esa historia salvaje, es la figura de la muerte la que va servir como ordenadora. En la alegoría barroca la muerte está permanentemente presente como aquel fondo del sentido. Todos los sentidos acaban por abismarse en el sin-sentido de la muerte, en ese fondo de nada que escapa a las acciones de cualquier hombre y que conduce a la ruina del mundo.

Las escenas de martirio, la abundancia de hechos en los que se exalta el dolor físico, las imágenes de descomposición y destrucción acaban cobrando su sentido en el cadáver.

Si los personajes del drama barroco mueren, es porque solamente así, como cadáveres, tienen acceso a la patria alegórica. Si ellos son destruidos no es para que accedan a la inmortalidad, mas para que accedan a la condición de cadáver (Ibídem: 241).

La muerte, entonces, no es el fin de la vida sino que está alojada en el interior de la vida, vive en ella como un parásito que la constituye y que es su principio organizador. Es ese sin-sentido, esa fatalidad, ese destino, el fondo sobre el cual la vida se recorta y adquiere su sentido. La vida está al servicio de la muerte.

Rouanet deja en evidencia cómo en el proceso alegórico la vida le es sustraída al objeto para cobrar un nuevo sentido a partir de su muerte.

Para que un objeto se transforme en significación alegórica, tiene que ser privado de su vida. El harpa muere como parte orgánica del mundo humano, para que pueda significar el machado. El alegorista arranca el objeto de su contexto. Lo mata y lo obliga a significar. Vaciado de todo brillo propio, incapaz de irradiar cualquier sentido, está listo para funcionar como alegoría (Ibídem: 40).

Pero, al mismo tiempo, al estabilizar las cosas dentro de una significación, éstas quedan fuera de la demolición a la cual el desenvolvimiento de la historia las arrastra. En esa significación las cosas quedan inmutables, indiferentes al paso del tiempo y son redimidas de la vulnerabilidad de la muerte. La alegoría, como lenguaje característico del drama barroco alemán, produce la mediación entre el origen y la estructura. Por un lado, señala la muerte y, por el otro, apunta a un intento de conservación de la vida a partir de la estabilización.

El origen, a pesar de ser una categoría totalmente histórica, no tiene nada que ver con la Génesis. El término *origen* no designa el venir-a-ser de aquello que se origina, y sí algo que emerge del venir-a-ser y de la extinción. El origen se localiza en el luto del venir-a-ser como un torbellino, y arrastra en su corriente el material producido por la génesis. Lo originario no se encuentra nunca en el mundo de los hechos brutos y manifiestos, y su ritmo sólo se revela a una visión doble, que lo reconoce, por un lado como restauración y reproducción, y por otro lado, y por eso mismo, como incompleto e inacabado (Ibídem: 67-68).

El origen emerge de la historia rompiendo la lógica del natural desarrollo de los acontecimientos en ella inscriptos y, al mismo tiempo, está inserto en esa historia. Es ruptura, muerte del orden de sentido establecido que es sorprendido por la novedad de un nuevo sentido que emerge.

De una "lectura" moderna a una "lectura" posmoderna de la alegoría

La relación que la alegoría mantiene con la muerte apunta a la posibilidad de la renovación del sentido que está en una tensa relación con el intento de conservación. Habiendo arribado a este punto, podemos distinguir dos formas de lidiar con esta tensión.

Para marcar esta diferencia recurriremos a la distinción que Lyotard (1996) hace entre la estética moderna y la posmoderna. Ambas lidian, de modo diferente, con la imposibilidad de que la realidad sea representada. Ambas reconocen el infinito abismo en el cual fluctúa toda forma, toda representación. Para desenvolver esta idea Lyotard recupera el concepto de sublime tal como es concebido por Kant. Lo sublime procede de aquella dificultad que se presenta al sujeto cuando la facultad de concebir una cosa no encuentra su correspondencia con la facultad de presentar esa cosa. Se produce cuando la imaginación no consigue presentar un objeto que es concebido como idea (por ejemplo, podemos tener la idea de simple aquello no descomponible, pero no podemos ilustrarla a través de un objeto que sea un caso, que se corresponda con ella). Una idea que no tiene presentación posible, no tiene casos en la experiencia que se correspondan con ella, no tiene forma posible que pueda ser concebida para presentarla. Esto produce placer y pena al mismo tiempo. Tanto la estética moderna como la posmoderna, establecen con aquel sentimiento, una relación diferente.

La primera, "permite que lo impresentable sea alegado tan sólo como contenido ausente, pero la forma continúa ofreciendo al lector o al contemplador, merced a su consistencia reconocible, materia de consuelo y de placer" (Ibídem: 25). La estética moderna es una estética nostálgica que no acaba de aceptar el dolor que implica que "la imaginación o la sensibilidad no sean a la medida del concepto" (Ibídem). Hay una intolerancia a la pena, un desconuelo por esa imposibilidad.

En esta posición podemos localizar a Benjamin quien, a pesar de mostrarnos la alegoría como un lenguaje que presenta el peregrinar eterno entre fragmentos en el cual estamos lanzados en la búsqueda de un sentido que naufraga permanentemente en un fondo de sin-sentido, se reserva un lugar para un Sentido con mayúscula, en el cual “la idea se libera en cuanto palabra del ámago de la realidad, reivindicando de nuevo sus derechos de nominación” (Ibídem: 58–59). El autor considera que el lenguaje auténtico remite a una función nominadora que “restituye” a la palabra la posibilidad de delinear y abarcar la totalidad de la esencia de la cosa, donde el nombre se corresponde exactamente con la cosa que designa (1984: 59). La tarea del filósofo sería entonces, “restaurar [...] por la representación el carácter simbólico de la palabra, en la cual la idea llega a la consciencia de sí” (Ibídem: 59).

Lo posmoderno renuncia al consuelo de la forma y su consecuente tarea de restitución y se lanza en la indagación de presentaciones nuevas, “... no para gozar de ellas sino para hacer sentir mejor que hay algo que es impresentable” (Lyotard, op. cit., p.25). La tarea es, entonces, inventar alusiones a aquello que es concebible y que no puede ser presentado sin ninguna esperanza en una reconciliación entre el concepto y lo sensible, sin ninguna esperanza en un lenguaje transparente y totalmente capaz de comunicar. No hay un tesoro escondido en las profundidades sino un inevitable juego creativo en la superficie. Desde este punto de vista la obra que llevan a cabo, tanto el artista como el filósofo, no está gobernada por reglas ya establecidas y no puede ser juzgada por un juicio determinante. Son precisamente estas reglas y estas categorías lo que la obra investiga. De ahí que la obra tenga las propiedades del acontecimiento (Ibídem).

Pensando la alegoría en esta última perspectiva, podemos traer aquella idea con que la presentábamos al comienzo y repensarla como una cosa que remite todo el tiempo a otra en una eterna peregrinación que no tiene un punto de llegada en el cual alcanzará su plenitud perdida, que escapa, como el barroco alemán, de la historia de la salvación. Un andar secular, profano, que en su interior aloja la muerte y, por eso mismo, la posibilidad de la vida. La posibilidad de que los sentidos establecidos se deparen con el abismo de su propia muerte, origen de nuevos sentidos. Nos quedamos con

los fragmentos y las ruinas que delatan la imposibilidad de una totalidad pulcra, limpia, transparente, comunicable.

La lectura “alegórica” de un texto en la práctica de Filosofía con Niños

La aproximación a un texto dentro de una experiencia de filosofía puede ser pensada, entonces, como una especie de lectura alegórica en este último sentido. La entrada en el texto, no desde el lugar de la significación, de la estabilización, del sentido oculto, sino desde la tensión que este aspecto mantiene con la muerte que no aguarda la salvación, con esa oscuridad básica que no aguarda la luz esclarecedora porque sabe de la fragilidad constitutiva de la forma, del sentido.

La lectura impulsada no ya por la ilusión de transparencia del símbolo (inmediata, precisa, iluminada, eficiente), sino la oscuridad de la alegoría (prolongada en el tiempo, confusa, oscura, ineficiente) que no puede en sí misma decir nada y tiene que buscarla todo el tiempo en otra cosa.

La entrada filosófica en el texto implica la tarea de lanzarse en la zona oscura de ese texto, donde sólo queda la opción de andar de fragmento en fragmento y, a la vuelta, intentar reconstruir el camino andado a partir de esos restos, o mejor, inventar lo que allí aconteció como quien se esfuerza por construir un collage con pedazos de imágenes de las cuales ya no se puede decir a qué pertenecían. Como dice Lyotard: “No nos corresponde *de realidad* sino inventar alusiones a lo concebible que no puede ser presentado” (Ibídem: 26). En una experiencia filosófica el texto será la excusa para lanzarse hacia aquella dimensión de la realidad que permanece eternamente inaprensible y que, como la alegoría, necesita buscar su sentido siempre más allá, aunque lo sepa nunca alcanzable, nunca representable. Una lectura alegórica de un texto supone el origen y la muerte, la renuncia a lo conocido para que emerja lo desconocido que irrumpe en la historia, para recordarnos que esa historia no es más que una de las tantas posibles y que en ella misma, como agua subterránea, se oye un barullo que su relato no consigue apagar. Hacia ese barullo inidentificable se dirige la lectura alegórica y es ese desdoblamiento lo que hace que esta lectura sea

filosófica, en el sentido de ponerse en situación de abertura, de origen del pensamiento.

Bibliografía

- Benjamin, Walter. 1984. *Origen do Drama Barroco Alemão*, traducción, presentación y notas de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense.
- Gagnebin, Jeanne Marie. 1993. *Walter Benjamin*, segunda edición. São Paulo: Brasiliense.
- Liotard, Jean-François. 1996. *La posmodernidad (explicada a los niños)*, sexta edición. Barcelona: Gedisa.
- Penido, Stella. 1989. Walter Benjamin: a historia como construção y alegoria. En *O que nos faz pensar*. (Cadernos do Departamento de Filosofia dea PUC-Rio) 1 (junio).

Amanecer bajo los puentes: encuentros entre infancia y narración desde Armando Tejada Gómez

Paula Ripamonti

Centro de Investigaciones
Interdisciplinarias de
Filosofía en la Escuela
FFyL–UNCuyo

En una breve y profunda reflexión titulada “Cuento del cuento”, Arturo Roig llama la atención sobre la diferencia–vínculo entre realidad y objetividad. Mientras que la primera constituye aquello que siempre nos excede, la segunda en tanto constructo nos posibilita, gracias al lenguaje como mediación, configurarnos mundos, narrar historias, representarnos (comprender, interpretar, explicar, ...) la vida de diferentes formas y hasta ilusionarnos muchas veces con la idea de que hemos logrado diseñar un mapa coincidente con la realidad. Desde nuestra condición de seres mediados, nuestra relación asintótica con la realidad a través de las objetividades que construimos, la mayoría de las veces, queda olvidada, silenciada, ignorada, oculta. En este sentido, la historia, las culturas, las sociedades nos muestran casos en los que ciertas narraciones han servido “para justificar relaciones de superioridad, de poder y hasta de explotación” pero sin embargo, “en otros, para levantarnos desde el cuento y mediante el poder del cuento, en actitudes de emergencia y de liberación” (Roig, Arturo, 1995).

Las narraciones, como un modo particular de objetivación, son un estímulo del pensamiento en muchos sentidos y direcciones diferentes y hasta contrapuestas. Pueden educar marcando pautas de conductas y fijando ciertas representaciones o modelos explicativos, pueden emocionar, tanto atemorizando como calmando, pero también provocar, interpelar, cuestionar un orden impuesto a través de pre–comprensiones, estereotipos o estigmatizaciones. En un sentido amplio, podemos afirmar que nos constituimos a través de las

narraciones y del modo en que las significamos y recreamos o las traducimos e instituímos como representaciones de mundo (del nuestro propio o el de otros “ausentes”).

En el caso particular de la infancia, las narraciones constituyen una oportunidad para explorar la experiencia infantil actual y pasada, así como nuestras representaciones en el terreno de la memoria, gracias a la literatura autobiográfica (Carli, Sandra, 2002). La narrativa nos habilita para producir otras miradas en torno de la experiencia infantil en la tensión que ella crea entre la observación–reflexión crítica que promueve (e interpela como padres, docentes, adultos, ciudadanos, etc.) y la posibilidad de sentirnos insertos en una historia que podría haber sido la nuestra o que pertenece hoy a la de algún niño con el que compartimos el mundo.

Aún más, la narrativa autobiográfica sobre experiencias infantiles conlleva la característica de hacernos presente lo otro propio de lo vivido, constituyendo una clave de acceso hacia un espacio de frontera para pensar de otro modo la historicidad de la infancia, desde experiencias singulares pero también comunes y compartidas. Esta particularidad facilita la des–naturalización de supuestos conceptuales sobre la infancia y su inscripción en procesos históricos, como plantea Sandra Carli.

Por su parte, Jorge Larrosa nos propone no concebir la infancia como “objeto de...” nuestras miradas y/o análisis e invertir la dirección, permitiendo que la infancia sea la que nos mire, que nos interpele como lo otro distinto que nace o como lo alterno que emerge, desafiando todas nuestras categorías clasificatorias y axiológicas en torno de lo que debe ser o no la niñez y su educación. La apuesta aquí es evitar el abordaje de la infancia como objeto de conocimiento a fin de volverla manipulable y familiar desde un cúmulo de saberes profesionales o especializados que darían cuenta de ella para poder intervenirla. Se trata, pues, de permitir la emergencia de sentidos que puedan inquietar(nos) y pensar(nos), en palabras del autor, “devolver a la infancia su presencia enigmática” y “encontrar la medida de nuestra responsabilidad en la respuesta ante la exigencia que ese enigma lleva consigo” (Larrosa, Jorge, 2000). La infancia entonces implica disposición a un encuentro con lo otro, extraño y desconocido, a una experiencia potencialmente transformadora, de inacabada traducción de sentidos.

En este contexto, nos interesa aquí abordar los relatos de Armando Tejada Gómez sobre su propia niñez a través de una experiencia de lectura de su narrativa autobiográfica, abierta e iconoclasta. Tomaremos su *Amanecer bajo los puentes* como territorio para explorar la memoria de la infancia y sus representaciones, como nos sugiere Sandra Carli y las huellas de la alteridad de la que nos habla Jorge Larrosa como posibilidad de encuentro con la historia del otro, co-habitante o extranjero de nuestro mundo propio. Nos concentraremos sólo en algunos pasajes a fin de no exceder los límites de una breve exposición.

Armando Tejada Gómez (1929–1992), poeta autodidacta mendocino y descendiente de Huarpes¹, publica *Amanecer bajo los puentes* en 1970. El texto se organiza en veintiocho capítulos cortos (muy pocos superan las cuatro páginas) con títulos que anticipan su tema. Redactado en primera persona, tanto el comienzo del relato como su término se encuentran configurados por un *tópos*, el Barrio Las Latas (al oeste del Canal-Zanjón Guaymallén), escenario que marca el límite de lo que acontece, desde él, en él o fuera de él y un *tempo*, los años '0 y '40. Por esto, desde la propia historia de vida que emerge, Tejada Gómez nos pinta un paisaje a la vez que nos abre, desde sus vivencias y percepciones de niño una ventana al contexto socio-político en el cual creció (La Segunda Guerra Mundial, primeras dictaduras en Argentina, surgimiento del peronismo,...).

La narración no se emprende brindando datos de mera índole biográfica, como fechas de nacimiento o de sucesos importantes, ni se inicia desde ellos. El Capítulo 1 “Largo día de verano”, habla de un origen milenar, de la confluencia de piedras, arena y agua que engendró el Canal-Zanjón² de los abuelos indios, conteniendo su “lengua cancionera”, su “rumor de no acabar,

1 Pueblos que habitaban el oasis norte de la provincia de Mendoza, el norte de la de San Luis y el sur de la de San Juan. Fueron sometidos por el imperio incaico hacia el siglo XV y luego por la conquista española. Actualmente existen en Mendoza más de diez comunidades que se reconocen como huarpes, preservan costumbres y tradiciones culturales de sus ancestros y luchan por sus tierras y el reconocimiento como nación.

2 Antiguo brazo del río Mendoza, donde los huarpes se dedicaban a la agricultura y aprovechando su caudal hídrico desarrollaron sistemas de riego.

canto rodando” y hasta “todo el tiempo del agua que bajaba de los siglos” (p. 10–11). El Canal y sus puentes marcan la geografía física y simbólica de la vida cotidiana de sus actores (cirujas, pandillas, borrachos, ‘alzados’,...), delimitan el contorno de sus experiencias de vida, los cobijan y les brindan un espacio de identificación y socialización.

Si toda narración autobiográfica cuenta una historia de vida en la que la niñez suele aparecer siempre como etapa fundante de la vida del protagonista, remitiendo la mayoría de las veces a un contacto con la lectura o los libros como sostiene Nora Pasternak³, aquí podemos observar matices diferentes. El acontecimiento significativo no es una experiencia escolar o un encuentro formal con la cultura o tradición institucionalizada. Es una estación, el verano y el modo particular en que fluye y rompe el silencio la cascada del Canal Zanjón. Él es el lugar donde, afirma nuestro autor, “me acostumbré a la magia de las cosas y me apropié de la índole del grillo” (p. 11).

Con el Capítulo 2, “La memoria del grillo” irrumpe muy pronto desde el dolor, interrumpe la magia y la inocencia, inaugura lo incomprensible frente al aparente discurrir apacible y ordenado de la vida. Porque antes, simplemente

Entraba a los misterios como Juan por su casa y andaba enloquecido de tanta maravilla. Todo esto sucedía de manera inocente. No escuchaba el crujido, las roturas del día ni el dolor de los árboles gastados por el viento. Simplemente crecía: con la simple opulencia de un fruto en el verano. Ni siquiera sabía que lo hermoso era hermoso: mi padre inaccesible con su sombra gigante, mi voz, que no sonaba aún sino por dentro, el aroma a regazo que envolvía a mi madre. Era como el reverso de la muerte y el grito. Andaba por la vida húmedo de milagro (p. 12).

Y de repente el relato se vuelve tenue y apagado como un atardecer

Traía un pan enorme. Detrás mío, la tarde se iba poniendo pálida. Entré en el Callejón desenredando un silbo que quería aprender y que no había caso...

3 Citada por Sandra Carli (2002).

Fue cuando abrí la puerta que el llanto se me vino. La casa estaba llena de ese clamor extraño. Nadie me vio. Era el grito. Su primer estallido. Mi madre como un trapo con el rostro en las manos. Mis hermanos, el perro, la soledad más terca y el miedo, el lento miedo cavando en mi garganta: de golpe el llanto crudo, su jauría en mi casa.

¡Papá!, grité, ya herido por el miedo y el grito. Y me volví a buscarlo sin saber que lloraba. Cuando entré al Callejón la tarde ya era vieja. Yo corría aterrado en busca de mi padre.

Después regresé al llanto, solo como el olvido, y un gran rito de sombras me aguardaba en la casa (p. 12).

A partir de este capítulo 2 que lo despoja tempranamente de su padre⁴, el texto se toma el permiso de desnudar experiencias infantiles tensionadas entre un mundo roto o triturado que las alcanza y la posibilidad de construir desde él y con él “el rostro inmemorial de la esperanza” (p. 15). Así por ejemplo el capítulo 3 muestra las noches largas y solitarias de los que acompañados por el vino en boliches de barrio, cuentan sus propias historias y enseñan con palabras y hasta con su muerte.

—¿Cómo es el mar, Tiburcio?

—Che, Tiburcio, hablá del mar...

—Azul hasta la enagua. Le toca el culo al cielo...

—¿Qué le toca?

—El mar es como el cielo, pero abajo (p. 16).

Tiburcio habló del mar, de colores sin orillas y su mensaje persistió aún “doliendo en lo feroz de aquella madrugada cuando supimos al Tiburcio muerto de puro mar y cuatro puñaladas” (p. 17). Más adelante, como si estas historias debieran completarse, aparecen nuevamente. En el capítulo 16 “Papá galope”, el padre es concebido como “materia del sueño” (p. 59). Juntos, en una dimensión onírica, recorren el tiempo y el espacio y se acompañan silenciosamente. Esa es la dignidad completa, afirma Tejada, una travesía conjunta

4 Lucas Tejada, fue trabajador rural, tropero, bracero y cosechador.

en cada sueño, como su único testamento. Por su parte, el capítulo 25 que se llama “La muerte del Tiburcio”, en realidad nos habla de la mirada del niño construyendo para sí la idea de la muerte. Aunque inaugurada en un sentido con la experiencia–ausencia del padre, aparece aquí articulada en palabras–testigo, porque pudo presenciarla.

¿Cómo olvidar el tajo que tenía en el muslo? [...] Le recuerdo la cara yéndose para adentro, hacia el hueso final, empuñando la cara: apretando, apretando por los labios la vida que se le quedó quieta entre el miedo y la tarde. Muerto. Obstinado y muerto, aunque yo no supiera. [...]

Corrí todo el crepúsculo, me bebí todo el aire, bajé el atardecer por delante del viento y allí, abajo del Puente, me atrincheré la noche y lloré hasta los mocos por el miedo y por nadie (p. 93).

La muerte no es negada sino vivida en toda su extensión, como resultado de una lucha, obstinada, culpable, desigual y con un mismo final, el llanto solitario en un espacio propio y conocido, el Puente. Pero hay muchas y otras muertes. Hacia el final (capítulo 27), dos aluviones se llevan el Barrio de Las Latas. Otra vez. Intemperie, imprevisión, tonta opulencia provinciana, dolor sin olvido. Otra vez el niño. “La soledad lo sabe. No hay olvido. Todos llevan un niño en su silencio” (p. 101).

El capítulo 4 devela la aptitud narrativa *del Armando niño*, a quien le gustaba contar e inventar historias tanto como a su hermano y compañero de la vida, Toto, escucharlas. Y ambos sabían que no eran ciertas. Por ejemplo, sobre un caballo Marcial con una estrella entre los ojos y una casa solar con jamones y sol o sobre algunas películas sólo vistas en afiches publicitarios, más concretos que el ticket para entrar al cine. Pero no se trataba de niños mostrando dotes discursivas sino de acortar caminos y olvidar el hambre, instalado en la casa y en los cuerpos desde la ausencia paterna. Era un “pacto de honor” entre ellos, el de disfrutar historias inventadas sin más prueba que la de un dolor solapado. Ese dolor propio del hambre, que en el relato muestra al adulto–niño, confundido en un presente que recuerda el pasado que se evoca, que recuerda el olvido,

Pero quiero jurar que nos hacía bien. Pero puedo llorar por estas cosas. Fueron años enteros: de los seis a los doce o algo así. Toda nuestra inocencia supongo que sería (p. 20).

[...] yo tenía un hambre ciego, particular, insomne, permanente, un hambre mío en medio del infierno, un hambre de siete años cabalgando sobre un Marcial caballo y sobre un cuento, que al Toto le gustaba que contara, aunque supiéramos que no era cierto” (p. 22).

Se trataba de una infancia en la calle, bajo los puentes, despojada de toda institucionalidad que no fuera la compañía de un hermano apenas un año y medio mayor o el cariño materno⁵, garante simbólico de una protección impotente frente a la miseria irreverente y la responsabilidad de ocho hijos (que quedaban de veintitrés paridos). La patria era entonces las historias del hermano golondrina, Lucas, el mayor, que cuando al regresar “deshilachado”, sólo estaba equipado de leyendas (capítulo 6). Y la política era algún asado de comité, gratis y opulento, a cambio de la escucha de un conjunto de discursos.

Pero “No era fácil la vida a la intemperie. Era de pobre a pobre, de más o menos nada. El que agarraba pique ese día comía” (p. 34), ¿cuáles eran las posibilidades? ¿cuáles eran los espacios disponibles para procurarse el alimento? El basural, “tierra de nadie donde todos éramos iguales”, el trabajo en la Feria a cambio de verduras o el desquite, el robo. Basural, trabajo infantil y robo, tres escenarios–escenas que como adultos y espectadores estamos acostumbrados a ver o al menos podemos imaginar. Pero ¿cómo aparecen en la mirada del niño? ¿de qué modo configuran una experiencia vinculada a la vida y la supervivencia? En el capítulo “Amanecer bajo los puentes”, Tejada no silencia ningún sentido ligado a esta experiencia de la vida a la intemperie. Nos cuenta que

La luz primera es fría como un tajo. Entra por la pupila hasta los huesos. El niño se demora en la ternura y no quiere salirse de su sueño. Ha regresado al útero esa noche y mientras duerma el dolor es lejos. El Toto demoraba en despertar y se quedaba náufrago allá adentro. Pero

5 Florencia Gómez.

a mí me dolía la mañana, asomada a los pájaros del viento. Y era la lucidez como un cuchillo con la punta de hielo.

Así yo empezaba bajo los puentes. Así me he despertado años enteros. Apretado a mi hermano, generando un calor de arpillera y diarios viejos (p. 43).

Un símbolo, el puente, emerge como espacio de reconocimiento y como el punto del recomienzo de cada mañana. Es que desde lo hondo que está debajo de todo, la vida no cesa, le enseñó su madre (capítulo 12 “Mamá metáfora”). Es la persistencia de la vida la que recorre todo el texto, que vuelve y que devuelve, ante una memoria que insiste aún ante la muerte, oponiéndose a la clausura de lo acontecido en el sentido de un anti- destino. Así en el último capítulo, él vuelve al barrio devastado,

Yo regresé campana, alta la noche. La vida me tañía y me trizaba. Regresando de ahí debo haber dicho que la muerte no es quien para cercarme. El grillo continúa en mi silencio, sale de mi silencio a las guitarras. Cuando volví de ahí [...] La brújula era un niño hacia la vida. Yo era mi capitán y mi naufragio (p. 105).

El texto de Armando Tejada Gómez, narrativo a la vez que poético interpela cualquier representación de la infancia que pretenda invisibilizar experiencias e hipostasiar un concepto sobre ella. Convoca al lector como productor de nuevas formas de pensamiento y acción. No aparecen sustitutos de lo singularmente narrado, no hay justificaciones ni críticas, tan sólo poética de la vivencia y no para volverla bella sino memoria presente, plural y viviente. La identidad se conecta de modo intrínseco con la temporalidad y la espacialidad. Se trata de un relato que abre lecturas sobre la infancia que permiten comprender elementos que atraviesan la experiencia infantil y constituir un espacio cuyo horizonte de realización articule la diversidad con la universalidad de la vida humana. Es un relato que nos lanza a la perplejidad pero nos acompaña en la búsqueda. Los lenguajes nos recubren, afirma Roig. Pero no permitamos que encubran ni dilaten las necesarias decisiones. No debemos renunciar a la abundancia de sentidos porque no tenemos derecho a reducir

la experiencia infantil en vistas a una adecuación a políticas que no asumen sus urgencias, que niegan su historicidad, conflictividad y miradas específicas y con esto, sancionan su/s presente/s y suspenden cualquier futuro.

Bibliografía

- Carli, Sandra. 2002. *Memoria e infancia*, Conferencia ofrecida el 2 de noviembre en el marco del Postítulo Docente Literatura Infantil y Juvenil. Buenos Aires: CePA.
- Larrosa, Jorge. 2000. *Pedagogía profana*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Roig, Arturo. 1995. *Cuento del cuento*. Mendoza: Mimeo.
- Tejada Gómez, Armando. 1970. *Amanecer bajo los puentes*. Buenos Aires: Juarez Editor.

A propósito de la infancia y la filosofía... entre otras paradojas

Cristina Rochetti

Centro de Investigaciones
Interdisciplinarias de
Filosofía en la Escuela
FFyL–UNCuyo

Es posible pensar el sentido paradójico que se aloja en la conjunción de las palabras: filosofía e infancia. Puestas así, una al lado de la otra, unidas por una conjunción, resultan, para quién no se dedica al tema, de una extraña incongruencia. Los primeros pasos en el tratamiento de esta conjunción lograron sortear lo paradójico y a través de la escolarización de diversos contenidos, en especial procedimentales, se aseguró la presencia de la filosofía cerca de la infancia con algún sentido más o menos útil.

Sin embargo la paradoja resistió a la domesticación. La filosofía, tan cara al pensamiento de occidente, con una historia densa de sentidos e interpretaciones, y la infancia tan novedosa y reciente en las preocupaciones del pensar, puestas una al lado de la otra se volvieron a colar por alguna grieta, desafiando a las más seductoras estrategias de domesticación y provocando nuevamente al pensar con la fuerza de lo paradójico.

Este rescate del sentido se hará sobre el fondo de un texto roigniano y desde la posibilidad de visitar la “región media” caracterizada por Foucault en el prefacio a *Las palabras y las cosas* (2008). El texto de Roig se titula “Los métodos pedagógicos y su inserción en la vida” (1998), en él aborda la problemática de los métodos en la enseñanza y propone la búsqueda en este ámbito de una relación entre teoría y praxis. En este texto se señala con una fuerza especial una doble cuestión, en cierto sentido paradójico: por una parte, la naturaleza y la palabra en su relación con el mundo, y por otra, la palabra propia y la palabra de todos en su relación con “nuestro mundo”. La “región media” propuesta por Foucault es un ámbito que posibilita la experiencia, es

un espacio intermedio entre los códigos naturalizados por una cultura y las explicaciones fundamentadoras; es un lugar para visitar, a nuestro modo de entender, cuantas veces sea necesario. Es allí donde el pensamiento puede ejercitar la sospecha, donde tiene lugar lo paradójico, donde es posible poner en cuestión la naturalización de las palabras y del mundo, y donde es posible redescubrir la fuerza que reside en la conjunción de la filosofía y la infancia.

Comenzamos entonces con una cita del texto de Arturo Roig:

El mundo no es pues ya la naturaleza en cuanto que supone existencia de un ser que ha emergido de la animalidad, que ha objetivado la naturaleza haciéndola mundo. Y por eso mismo el mundo es siempre de alguien. Es mi mundo, nuestro mundo. En la medida en que el mundo es posesión nuestra, nos autoafirmamos como sujetos del mismo” (Roig, 1998: 47).

Nos detenemos en las siguientes expresiones: “hacer mundo”, que Roig señala como el trabajo de objetivar la naturaleza que el hombre ha logrado al emerger de su animalidad y “mi mundo, nuestro mundo” que para nuestro autor tienen una fuerza autoafirmativa característica que permite conformar la subjetividad.

1- **“Hacer mundo”**. “Hacer mundo” aparece en el texto de Roig contrapuesto a la idea de naturaleza como lo dado, lo que está, con lo que nos encontramos y que de algún modo es lo mismo para el animal que para el hombre. Sin embargo para el hombre es ocasión para marcar la diferencia, al objetivarla “hace mundo”. El sentido que primero podemos señalar es el protagonismo del ser humano. La idea de hacer, transformar, desarmar, rearmar, constituir, construir, que sólo se pueden atribuir al hombre como hacedor de mundo. Los animales también transforman, desarman, arman, etc. Pero ninguno hace mundo, porque ninguno objetiva la naturaleza. Ese objetivar, en el hombre, tiene la forma del nombrar. Tiene la impronta del lenguaje. Es poner nombres, palabras a las cosas, que permiten señalar un comienzo, una novedad, irrumpir en el continuo de la naturaleza. El lenguaje entendido en este sentido no es natural al hombre, no pertenece a su naturaleza el lenguaje,

no lo trae como algo dado, incorporado, ni siquiera de modo latente, sino por el contrario lo debe adquirir, lo debe aprender. El hombre nace infante, debe ser tomado y tomar el lenguaje de su comunidad, necesita ser nombrado para aprender a nombrar y para hacer mundo. Ya no será lo mismo, ahora hay mundo y no el mismo mundo para todos sino “mi mundo, nuestro mundo”.

2- **“Mi mundo, nuestro mundo”** señala no sólo la idea de posesión por el adjetivo posesivo “mi, nuestro”, sino y con mayor fuerza la idea de delimitación, no es el mundo de todos y para todos sino el “nuestro”. Esto es de suma importancia porque generalmente, detrás de la idea del hombre que hace mundo, en la que podemos estar más o menos de acuerdo no sin algunas diferencias, el problema más relevante se presenta cuando ese mundo hecho por el hombre es extensivo y válido para todos los hombres, como algo natural, dado y que debe ser aceptado por todos. El mundo se desprende de su hacedor, el hombre, y se impone como el único posible de ser habitado y vivido y se generan en torno a él todas las palabras, lenguajes y discursos que le otorgan el estado de absoluto, de incuestionable e inmodificable. Entonces “todas las palabras” de este mundo son para todos los hombres. El mundo construido por el lenguaje avasalla y arrasa con cualquier diferencia. Y se generan más relatos, más discursos y cuentos que refuerzan ese mundo; se inventan enemigos, externos e internos; se instalan prácticas permitidas, se ritualizan otras; se generan dispositivos para controlar que todo funcione como está previsto y se desalientan y enmudecen aquellas palabras que hablan de otros mundos.

“Mi mundo, nuestro mundo” no sólo marca esta idea de delimitación que nos alerta del peligro de la univocidad sino que asumida en toda su profundidad nos permite además abrirnos a la riqueza de otros mundos, de otros lenguajes, de otras palabras, diferentes, no reducibles, ni asimilables a las nuestras, otras.

Sin embargo hay otra paradoja en este punto, nuestra cita inicial dice: “En la medida en que el mundo es posesión nuestra; nos autoafirmamos como sujetos del mismo.” Primero es necesario, diríamos indispensable, poseer el mundo, saberlo y experimentarlo como nuestro para ser sujetos, para autoafirmarnos como sujetos, valga la redundancia de nuestro mundo; sólo

así es posible darse cuenta de que hay otros mundos, otros modos, otros lenguajes, otras palabras.

En la primera paradoja señalamos la contraposición entre la naturaleza y la palabra, y de algún modo la fuerza contraria a la naturaleza que ejerce la palabra para constituirse como tal. En esta segunda paradoja, se plantea la contraposición entre lo propio y lo otro, lo mismo (como mío) y lo diferente (como lo otro) y la fuerza contraria a encerrarse sobre sí mismo que hay que realizar para poder entender, como dice Roig, que: “No hay palabras para todos los hombres, pues cada uno tiene su palabra; y justamente porque cada uno tiene su palabra puede entender la de los demás” (Roig, 1998: 53).

Estas dos paradojas hacen referencia por una parte a la filosofía y la infancia y por otra parte a la educación. Vamos a tratar brevemente de hacer la referencia.

Tomamos la palabra paradoja en lo que refiere o contiene de contradictorio. Su significado en el diccionario es: “especie extraña u opuesta a la común opinión de los hombres. Aseveración inverosímil o absurda que se presenta con apariencia de verdadera”. En el ámbito de la lógica es un razonamiento que, partiendo de una premisa aparentemente no contradictoria, conduce a conclusiones contradictorias.

Existen muchas clases de paradojas: físicas, matemáticas, lógicas, entre otras. En la mayoría de las situaciones propuestas, la cuestión consiste en desenmascarar la premisa errónea o falsa y poner de ese modo al descubierto el error, salvando la apariencia engañosa. Este mecanismo lo utiliza la lógica y la ciencia, ya que evidentemente un pensamiento paradójico sostenido no contribuye al avance del conocimiento en las ciencias. Sin embargo hay un lugar en el que lo paradójico tiene su espacio, aunque varias veces haya intentando ser desalojado. Ese lugar es el arte y la filosofía. Su presencia inquieta, molesta, incita a las elaboraciones más sofisticadas para sortearlo o a veces a las más burdas. Pero cuando es tomado como experiencia, desde el espacio artístico, podemos pensar en los cuadros de Dalí, por ejemplo esa obra tan fantástica cuyo nombre es “La persistencia de la memoria”, donde los relojes blandos nos sumen en la perplejidad; también la presencia en la obra de Dalí, de elefantes sostenidos por largas y delgadas patas en distintas obras e inclusive esculturas.



Los elefantes, 1948. Óleo sobre tela 49 x 60. Colección privada

Si bien el arte y la filosofía parecen ser el lugar del pensamiento paradójico, la suerte de éste no ha sido la misma en uno y otro. El arte es sin duda un lugar más benigno y lo ha acogido sin mayores dificultades. La filosofía en cambio tiene sus reservas, lo ha mantenido dentro de los límites “permitidos” por los órdenes establecidos en cada época. Lo paradójico se ha domesticado de distintas maneras con mayor o menor éxito a lo largo de la historia de la filosofía. No hace falta dar razones de ello en este momento, basta con mencionar cualquier sistema de pensamiento con características de universal ideológico, cuyas pretensiones han sido explicaciones totalizantes y totalizadoras de la realidad: “palabras que valen para todos los hombres”.

¿Adónde vamos con todo esto? Pues a que la conjunción que nos ocupa, “Filosofía e infancias”, es una paradoja. Hoy estamos un poco acostumbrados a escuchar estas dos palabras juntas, una al lado de la otra sin que nos asombren o nos inquieten tanto, como quizás lo fue en sus inicios, hace un tiempo atrás.

Estos dos términos se juntaron por primera vez y de modo original a fines de la década del 60 en lo que conocemos como el programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman. Este programa tuvo la osadía de juntar dos términos que en la historia de la filosofía de occidente nunca habían tenido casi nada que ver, como en el cuadro de Dalí: “los elefantes sostenidos por largas y delgadas patas” (la analogía queda librada a su imaginación). Niños y filosofía, una mezcla, si la pensamos bien, explosiva. Sin embargo la solución a la paradoja no tardó en hacerse esperar y la domesticación del pensamiento tomó las riendas como era de esperarse. Filosofía y niños, niños y filosofía tomó la forma de un programa abarcativo desde las primeras etapas de la escolaridad hasta el egreso del sistema. Sin duda los objetivos de mejorar el pensamiento lógico y argumentativo de los niños y jóvenes en las escuelas que pudieron implementar este programa es posible de ser demostrada y medida, además del trabajo con contenidos actitudinales para formar buenos ciudadanos es posible de ser registrada: la paradoja “filosofía y niños” parecía haber sido felizmente resuelta.

Sin embargo parece que los sentidos contrapuestos se volvieron a abrir camino, nuevamente en los lugares más insospechados, en las grietas o fisuras que a nadie interesan.

Filosofía y niños, filosofía e infancia logró escapar a la tranquila resolución de mostrar el error de la apariencia para recluirse en este caso en la productividad y utilidad que reporta a la escolarización de la infancia. Volvió a transformarse en una paradoja, no fácil de resolver, que da que pensar, que interpela, cuestiona.

En este sentido es pertinente señalar el esfuerzo realizado por Walter Kohan en sus distintos textos (por ejemplo, 2004; 2007), cursos, encuentros y experiencias tendientes a experimentar el pensar, y también muchos otros equipos y grupos de trabajo, dentro de los cuales me incluyo.

El pensar, la filosofía tan cara al pensamiento occidental, con una trayectoria densa de sentidos: deseo de saber, búsqueda de fundamentos, construcción de razones y explicaciones, exploración de límites y posibilidades, configuración de órdenes, revisión de los propios límites y proclamación de un pensar distinto, a la manera de un gran elefante, voluminoso, pesado, tiene por patas, delgadas, largas y frágiles a la

infancia... ¡qué atrevimiento!... ¡qué poca seriedad!... Es una especie de escándalo.

Pero también es un escándalo la palabra frente a la naturaleza, y entonces se naturalizó la palabra y se domesticó la paradoja, pero también y mucho más serio es que las palabras del propio mundo no fueran las del mundo de todos, y se recurrió a la validez universal, pero ideológica, en nombre de la cual se domesticaron todos los mundos posibles.

Sin embargo existe y pensamos que es así, un espacio, una región donde lo paradójico puede ser experimentado. Un espacio donde caminan elefantes con frágiles patas, largas y delgadas y se puede sospechar de las soluciones que tranquilizan cortando las patas a los elefantes y domesticándolos. Un espacio, llamado por Foucault “región media”, que se extiende, por un lado, entre los códigos establecidos culturalmente por una sociedad y, por otro, las explicaciones fundamentadoras. Estos códigos rigen las palabras, los valores, la jerarquía de las prácticas dentro de las cuales cada hombre se reconocerá y hasta la mirada más ingenua o desprevenida adquirirá un modo de mirar y, por otro lado, las explicaciones fundamentadoras dan cuenta de los saberes, las teorías y las interpretaciones que refuerzan ese orden establecido. Pero dice Foucault:

...entre estas dos regiones tan distantes, reina un dominio que, debido a su papel de intermediario, no es menos fundamental: es más confuso, más oscuro y, sin duda menos fácil de analizar. Es ahí donde una cultura, librándose insensiblemente de los órdenes empíricos que le prescriben sus códigos primarios instauro una primera distancia con relación a ellos, les hace perder su transparencia inicial, cesa de dejarse atravesar pasivamente por ellos..., se libera lo suficiente para darse cuenta de que esos órdenes no son los únicos posibles ni los mejores... (Foucault, 2008: 14).

Esta región posibilita darse cuenta de que existen otros órdenes, otras palabras, otros mundos, que las palabras propias no son para todos hombres pero sí pueden ser escuchadas por otros hombres; como decía Roig, que la filosofía y la infancia no se reducen a la escolarización de contenidos. Esta

región puede ser visitada, pero no para instalarse o establecerse, pues entonces dejaría de ser el espacio de la sospecha porque en tanto somos sujetos que hacemos mundo, nuestro mundo, construiremos órdenes que fijen miradas y teorías que los fundamenten. Hacemos mundos y habitamos en ellos. En este sentido el mundo lo sentimos como nuestro, como decía Roig en la cita inicial: “En la medida en que el mundo es posesión nuestra, nos autoafirmamos como sujetos del mismo”. Pero a esa región, a la “región”, región de la experiencia y la sospecha, que tan bien describe Foucault, es a la que tenemos que volver cuantas veces sea necesario para no olvidar que hay otros mundos, que nuestras palabras no son las palabras de todos los hombres, que infancia y filosofía es una mezcla explosiva y para no domesticar a los elefantes de frágiles patas, largas y delgadas.

Bibliografía

- Foucault, Michel. 2008. *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kohan, Walter. 2004. *Infancia. Entre educación y filosofía*. Buenos Aires: Laertes.
- Kohan, Walter. 2007. *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación*. Buenos Aires: Del estante.
- Roig, Arturo. 1998. Los métodos pedagógicos y su inserción en la vida. En *La universidad hacia la democracia*. Mendoza. EDIUNC.
- Roig, Arturo. 2002. *Ética del poder y moralidad de la protesta*. Mendoza: EDIUNC.
- Roig, Arturo. 2009. *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. Buenos Aires: Una ventana.

Diálogo socrático y enseñanza de la filosofía

Gonzalo Scivoletto

INCIHUSA–CONICET

Filosofamos porque otros lo hacen peor, y porque todo hombre filosofa... La filosofía no necesita ninguna justificación, pues sólo hacemos mejor lo que otros hacen peor.

Hans-Georg Gadamer

Introducción

Entre las miles de referencias a Sócrates que podríamos encontrar en la historia de la filosofía, hay una que justifica plenamente el sentido de este breve trabajo. Reza así: “En la figura de Sócrates están enlazados de un modo directo, originario, el filosofar y la acción docente. Sócrates es lo mismo un maestro que un filósofo... Niños, adolescentes, adultos y ancianos rodean a Sócrates. Vive entre hombres. Enseña. El enseñar, el comunicarse, el influir entre los hombres, es en este caso una cosa completamente originaria, algo esencialmente socrático. Entre la figura socrática y la forma del diálogo existe en este sentido una relación interna necesaria” (Groethuysen, 1951: 18). En consonancia con esto, en la presente ponencia queremos destacar la relevancia del *método dialógico* socrático para el ejercicio de la filosofía. Esto tiene particular importancia además para las cuestiones relativas a la enseñanza de nuestra disciplina, dado que, como se ha repetido incansablemente en la didáctica, “enseñar filosofía es enseñar a filosofar”. Ahora bien, esta expresión de origen kantiano no siempre es comprendida en su justo significado. En primer lugar, la frase no significa optar por un filosofar desligado de las tradiciones del pensamiento, sus perspectivas y vocabulario técnico. En el fondo, desde nuestro punto de vista, no se puede enseñar a filosofar sin enseñar *filosofías*, aunque el aprendizaje de las filosofías deba ser al mismo tiempo una *práctica*

de las mismas. En segundo lugar, porque la práctica de la filosofía sólo tiene sentido desde la cosa misma que se está pensando. Enseñar filosofía practicando filosofía, esto es, dialogar *con* (y en este sentido las corrientes filosóficas del pasado son siempre contemporáneas) *sobre* un problema determinado es el modo más idóneo para desplegar todo el potencial tanto del alumno como de la filosofía misma.

Ahora bien, por nuestra parte, quisiéramos mostrar aquí un intento contemporáneo por recuperar críticamente el *método socrático* como método de pensamiento genuinamente filosófico y, de allí, como forma de enseñanza. Para ello tomaremos como hilo conductor la interpretación que realiza Dietrich Böhler, representante de la Ética del Discurso, y las consecuencias a las que conduce, especialmente para la ética, el socrático “principio del logos”, tal como aparece en el *Critón*. En segundo lugar, quisiéramos señalar las principales consecuencias educativas del método socrático en sus diferentes aspectos. Para ello, nos guiaremos fundamentalmente por algunos trabajos de Horst Gronke (discípulo de Böhler), quien es en la actualidad uno de los principales representantes en el estudio y la aplicación de este método tanto en el ámbito de la docencia como en el de la bioética, la gestión de empresas o asociaciones, etc¹. Con ello, esperamos aportar, aunque más no sea en una mínima porción, a la construcción colectiva de herramientas más idóneas y significativas para la enseñanza de la filosofía.

El juego de lenguaje de la razón

No es necesario resaltar el papel, polémico por cierto, que la figura de Sócrates ha desempeñado en la historia de la filosofía. Desde el propio Platón a Hegel, pasando por el cristianismo primitivo e incluso en la conocida interpretación nietzscheana, Sócrates ha sido objeto de apropiaciones diversas. Por supuesto que ello se debe al momento o la situación filosófica desde donde se

1 Puede consultarse en línea: <http://www.pro-argumentis.de>. Otras Instituciones, Sociedades o Academias que utilizan el método (neo) socrático: <http://www.socraticmethod.net>; <http://www.philosophisch-politische-akademie.de>; <http://www.geistige-hebammenkunst.de>; <http://www.hetnieuwetrivium.nl/page/english>, entre otras.

lo ha apropiado. En nuestro caso, *nuestra* situación filosófica actual puede ser comprendida bajo la famosa rúbrica de “giro lingüístico”, es decir, como una reconsideración de los problemas de la filosofía a la luz del problema del lenguaje. Con ello se encuentran asociadas, además, una serie de cuestiones que se tratan en la más variada gama de escuelas filosóficas actuales: el poder, la verdad, la interpretación, el mundo de la vida, el sentido, la multiculturalidad, el relativismo–universalismo, etc. En este contexto, pero en abierta oposición a las consecuencias relativistas y/o escépticas del giro lingüístico, es que se ha desarrollado la Ética del Discurso de Karl–Otto Apel y Jürgen Habermas que, con diferencias importantes en cuanto a la fundamentación de la misma (cuestión que no viene al caso aclarar en este trabajo), han recuperado y profundizado con las herramientas filosóficas actuales (teoría de los actos de habla, por ejemplo) uno de los aspectos centrales de la filosofía socrática: la *dialogicidad* de la razón, presente en la figura de los *elenchos* (Scott, 2002)².

Dietrich Böhler (1990), se ha referido al llamado “principio del logos o del discurso”, en el sentido de que la razón ya no puede ser entendida como razón solipsista sino como un tipo de juego de lenguaje, esto es, el juego de la argumentación. Este principio de racionalidad dialógica (intersubjetiva, puesto que incluso en el “diálogo con uno mismo” se utiliza un lenguaje *público*) se encontraría ya en la boca del mismo Sócrates, por ejemplo en aquel tan citado y emotivo pasaje del *Critón*³: “Porque en lo que a mí respecta no sólo ahora sino siempre he procedido de modo tal que jamás he hecho caso a ninguna otra argumentación que aquella que, al reflexionar, me parece la mejor” (Critón 46 b). Este es el principio máximo de la argumentación, en el cual podemos descubrir las siguientes características trascendentales. En primer lugar, quien argumenta ya ha ingresado en un juego de lenguaje que,

2 De hecho, como señala Maliandi (2006: 34), “[la noción de discurso] no se trata de una noción nueva sino... de algo así como la adaptación de una actitud proveniente, acaso, del *elenchos* socrático”.

3 Recordemos brevemente la estructura básica de este diálogo platónico. Sócrates está en la prisión esperando su muerte y llega su amigo Critón (43a). Este intenta convencer a Sócrates que escape de la cárcel, que él le ofrecerá toda su ayuda, etc. Además, argumenta Critón, qué pensará la gente al saber que sus amigos no

como todo juego de lenguaje, tiene sus reglas constitutivas, en este caso la “regla del mejor argumento”. En el texto, Sócrates invita a Critón a dialogar, esto es, a evaluar las diferentes argumentaciones. Curiosamente el texto griego dice “logoi”, y, además las argumentaciones o “logoi” son la máxima autoridad, es decir que es el mejor argumento el que ha de mandar. En efecto, “el principio metodológico que plantea Sócrates consiste en desechar, como razones argumentales, la de autoridad... o la de cantidad..., y hacer jugar en todo momento la persuasión de un lado y la aceptación convencida de otro” (Eggers Lan, 1973: n. 32).

Ahora bien, hay otro término del texto platónico en el que no repara Böhler que es el de *homología*, al cual Eggers Lan traduce como “convenio” y lo explica en el contexto del diálogo con las leyes y la polis hacia el final del *Critón*. La homología es la esencia misma del diálogo porque éste es esencialmente *vinculante*, es decir que no se puede romper luego con lo que antes se ha convenido. Böhler se detiene fundamentalmente en el carácter metaconvencional del principio del discurso, esto quiere decir que, dado que el mejor argumento es el que manda, la autoridad *de hecho*, ya sea las instituciones sociales vigentes o sea “la opinión de la mayoría” pueden ser sometidas a un examen crítico producto de la autonomía de la argumentación. De lo anterior se deriva otra característica de tipo “metodológica”. El estándar de validez de la norma dependerá de dicha evaluación argumentativa, así el procedimiento del diálogo (o de la discusión en un discurso práctico por parte de todos los afectados, como diría la Ética del Discurso) se convierte en el criterio de justicia de la norma. En el caso del *Critón*, la norma en discusión es: ¿Es justo escapar de la prisión, aún cuando presuntamente la condena no haya sido justa?

Otra característica es la siguiente: en el diálogo argumentativo hay un reconocimiento del otro como compañero discursivo, es decir, como igual que yo, que puede discutir y criticar, y también, que puede tener razón. Más allá del carácter “secundario” o funcional que puedan tener algunos personajes en los diálogos platónicos, lo cierto es que los personajes argumentan y no son persuadidos por la fuerza o por amenazas. En nuestro caso, Critón discute de igual a igual con Sócrates.

Finalmente, en la situación argumentativa no sólo se reconoce a los interlocutores reales, fácticamente presentes, sino también a los interlocutores

virtuales, esto es, a todo interlocutor posible. Esto es así porque no podemos concluir el mejor argumento fuera de la argumentación misma, es decir, no podemos salirnos de la discusión y “mirar desde arriba”. La discusión permanecerá abierta en tanto no haya consenso, pero el consenso desde el punto de vista de la Ética del Discurso es entre todos los afectados por la norma, nuevamente, presentes o no presentes: por lo tanto, consenso no debe ser confundido con “acuerdo” fáctico, sino que el consenso es una idea regulativa de la razón y por lo tanto, *contrafáctico*.

A partir de lo anterior podemos concluir lo siguiente: Quien argumenta, como dijimos al comienzo, asume (presupone *in actu*) las reglas del juego de lenguaje de la argumentación (del mismo modo que quien decide jugar al ajedrez no puede mover tres veces seguidas o cambiar de fichas durante el juego). En el caso de la argumentación, según Böhler, este juego requiere de una conducta consensual–comunicativa presupuesta:

No engañar o tratar estratégicamente

No evitar la argumentación y por lo tanto el *dar cuenta de*

No ser dogmático, sino aceptar buenos argumentos autocríticamente

Alcanzado este punto, podemos imaginar ya las consecuencias ético–políticas que la práctica de la filosofía, entendida como diálogo argumentativo, puede generar en el ámbito educativo.

El diálogo socrático en la enseñanza

Siguiendo la línea de D. Böhler, Horst Gronke, se ha dedicado a explotar de modo más específico la estructura y las características del diálogo socrático con fines pedagógicos y políticos. Este proyecto reconoce su antecedente en la tradición alemana de Leonard Nelson (1882–1927) y Gustav Heckmann (1898–1996). El proyecto de un nuevo método socrático (Gronke, 2004) toma como punto de partida, obviamente, aspectos centrales del diálogo socrático, específicamente: “el principio de orientación racional” y la mayéutica, vistos a la luz de nuestra concepción actual de la razón intersubjetiva y en un contexto de ordenamiento político democrático–constitucional e intercultural. Esto

supone renunciar, al mismo tiempo, a aquellos momentos de dicho diálogo que muestran la asimetría entre Sócrates y sus interlocutores.

Ahora bien, debemos aclarar cuál es el objetivo del diálogo y en qué consiste o cómo es su estructura. En primer lugar, debemos tener en cuenta que el diálogo parte de un contexto de acción significativo, es decir, del mundo de vida donde los saberes son “reconocidos por nosotros”. El objetivo es, entonces, aclarar los presupuestos de un problema o de una pregunta dentro de un espacio normativo que conduzca al entendimiento sobre criterios, valores o principios que orientan las acciones en ese mundo de vida. En este sentido el método presentaría cuatro características definitorias:

El pensar por sí mismo (en lugar de la mera recolección de información)

El pensar unos con otros (en lugar de discutir con otros)

El pensar concreto (en lugar del pensar abstracto)

El pensar orientado hacia la verdad (en lugar de la mera exposición de opiniones)

Esto implicaría la adquisición de virtudes (en el sentido aristotélico) tales como la tolerancia crítica, capacidad autocrítica, paciencia, disciplina en la argumentación y amistad.

El método, tal como lo practica el propio Sócrates, consta de tres pasos. Primero se formula una hipótesis (siempre en el contexto de un saber de la praxis, no de una hipótesis empírica, por ejemplo). Luego, Sócrates se asegura el reconocimiento por parte del interlocutor de esta hipótesis. Y por último, se verifica si esta hipótesis I, o sus consecuencias, no se contradice con una hipótesis II ya reconocida en otro momento del diálogo, o sus consecuencias. La contradicción obliga entonces a revisar la validez de la hipótesis I, y así sucesivamente. Según la interpretación de Gronke, el diálogo argumentativo responde a un movimiento espiralado que tiene la forma *consenso–disenso–consenso*. Volviendo a nuestro ejemplo del *Critón*, podríamos representar el método de la siguiente manera.

Consenso 1: Actuar con justicia (Reconocido tácitamente, pero no aclarado)

Disenso: Critón propone a Sócrates escapar, pero Sócrates no está de acuerdo

Consenso 2: *Siempre* se ha de actuar con justicia, aún cuando uno sea tratado injustamente (Reconocimiento fáctico de Critón)

Conclusión: Violar las leyes de la ciudad, escapando, implica actuar injustamente: Sócrates debe aceptar su condena y morir como establecen las leyes de la Polis.

De tal modo, por ejemplo, la lectura de este diálogo platónico en un curso de filosofía (sobre todo en la formación básica), puede tener no sólo una finalidad informativa acerca de la “ética socrática” o “la antropología platónica”, conocimientos que por otra parte no consideramos triviales o carentes de importancia; sino que, *además*, se puede aprender, practicando, un *método*, una forma de argumentar y buscar la verdad con otros. Al mismo tiempo, se forman en virtudes esenciales para la vida ciudadana y que no tienen que ver con la “negociación” (concepto enormemente de moda en las ciencias sociales y que, en ciertos ámbitos, resulta fatal para la democracia), sino con el aprender o descubrir juntos, y con el compartir. Por ello no puede soslayarse la cuestión política que hallamos en esta recuperación del método socrático, de hecho, las diferencias específicas que encontramos en las distintas agrupaciones que lo practican parecen girar en torno a, o un aprovechamiento para el mundo empresarial y organizacional para “triunfar en los negocios” o un aprovechamiento para prácticas democráticas más horizontales, en el sentido de la democracia deliberativa. No está de más decir que nuestro interés radica totalmente en lo segundo.

Por otra parte, la pregunta o conflicto inicial puede partir del mundo de vida del alumno o puede resultar de una sugerencia del docente (en este caso, la propuesta debe ser igualmente significativa para el alumno). Lo más importante a tener en cuenta es que aquí la función del docente consiste en la de ser un *moderador*. Esta imagen creemos que es altamente significativa. En primer lugar, el moderador no interviene más que para garantizar que se cumpla con las normas formales o procedimentales de la discusión, por

ejemplo, en caso de que alguno de los participantes abuse del tiempo o apele a recursos no argumentativos: violencia física, psicológica, amenazas, etc. En segundo lugar, el moderar no “cierra” la discusión en el sentido de que no establece la “verdad definitiva” o solución “final” del problema. En tercer lugar, el moderador no puede tomar partido, es decir, aunque presumiblemente tendrá su opinión, no puede favorecerla ni inducirla.

En conclusión, la verdadera práctica de la filosofía es la práctica del diálogo crítico–argumentativo, esto no excluye el aprendizaje de teorías o escuelas filosóficas puesto que ellas formarán parte del ámbito de discusión, es decir, formarán parte de los argumentos a considerar junto con otros que serán propuestos en el desarrollo del discurso. Desde nuestro punto de vista, esta “didáctica de la filosofía” no es otra cosa más que llevar al aula lo que los filósofos vienen practicando desde hace 2600 años.

Bibliografía

- Böhler, D. 1990. Transcendental Pragmatics and Critical Morality: On the Possibility and Moral Significance of a Self-Enlightenment of Reason. En *The Communicative Ethics Controversy* 111–150, editado por Benhabid, S. y Fred Dallmayr. Cambridge: MIT Press.
- Groethuysen, B. 1951. *Antropología filosófica*. Buenos Aires: Losada.
- Gronke, H. 2004. *Das Socratische Gespräch in Forschung und Lehre*. www.pro-argumentis.de
- Maliandi, R. 2006. *Ética: dilemas y convergencias. Cuestiones éticas de la identidad, la globalización y la tecnología*. Buenos Aires: Biblos.
- Platón, *Critón*, traducción, ensayo preliminar y notas de Eggers Lan, C. Buenos Aires: EUDEBA.
- Scott, G. A. (editor). 2002. *Does Socrates have a Method? Rethinking the Elenchus in Plato's Dialogues and Beyond*. Pennsylvania University Press.

Tomar la palabra: desafíos para la infancia en procesos de individuación

Tuillang Yuing Alfaro

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

La infancia es una categoría que ha permitido a la filosofía demandar respuestas acerca de su quehacer educativo, vale decir, acerca de lo que cotidianamente ejecuta en las escuelas. Las críticas que sobre ello se han hecho y se hacen aún son realmente iluminadoras de la coerción de la que son objeto los alumnos, los jóvenes e incluso los docentes; todos aquellos que por razones tan diversas transitan en espacios e instituciones escolares. Precisamente, todas las subjetividades se vuelven en cierto modo objeto de las metas y los objetivos que las instituciones educativas buscan conseguir. En primer lugar, se unifican las razones de la institución: sus tareas se encapsulan en proyectos educativos, en aprendizajes esperados, en consignas que permiten orientar y darle coherencia a las prácticas que los distintos actores de las escuelas y su administración realizan. De esta forma, profesores, directivos, supervisores, apoderados y desde luego alumnos posponen sus deseos más singulares en vistas de los objetivos globales. Los motivos y las particularidades de cada persona son integrados a una *performance* monocorde, cuyo volumen no permite escuchar las tensiones, los accidentes, aquellas notas que descentran, pero a la vez enriquecen la armonía. En este panorama, la infancia se muestra como una noción paradigmática ya que buena parte de las instituciones educativas se precipitan sobre la infancia como aquel comodín que justifica toda intervención. La infancia requiere el educar porque en sí misma es carencia: son aprendices porque no son maestros, se les enseña porque aún no saben, se les forma porque aún son informes, son niños ya que no son adultos. Simultáneamente la infancia se revela como un protagonista mudo, como el silencio servil que recibe dedicación y compasión de parte de adultos, de sabios, de autoridades, del país, del futuro. Esta mudez constitutiva, esta negación del habla que domina la concepción predominante de la infancia ha permitido echar luces sobre la violencia que la educación padece como endemia, de la

cual hasta los proyectos políticos más emancipadores no han podido escapar. En efecto, incluso aquellos proyectos que ponen la democracia y la preocupación por la ciudadanía en el centro de su ejercicio padecen un ansioso deseo de anticiparse a la infancia para asignarle, desde la autoridad, un perfil futuro, una meta constitutiva como aprendices, ciudadanos, en fin, como personas.

Es dentro de esta discusión que el análisis de las diferentes conceptualizaciones que se han hecho de la infancia se vuelve enriquecedor, ya que permite, principalmente desde la filosofía, establecer con la educación un vínculo que intente no establecer impositivamente una voz para la infancia, abriendo con ello espacios para que circule aire fresco en los modos de educar y también en los modos de hacer filosofía.

Gracias a la infancia, aparece entonces la posibilidad de cuestionar la dimensión política del educar. Una política del educar que se mostraba desinteresada, objetiva, neutral se revela ahora en toda la espesura política de su práctica.

En cierta medida, la infancia permite la irrupción de modos no sedimentados de hacer filosofía, y modos críticos de hacer educación, llevando a la necesidad de pensar de manera abierta la infancia, escapando a lo literal y a lo evolutivo. No se trata ya en este punto de una etapa cronológica, ni de una cierta didáctica de lo lúdico, ni de una infantilización de la emotividad, sino de una noción orientadora que facilita mantenerse alerta a los estancamientos, a la rigidez que imposibilita pensar de otro modo, a todo lo que rechaza la transformación y se mantiene lejos de las crisis.

La infancia se liga entonces de manera necesaria con la experiencia, con la inmediatez de experimentar, de sumergirse en situaciones de las que necesariamente se sale distinto, se deviene otro. Sin embargo, todo ello ha de ocurrir en la posibilidad misma de que la infancia se sumerja en el lenguaje, del cual pueda extraer aquello que le permita arribar a la palabra, advenir a la subjetividad en el lenguaje, negando paradójicamente su misma condición de infancia. Desde la mudez profunda de la infancia, desde el silenciamiento, se busca llegar con la experiencia a la expresión de la subjetividad, a la constitución misma de sujetos de palabra.

Ahora bien, la dimensión que adquiere aquí la infancia, establece la relación del sujeto con el lenguaje como un nudo de enorme potencia y a

la vez de gran complejidad. En efecto, no ha sido únicamente la educación quien se ha valido de la relación de la subjetividad con el lenguaje, como la esfera posible para la emergencia de la singularidad, baste pensar para ello en el psicoanálisis que, bajo la mediación de la lingüística, ha distinguido una *palabra vacía* de una *palabra plena*, otorgando a la segunda, la virtud de que el sujeto, clausurándose a sí mismo, re-organice su universo simbólico y establezca una nueva relación con la alteridad más radical, aquella que lo anticipa y de la cual nace la posibilidad misma de su subjetividad. Así, la emergencia de la palabra plena es la retirada del sujeto, y la subjetividad no es sino la tarea indefinida de recobrar el lugar de un afuera siempre distante y a la vez vacío, lejos de toda soberanía, lejos de toda unívoca garantía de un *cogito* vencedor e indubitable.

En esta ocasión, quisiéramos brevemente indicar algunos puntos teóricos que pueden ser aportes para la relación infancia-educación y que mantienen su tensión. Todo ello para evitar la consigna, para evitar que la experiencia, la subjetividad y el lenguaje se sedimenten en dogmatismos, en nociones en las que se disuelva toda la minucia de la singularidad. Para evitar, en definitiva, que la palabra caiga a la infancia como una exigencia desde la autoridad, para evitar más de lo mismo.

Podemos comenzar con Paolo Virno, quien recoge las distinciones que otros autores han hecho sobre el trabajo intelectual. Por una parte, existe un trabajo intelectual que resulta en productos con una existencia independiente del autor, o más bien, cuyo resultado conserva una total autonomía respecto de su autor: libros, cuadros, objetos. Por otro lado, existe también un trabajo intelectual o inmaterial cuyo producto es inseparable del mismo autor, o si se prefiere, cuyo producto se agota en su misma realización, es decir, obras inmanentes a su misma producción. De ellos se predica el virtuosismo. La ejecución virtuosa carece entonces de una obra que trascienda al mismo hacer. Para Virno, estas distinciones son útiles en la medida que le permiten bosquejar las características generales que guarda el trabajo post-fordista que, dada su inmaterialidad, se apoya en los mismos sujetos para extender y ganar su potencia. Ahora bien, en este panorama las atribuciones del lenguaje son fundamentales. El modelo básico del virtuosismo es el hablante, ya que el lenguaje humano es un quehacer que se cumple también en sí mismo y no

deja tras suyo un objeto independiente de la misma enunciación. El alcance al lenguaje permite a Virno mostrar cómo el trabajo contemporáneo se apoya y recoge estas habilidades del universo lingüístico para volverse más eficaz.

Llegado este punto no sería inoportuno aludir a la invasión de la que ha sido parte la educación por parte del discurso empresarial, por una parte en el sector privado, que busca establecer patrones comparativos evidentes para demostrar su rendimiento (los llamados “datos duros”), así como en el ámbito de gestión educacional que se impone en la administración educacional por parte del Estado. En ambas esferas, se habla de un producto que resultaría de la educación, un producto cuantificable que como toda empresa debería ir incrementando sus cifras, independiente del panorama social, del diagnóstico cultural y de todo aquello que rodea las escuelas. Sin embargo, Virno muestra que pese a esta incorporación del vocabulario empresarial en la educación, su práctica sigue siendo inmanente y por tanto virtuosa, y que tal como el lenguaje, escapa siempre de una materialidad que la reduzca a una mera fabricación.

El lenguaje no tiene obra material porque de alguna u otra forma, supone siempre la presencia de otros, un espacio con estructura pública. Por un lado sólo el hablante es quien se ajusta a la mayor versatilidad y capacidad de improvisación que exige el trabajo post-fordista. El hablante prescinde del manual, de la partitura, por eso es siempre innovador, se reinventa constantemente para los otros, es un potencial demagogo, fortalecido por la dimensión política del lenguaje. El hablante, no tiene una obra a sus espaldas, una obra que se actualice interpretativamente, sino que se constituye en la inmediatez. La *parole* es la pura potencialidad de la lengua, una facultad genérica del lenguaje. Para Virno, la producción actual persigue el virtuosismo e incorpora esta esquemática de la lengua, que es a su vez una dimensión de la política. En este sentido, Virno habla de la individuación, vale decir, de la progresiva aparición de la singularidad en la subjetividad del hablante. Quien habla es apropiado a través del lenguaje, de un habla que lo antecede y que lo repite pero que se le ofrece como el telón de fondo gracias al cual puede constituirse como sujeto.

Para Virno se trata del *general intellect*, de aquella potencia del pensamiento que sostiene toda singularidad y en la que radica el poder explosivo de la multitud. La multitud, aquel modo de intervención política que se aleja

de lo delegativo, de la representación como instancia ulterior y que permite a los muchos ser muchos y a la vez individuos.

Obviamente, no estamos simplemente en una consideración del lenguaje como una simple instancia de prestaciones comunicativas que abriría la posibilidad de una comunidad ideal de hablantes que sería a su vez la garantía de una política hipermoderna e hiperracional. No. Se trata más bien de la retirada de aquello que vuelve al sujeto un des-sujeto, y lo presenta como soberano garante de un solipsismo incuestionable. Se trata de entender cómo, a través del lenguaje, tienen lugar individuos que adquieren su singularidad en el mismo proceso, asistimos por tanto, a procesos de individuación, a puntos de llegada en que el habla no es una facultad que sería propiedad de una subjetividad anterior sino de un sujeto singular que sería resultado de su misma palabra.

De la mano de Simondon, Virno muestra algunas especificidades de estos procesos de individuación como progresiva diferenciación que no se traduce en síntesis posteriores. Primeramente se señala la pertenencia y vinculación de todo individuo a una realidad pre-individual, universal e indiferenciada que a manera de insumo, estaría a la base de toda individuación. Específicamente, Virno señala dos instancias a las cuales es posible asignarle dicha función:

Por una parte, el fondo biológico que, aunque imposible de determinar, hace de soporte a todo fenómeno orgánico. El cuerpo, el instinto y sus necesidades, en fin, la dimensión vital de la cultura serviría de sostén para la individuación.

En segundo lugar, instancia pre-individual sería la lengua. Ese lenguaje compartido que en rigor es de todos y es de nadie y que tomaría la impersonal forma de un “se habla”. Se trata de un momento que es siempre social, siempre colectivo, pero que de todas formas es condición necesaria de la singularidad del hablante.

Sobre este punto, podemos detenernos brevemente. En primer lugar debemos señalar una cierta paradoja de la relación habla-individuo. Por una parte, el habla es de toda la comunidad lo que significa que en rigor no indica una propiedad del ser humano. El ser humano no posee el habla como elemento propio, y ello en dos sentidos: por un lado, al ser de la comunidad, se trata de un habla pública que se opondría a la dimensión de lo privado y

por tanto de la propiedad. Por otra parte, el individuo se sumerge en el mar del lenguaje en la medida que se expone a dicha comunidad. Sobre esto es Agamben quien muestra esta cualidad del lenguaje en el ser humano, que sería fruto de una doble herencia que estaría latente en el fondo orgánico del humano, pero que a la vez dependería enteramente de la relación con otros. Así el ser humano sería el animal que no posee lenguaje y que por tanto debe adquirirlo del exterior, de los otros. En un caso, como en el otro, el lenguaje sería algo ajeno al humano, que sólo adviene en la medida que el animal humano requiere individualizarse al interior de una comunidad. En este sentido, la infancia sería aquella zona de indiferenciación gracias a la cual el humano se encontraría con el lenguaje, obteniendo de allí lo que lo caracteriza. Y es allí que se ubica toda la potencia de la individuación y toda la fuerza de la singularidad. En efecto, cobra vigor la distinción entre *langue* y *parole*, donde la primera indicaría el lenguaje en su dimensión supraindividual, como un conjunto de reglas y simbolismos con cierta autonomía de los usos particulares de sus usuarios. La *parole*, a su vez, se valdría de las infinitas posibilidades de la *langue* para tomar cuerpo en una palabra única, singular que construye al sujeto en su más íntima consistencia. Vale la pena citar a Virno:

La progresiva explicitación del vínculo entre la facultad (o potencia) de hablar y el acto de *parole* particular es lo que permite superar el carácter preindividual de la lengua histórico-natural, provocando la individuación del locutor. De hecho, mientras la lengua es de todos y de nadie, el pasaje del puro y simple poder-decir a una enunciación particular y contingente determina el espacio de lo *propriamente mío* (Virno, 2003: 79).

Apoyándose nuevamente en Simondón, Virno enfatiza lo siguiente: la individuación que arranca del lenguaje no es jamás completa. Nunca llega a agotarse la potencia de la palabra singular. En cuanto potencia, nunca tiene lugar una actualización total. En ese sentido, la infancia como aquella potencialidad a la base del decir nunca se retira cabalmente hacia la palabra y así la individuación nunca llega a una absoluta singularidad. La subjetividad queda siempre sujeta a un fondo presubjetivo, es un *yo digo*, que siempre es también

un *se dice*. El lugar del sujeto no es entonces sino un campo de batalla, una escena de tensiones y crisis. Sin embargo, de ninguna manera lo pre-individual termina consumiendo a la singularidad. Por el contrario, la individuación se ve robustecida y radicalizada por la pertenencia a una colectividad, a un quehacer de los muchos, por su ligazón con aquello que lo antecede y que le vehicula una crisis. Finalmente, para Virno, el cambio, la transformación del sujeto, la inmersión en la experiencia pasa necesariamente por ese rumor de fondo del cual se obtienen modulaciones y significaciones.

Aquí vale la pena dialogar con Agamben, puesto que este intenta buscar la experiencia precisamente en la circularidad económica que remite a la infancia como origen del lenguaje y al lenguaje como origen de la infancia. En efecto, contrariamente a la tradición que supone al ser humano como el ser dotado de lenguaje, Agamben apela al hecho de que la condición del lenguaje es la experiencia de encontrarse expuesto a él. Por tanto, no posee el habla, pero puede adquirirla y sólo en el ámbito de la palabra plena, la *parole*, la infancia deja de ser tal sin traicionarse, sólo bajo esa forma puede *tomar la palabra*.

Quizá lo anterior ponga a la educación en una encrucijada en la medida en que se establece, aun en el mejor de los casos, como una institución que pretende *dar la palabra*. Dar la palabra a la infancia en cierta medida suprimiéndola. ¿Es eso verdaderamente posible? ¿Se puede dar la palabra? ¿Se puede dar? ¿No significará esto como nos ha enseñado Derrida que en cuanto nos encontramos en un ámbito en que se procede lógica y conscientemente, siempre hay algo que retenemos del don, y por tanto lo anulamos? Algo se resguarda, se reserva, al menos simbólicamente, cuando el profesor da la palabra al alumno. Ese dar, en cuanto acontece en la espera y en la reserva del profesor, no es por tanto un don gratuito: supone una relación, el reconocimiento de una identidad, en fin; una devolución. Supone también la idea de estar dando algo que el otro no tiene, una oferta. Además, espera una respuesta, establece un contrato: un *contradon*. El intento de *dar la palabra* en el círculo de la economía y el retorno. Así el dar la palabra a la infancia entra en una doble aporía en tanto le exige salir de su mudez y en tanto le asigna una deuda en el mismo gesto por el cual recibe esa oportunidad.

Queda entonces esperar a que sea la misma infancia la que emerja y resuelva cuándo, cómo y dónde tomar la palabra, hacerla suya, volverla su habla, al modo de una subjetividad única que ha nacido no olvidemos en la exposición hacia otros, en el compartir con sus compañeros, en la apertura. Agamben señala: (la infancia) “no es un paraíso que abandonamos de una vez por todas para hablar, sino que coexiste necesariamente con el lenguaje, e incluso se constituye ella misma mediante su expropiación, al producir cada vez al hombre como sujeto” (Agamben, 2004: 66).

Pensamos que otro modo de educar es posible en el intento de mantener una apertura, la que en su condición dista de encerrarse en las fronteras de los sistemas de enseñanza. Parece ser entonces que estamos en deuda en la tarea de esperar la educación más allá de la educación, fuera de sus expectativas, fuera de sus éxitos y fracasos. Quizá en algún momento algo nos muestre a aquellos que consideramos en falta, a los aprendices, como subjetividades en pleno ejercicio, en plena narración de sí. Quizás aquellos se nos asomen colectivamente, porque habrán tomado la palabra junto a otros sin esperar que nuestra oficialidad la entregue, porque habrán hecho de su infancia un relevo, una demanda siempre única y siempre nueva.

Bibliografía

- Agamben, Giorgio; 2004. *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Lacan, Jacques. 2003. Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis. (1953). En *Escritos* Tomo I. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Simondon, Gilbert. 2009. *La individuación*. Buenos Aires: Editorial Cactus y la Cebra ediciones.

IV – Filosofías, políticas e instituciones educativas

Coordinado por Mariana Alvarado

Equidad, políticas educativas y filosofía

Alejandro Cerletti

Universidad Nacional de General Sarmiento

Universidad de Buenos Aires

Programa de mejoramiento de la
enseñanza de la Filosofía

Voy a intentar caracterizar –de una manera muy sucinta y esquemática– algunos aspectos referentes a las políticas educativas en nuestro contexto actual, con el objeto de revisar algunos términos de uso habitual. La idea es, más bien, plantear una suerte de panorama de cuestiones que me parecen importantes para pensar nuestra educación, desde una perspectiva filosófica y política.

En una primera aproximación al contexto, nos encontramos con una serie de conceptos que podríamos llamar “circulantes”: es decir, que se desplazan entre la teoría política o la teoría educativa y las políticas sociales o las políticas educativas “efectivas”, y en ese movimiento se van cargando de diversos sentidos, algunas veces complementarios pero otras, también divergentes. Entre algunos de esos conceptos, que tienen un especial uso en la actualidad, se pueden mencionar los de ciudadanía, equidad, igualdad de oportunidades, inclusión, educación para todos, etc. Por cierto, no vamos a tener tiempo de revisarlos puntualmente, aunque cada uno de ellos merecerían una cuidadosa genealogía filosófico-política.

Podríamos decir que, en la mayoría de los casos, lo que se observa es una especie de actualización o reutilización de una serie de términos que fueron medulares en las teorías del Banco Mundial, en los años noventa. Más allá de la discusión política que podría plantearse sobre el sorprendente interés de los organismos internacionales de crédito por invertir en educación en algunos países –digamos, del “tercer mundo”–, con el supuesto fin de mitigar problemas que, por otra parte, ellos mismos, en gran medida, han generado como consecuencia de la aplicación de sus políticas de ajuste en la región; más allá de esta discusión, entonces, querría simplemente examinar algunas

relaciones entre estos conceptos circulantes, en función de lo que puede ser interesante para la filosofía desde un punto de vista político.

De manera muy simplificada, podríamos decir que la idea dominante sobre una de las funciones centrales de la escuela o de las políticas educativo-sociales se plantea hoy como la de promover la *inclusión* en el “sistema” de los sectores más desfavorecidos de la sociedad. De modo que su impronta de origen no les impida estar, para la carrera de la vida, en el mismo punto de partida que los “favorecidos”.

Alrededor de este lugar común de las políticas educativas y sociales, me gustaría hacer algunos comentarios. El hilo conductor que va a sostener estas breves reflexiones es, como anticipé, poner de manifiesto algunos desplazamientos de sentidos, en torno de estos conceptos que llamé circulantes, propios del movimiento que se da entre el ámbito de su producción y su uso efectivo en la práctica.

Para comenzar con una terminología omnipresente en los discursos políticos y educativos actuales, podríamos hacer notar que el concepto de *equidad* ha desplazado, como posibilidad de acción justa, al de *igualdad*, al que se suele denunciar como homogeneizador o totalitario, ya que sería visto como la imposición de *una* particularidad a todos; algo así como una especie de universalismo a la fuerza. Pero en el mismo movimiento, la idea de equidad ha ido desplazando también a la de gratuidad de la educación, a la que se sindicaba como injusta: se argumenta por qué el estado debería invertir dinero en algo que algunos particulares pueden hacer por sí mismos, por ejemplo, costearse su educación. La equidad, como tópico, implicaría entonces promover cierta forma de igualdad, pero respetando –o tolerando, según los casos– algunas diferencias, y realizando acciones para favorecer a los más desfavorecidos. Como bien sabemos, esto es lo que se suele llamar, en algunos casos, *acción afirmativa* o *discriminación positiva*, y se apoya en ciertas nociones clásicas de la justicia distributiva.

Ahora bien, en aquellos casos en los que se asocia equidad con igualdad se lo hace en el sentido de “igualdad de oportunidades” (en principio, para poder estudiar y desempeñarse luego en la vida). La “igualdad de oportunidades” supondría, para el mundo laboral y social, que cada uno se va a diferenciar por lo que realmente “vale” y no por su destinación

de origen. Y lo que cada uno “vale” sería resultado del mérito, el talento o el esfuerzo, pero no del destino de clase, de género, de etnia, etc. Esta diferenciación permite justificar, de manera circular, uno de los pilares del pensamiento liberal: que los que acceden a los mejores trabajos, o a las mejores posiciones en la sociedad, lo harían por sus exclusivos méritos o esfuerzos, y sería la educación quien brindaría la oportunidad de trepar individualmente en la escala social a aquellos que arrancan desde abajo. La igualdad de oportunidades pone de relieve, y a su vez, da lugar, a las desigualdades legitimadas: las del talento, la capacidad, el esfuerzo o el mérito, que pasan a ser las llaves del crecimiento, entendido éste, de manera primordial, como crecimiento individual.

A partir de este estado de cosas se pueden hacer algunas observaciones.

En primer lugar, la centralidad de la perspectiva de quien organiza las acciones compensatorias o equitativas para la “igualdad de oportunidades” tiene consecuencias políticas significativas. Siempre se habla y teoriza desde el centro, desde el “incluido”, del que está en condiciones de “ayudar” o realizar una práctica compensatoria. El excluido no lo es tanto por sus condiciones materiales, sociales o culturales, como por el silenciamiento implícito de su voz. La caracterización que suele hacerse de los excluidos, para promover su inclusión, casi siempre termina trasluciendo, de manera velada, rasgos negativamente discriminatorios. Esta caracterización es, en lo habitual, realizada a partir de lo que a los otros “les falta”, o de lo que tendrían que tener, o no los completa, de algunos “defectos”, etc. Es decir, se parte siempre de sus carencias, de lo que no son o no pueden, pero nunca de lo que son, de lo que tienen o pueden.

La centralidad del sujeto que enuncia la distribución equitativa lo transforma en una especie de sujeto benéfico *trascendental*, podríamos decir, que sostendría implícitamente esta idea: *Te voy a ayudar a que seas; a que seas... como yo. Te voy a ayudar a que puedas pensar, porque tu situación actual no te lo permite. Te voy a mostrar cómo respetamos tu diferencia ayudándote a que puedas exhibirla. Pero ojo, si esa diferencia es demasiado grande, si somos muy diferentes, no. Soy yo el que va a establecer la magnitud de la diferencia admisible. O dicho de otra forma: yo respeto tu diferencia, pero en la medida en que vos respetes la diferencia como lo hago yo. Es*

decir, que asumas la idea de diferencia que yo tengo. Quiero que seas como soy, pero del modo en que yo considero que se debe expresar tu diferencia.

Ahora bien, si esto no llegara a ser así, si la diferencia no es algo de detalles, o algo exótico, o meramente “tolerable”, sino algo realmente diferente (es decir, si no se acepta la idea de diferencia del que la propone), el sujeto benéfico trascendental rápidamente se materializa y discrimina a ese “otro” como sectario, inadaptado, delincuente, anormal y demás calificativos de acuerdo con la situación y con el contexto (calificativos que pueden ir desde enfermo hasta terrorista, con una variedad de matices intermedios). El adentro y el afuera de la inclusión y la exclusión es una construcción que realiza el que está “adentro”. Y el que establece algún criterio de demarcación se sitúa siempre, él, del lado “bueno” y al *otro*, del lado “malo” (al que hay que corregir o ayudar, etc.).

Esta operación no sólo define posiciones respecto de la acción política y social, sino que constituye subjetivamente los lugares ocupados: quien establece el criterio de demarcación se sitúa del lado del que “puede” actuar y al *otro*, del lado del que no lo puede hacer por sí mismo. Se naturalizan, entonces, las posiciones de quienes se asumen como los que están en condiciones de decidir y quienes no, que por el momento sólo deben ser ayudados, para que en el futuro tal vez estén en condiciones de decidir. La voz del excluido, desde las políticas estatales, es una construcción política del ayudador, es una construcción que, en última instancia, escucha lo que *quiere* escuchar. Porque es, antes que nada una voluntad política. El sujeto que dispone la política compensatoria construye subjetivamente al merecedor de recibirla, pero sobre todo, en esa diferenciación entre unos y otros, se constituye subjetivamente a sí mismo, distinguiéndose del otro, justamente porque no lo considera un igual. Esta marca desigualitaria instalada en la médula de las relaciones entre los humanos, no hay política social ni educativa que pueda compensarla.

Una compañera de un equipo de investigación, que es psicopedagoga, contó en una reunión de trabajo una situación que había vivido en su práctica profesional, en una escuela pública. Resulta que el padre de un alumno, que había estado haciendo múltiples y complicados trámites para lograr que su hijo tuviese unos anteojos que precisaba, la consultó

para ver si le podía sugerir cómo resolver el asunto. Ella le propuso hacer una nota solicitando a una fundación la donación de los anteojos, porque había pasado ya un tiempo y su hijo seguía sin tenerlos. Se sentaron ella y la trabajadora social de la institución a redactar una nota en la que se propusieron describir las condiciones de pobreza en las que este hombre vivía. La nota era básicamente un relato de penurias y necesidades. Cuando la terminaron, consideraron que sería exitosa para lograr el objetivo de que el alumno tuviese sus anteojos. Al día siguiente vuelve el padre del chico, muy enojado, con la carta en la mano. Les explica que esa carta es una ofensa, que se sentía muy mal por lo que dice, que es mentira, que efectivamente está sin trabajo, pero que no es pobre. Que es cierto que tiene que terminar su casa, aunque cree que en poco tiempo lo va a lograr, pero que no vive en la extrema pobreza como describen en la nota. Que es muy feo lo que dicen de él y de su familia. Que está desocupado pero a sus hijos no les falta nada, y que cuando pueda va a *comprar* esos anteojos, pero esa carta no la piensa llevar a ningún lado. Le pidieron disculpas, le dijeron que se trataba de una estrategia para conseguir los benditos anteojos, pero no lo convencieron. La colega intentó ser reparadora diciéndole que no era lo que realmente pensaban de él, sino que era sólo una estrategia para conmovier a la fundación. Peor. El hombre se fue enojado y sin los anteojos. Con la trabajadora social se quedaron conmovidas, pensando mucho en lo que había ocurrido, y, sobre todo, en la función que cumplían. Para ellas, hacer ese tipo de cartas era una tarea habitual y siempre habían obtenido buenos resultados.

De lo que se trataría, más bien, sería entonces de revisar los criterios de delimitación de adentros y afueras, y encontrar instancias en que los que piensen su situación y puedan decidir algo sean los propios “desfavorecidos”, y no siempre nosotros por ellos. Son esas voces las que, creo, debemos escuchar con gran atención.

Hay, por cierto, unas cuantas cuestiones más que se desprenden de manera directa de la caracterización inicial que realicé, pero excederían los límites de este trabajo, por lo tanto me limitaré a mencionarlas indicando las superposiciones o los desplazamientos de sentidos que a mi juicio se dan y complejizan las perspectivas de análisis.

La idea de compensación se origina, en realidad, en el derecho privado o el derecho penal, que estipula una debida retribución a la víctima de cierto tipo de acciones. Esta figura del derecho privado es extendida a grupos sociales. Se consideraría algo así como grupos sociales víctimas. Este desplazamiento tiene algunas complicaciones: se hacen categorizaciones raciales, sexuales, o sociales, y se suele pasar luego, a través de un nuevo desplazamiento, a indicadores socioeconómicos o culturales para poder cuantificar el tenor o grado de discriminación, necesario para evaluar la magnitud de la retribución que se proponga. La cuestión es que estas estrategias o bien terminan diluyendo las causas profundas de esas injusticias o bien hacen responsable al Estado o a la sociedad en su conjunto. Pero no se avanza nunca en modificar radicalmente las causas que las generan, porque obviamente esto llevaría a un cuestionamiento de la estructura de la sociedad capitalista. La desigualdad –por ejemplo, la existencia de ricos y pobres– es vista del mismo modo que una catástrofe natural, que tiene algunos damnificados que deben ser asistidos.

Cuando se analizan las condiciones de implementación de todo esto surgen nuevos interrogantes: ¿La compensación, se debe tratar individual o colectivamente? ¿El desfavorecido lo es por *pertenecer* a un grupo social, étnico, a un género, etc.? ¿A partir de cuándo adquiere sentido la competencia leal, no condicionada por el origen? ¿Quién decide que los alumnos están pertrechados con las mismas armas que los “incluidos” para afrontar la competencia individual? Nuevamente entonces, ¿cómo decidir si las compensaciones se deben tomar en forma individual o colectiva? Las acciones de discriminación positiva, cuando son entendidas de modo individual, pueden entrar en conflicto con la discriminación “legítima” debido al mérito, que promueven las mismas instituciones. Por otro lado, entrar en la contabilidad del reparto equitativo de bienes supone tener que determinar con precisión la identidad del discriminado, para justificar su acceso al beneficio, lo que no suele generar poca complicaciones.

La naturalización que produce la sociedad capitalista –es decir una sociedad meritocrática, competitiva, de ganadores y perdedores, y laboralmente jerarquizada, en la que hay trabajos mejores y peores, que de todos modos deben hacerse–, es que, como sostuvimos, los que acceden a esos trabajos, los mejores y los peores, en el fondo, se lo merecen, porque todos tendrían iguales oportunidades. Se vuelca sobre la escuela la responsabilidad de ser

garante del acceso a las mismas oportunidades, dentro de una sociedad que discrimina. La escuela podría compensar, se cree, las injusticias que genera la propia sociedad de la que esa escuela forma parte. Nos podemos preguntar: ¿Le corresponde a la escuela ser equitativa e intentar paliar las injusticias de origen? ¿Le corresponde a la escuela contribuir a poner a todos en la misma línea de largada para que luego de acuerdo con la capacidad y los méritos individuales algunos aventajen a los otros? ¿Esta es su función política? ¿Ser la garantía justiciera del individualismo liberal?

También podríamos analizar el desplazamiento ambiguo que hay entre la idea de la inclusión al sistema educativo y la inclusión “social”. Se da por sentado que la escuela favorece, o debe favorecer, la movilidad social. ¿Pero la movilidad social de quién? Obviamente de los que están más abajo, que deberán demostrar que si son esforzados y tienen talento, podrán subir individualmente algunos escalones de la escala social. Pero tienen que *probarlo*, tendrán que demostrar, al sistema educativo en primer lugar, que pueden llegar a ser empleados de un sector que no tiene que demostrarle nada a nadie, porque justamente son los “incluidos”.

El desplazamiento de la responsabilidad del estado o de las empresas respecto del empleo, hacia la responsabilidad individual en la obtención de un trabajo, y a la escuela como instrumento para ese fin, parece retrotraer, por medio de un rodeo, al estado de cosas que fuera denunciado hace casi cuarenta años por las llamadas teorías de la reproducción. No se cuestiona o ni siquiera se problematiza a la propia escuela en cuanto estructura de imposición ideológica o de discriminación de cultura, de clase, etc. Parece que fuera neutral en esto. O, en el mejor de los casos, si se admite que la escuela puede tener una velada función segmentadora, se la intenta paliar concibiendo una escuela para desfavorecidos. Y esto, imaginando que se pudiera generar una contra-institucionalidad en el interior mismo de la institución, que paliara lo que la misma institución genera, por ser, justamente, una institución de una sociedad discriminadora. De este modo, se termina naturalizando por izquierda lo mismo que la escuela tradicional naturalizaba por derecha, esto es: una escolaridad diferenciada por una distribución social que se admite como obvia, adentro o afuera de la escuela. Este no cuestionamiento de la dimensión segmentadora de la propia escuela, eclipsado por la necesidad imperiosa de

que los chicos pobres estén “incluidos” en el sistema, tiene hoy consecuencias políticas que no suelen ser analizadas en su real magnitud.

Por otra parte, los mecanismos ocultos de discriminación –que era lo que los reproductivistas denunciaban de la escuela capitalista–, que distribuyen lugares y prefiguran destinos, hoy están brutalmente expuestos en la segmentación de escuelas de acuerdo a niveles sociales. Los caminos que la escuela trazaba en su interior hoy día nunca se cruzan. Los “ricos” y los “pobres” no están más *iguales* por el guardapolvo blanco de la escuela pública sino que sólo se cruzan en circunstancias de la vida profundamente desiguales. Los sectores privilegiados de la sociedad saben muy bien que el destino social de sus hijos no va a estar dado por cómo les vaya en la escuela. La idea de movilidad social a través de la educación les es completamente ajena. Parece entonces que a quien le corresponde ocuparse de la “inclusión” o corregir las desigualdades es sólo a la escuela pública, porque en las escuelas privadas –y sobre todo en las más exclusivas– ya están incluidos los sectores sociales aventajados. Escuelas públicas y privadas –o de gestión estatal o privada, como se dice eufemísticamente desde el discurso educativo empresarial dominante– tendrían entonces objetivos básicos divergentes: la integración y la corrección de las desigualdades para unas, y la socialización de clase para las otras. En estos contextos, por diferentes motivos, en uno y otro caso, la transmisión de conocimientos ha pasado a ser un componente secundario.

Y así podríamos seguir analizando diversas cuestiones a partir del tema que he propuesto a la reflexión.

Para ir redondeando lo expuesto y vislumbrar algunas perspectivas, podríamos apuntar lo siguiente:

Las condiciones reales de existencia son siempre desiguales –si fuera posible emplear el término en este sentido–, porque la vida es una multiplicidad inconexa de valores, costumbres, pasiones, prejuicios, saberes, individuos. Podríamos decir, con inspiración badiouana, que la multiplicidad es el ser de las cosas, de lo que se nos presenta.

La igualdad constituye, justamente, una ruptura con las condiciones de existencia porque implica construir aquello que nos une, y no universalizar una particularidad hegemónica. A la igualdad no habría que meramente

declamarla, o prometerla para el futuro. No es algo que le va a llegar a los excluidos en algún momento, gracias al esfuerzo caritativo de los incluidos. Si se pone la igualdad en el horizonte de la acción política siempre va a ser eso, un horizonte. Y, como sabemos, el horizonte no se acerca cuando intentamos dirigirnos hacia a él.

Recordando a Rancière podríamos decir que la igualdad no es punto de llegada, sino un punto de partida. Esto significa que deberíamos poder pensar y realizar prácticas igualitarias aquí y ahora, en la que los que intervienen están en iguales condiciones para pensar y decidir su destino. Y no que haya algunos que lo hacen por otros, para que éstos en algún futuro puedan decidir por sí mismos. (Y esto, querría ser claro, más allá de que las intenciones compensatorias puedan ser muy nobles.)

Hasta el más pobre es capaz de pensar; es capaz de reflexionar sobre su vida, la de sus hijos o la de su comunidad, y sobre el futuro de esas vidas. Y, sobre todo, les corresponde a ellos decidir la forma de actuar en un sistema que estructuralmente los excluye.

Si hay algo que podemos hacer los “incluidos”, es, antes que nada, aprender a escuchar. Empezar a conocer lo que los “excluidos” piensan de su condición y de su situación en la vida. Pero por sobre todo, deberíamos desmontar esta estructura que nos posiciona políticamente, y nos subjetiva, de acuerdo con una lógica del “adentro” y el “afuera”, del “incluido” y el “excluido”. Quizás entonces podamos realizar, entre todos, políticas justas. Porque serán de todos, dirigidas a todos.

Y la filosofía en la escuela quizás pueda aportar algo en esto. Pero no como un saber esclerosado que se transmite repetitivamente, sino como un espacio colectivo donde es posible escucharnos y pensar. Un espacio común, construido alrededor de la filosofía, no supone decidir ni pensar por el otro; significa que el pensamiento colectivo quizás tenga un lugar. Que haya un lugar para el pensar conjunto, que haya en fin un lugar para el diálogo –para el día-logos– significa que no hay necesariamente unos y otros. La filosofía puede contribuir a elucidar los sentidos de esa discriminación y de toda discriminación. Implica repensar a los protagonistas del acto educativo y los contextos en que tal acto sería posible. Creo que en este esfuerzo es posible materializar un gesto igualitario.

Dentro de la vorágine de la transmisión de saberes y normas, habría que sostener un lugar donde este vértigo se detenga, aunque sea un momento, para ver si podemos vislumbrar el mundo en el que estamos viviendo. O, tal vez, más precisamente, valdría la pena sostener un ámbito en el que se puedan revisar las naturalizaciones y los supuestos en los que nos estamos constituyendo como sujetos.

Bibliografía

- Badiou, Alain. 2007. Universalismo, diferencia e igualdad. En *Acontecimiento* 33–34 (XVII): 103–121.
- Badiou, Alain. 2009. *Compendio de metapolítica*. Buenos Aires: Prometeo.
- Blais, Marie–Claude et al. 2002. *Pour une philosophie politique de l'éducation*. París: Bayard.
- Cerletti, Alejandro. 2008. *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires: Del Estante.
- Lazarus, Sylvain. 1996. *L'Anthropologie du nom*. París: Seuil.
- Rancière, Jacques. 2007. *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Los conceptos abstractos. Aportes de la dialéctica de Herbert Marcuse a la educación filosófica

Natalia Fischetti

CONICET

La teoría esbozada por el pensar crítico no obra al servicio de una realidad ya existente: sólo expresa su secreto.

(Horkheimer, M., 1968: 249).

Con todo, la identidad de la estructura fundamental de la sociedad corresponde, en la historia, a una identidad de determinadas verdades universales. Precisamente su carácter universal pertenece a su contenido de verdad: hecho que se ha vuelto patente en la lucha de la ideología autoritaria en contra de las generalidades abstractas. Que el hombre es un ser racional, que su esencia exige la libertad, que su felicidad es su bien supremo, todas estas son generalidades que precisamente, a causa de su generalidad, encierran una fuerza progresista. La generalidad las dota de una pretensión casi subversiva: no este o aquel, sino todos los individuos deben ser racionales, libres, felices. En una sociedad cuya realidad desmiente todas estas generalidades, la filosofía no puede concretarse (Marcuse, H., 1967: 92).

Una educación filosófica requiere preguntarse por la educación y por la filosofía. Mi comunicación recae sobre la segunda problemática, en busca de aportar a una de las respuestas posibles que pueda servir de marco teórico a la tarea docente. Preguntarse por el sentido de la filosofía en la escuela implica adoptar cierto posicionamiento con respecto a la función social de la filosofía. En palabras de Max Horkheimer:

La verdadera función social de la filosofía reside en la crítica de lo establecido. Eso no implica la actitud superficial de objetar sistemáti-

camente ideas o situaciones aisladas, que haría del filósofo un cómico personaje. Tampoco significa que el filósofo se queje de este o aquel hecho tomado aisladamente, y recomiende un remedio. La meta principal de esa crítica es impedir que los hombres se abandonen a aquellas ideas y formas de conducta que la sociedad en su organización actual les dicta (Horkheimer, M., 1968: 282).

Desde este contexto, me propongo pensar, con y a partir de la propuesta de otro miembro de la Escuela de Frankfurt, Herbert Marcuse, los conceptos abstractos, como conceptos netamente filosóficos en sentido crítico.

En el marco de la Escuela de Frankfurt, una filosofía es crítica si es dialéctica. Aún cuando la noción misma de dialéctica adquiera distintos matices en filósofos como Walter Benjamin, Theodor Adorno, Horkheimer o Marcuse, me ocuparé en lo que sigue del trabajo dialéctico de este último. Así, puedo afirmar que todos los conceptos que Marcuse desarrolla a lo largo del *Hombre Unidimensional* (1964) son conceptos trabajados dialécticamente. Su dialéctica todo el tiempo se reconoce heredera de la dialéctica hegeliana, a partir de una lectura de Hegel que prioriza el momento negativo, de contradicción y oposición a “lo dado” como fundamento del pensamiento crítico. Esta propuesta dialéctica permite a Marcuse darle movilidad a los conceptos, es decir que, no sólo analiza críticamente la dialéctica hegeliana, sino que su propio discurso se expresa con una lógica dual, no sintética, que le permite desenvolver los conceptos afirmativa y negativamente. De este modo, el pensamiento inmediato sobre lo dado es lo que Marcuse llama el “pensamiento positivo”, el pensamiento mal empleado, unidimensional. Su comprensión negativa en cambio, implica un análisis mediado, que recupera la historia de los hechos y es propia del pensamiento crítico o bidimensional para Marcuse. El pensamiento es bidimensional cuando trasciende la dimensión de lo dado hacia su dimensión histórica, tanto hacia el pasado como el futuro, y sus posibilidades intrínsecas.

Al igual que el resto de los conceptos centrales de su obra, la noción de abstracción es también pensada dialécticamente por Marcuse: tanto positiva como negativamente. Habitualmente tendemos a tener una idea peyorativa, desde el sentido común, de la abstracción, porque la abstracción supondría un

alejamiento de la realidad y una visión externa a la misma que nada tendría que ver con ella, al mismo tiempo que sería incapaz de modificarla. En este sentido afirma Marcuse que

La idea hegeliana de la noción invierte la relación corriente entre pensamiento y realidad, y se convierte en la piedra angular de la filosofía como teoría crítica. Según el pensar del sentido común, el conocimiento se hace más irreal mientras más se abstrae de la realidad. Para Hegel, la verdad es precisamente lo contrario. La abstracción de la realidad que requiere la formación de la noción hace que la noción sea no más pobre, sino más rica que la realidad, porque conduce de los hechos a su contenido esencial (Marcuse, H., 1994: 156).

Al interior de la filosofía también existen visiones críticas de la abstracción, en un sentido similar al de la vida cotidiana. Señalemos por ejemplo la crítica de “meras abstracciones” que realizara Hegel a las formas fijas de la lógica tradicional. ¿Por qué en el mismo Hegel podemos encontrar dos posiciones aparentemente contradictorias entre sí? Es aquí donde se juega la comprensión dialéctica de la realidad impulsada por él y retomada luego por Marx y los frankfurtianos entre los que se encuentra Marcuse. Para este último, la dialéctica implica pensar la realidad y los conceptos que la comprenden como tensionales, es decir contradictorios en sí mismos, con un contenido aparente e inmediato, positivo, y un contenido esencial que requiere cierta mediación crítica y por lo tanto negativa.

Desde otras corrientes de la filosofía podemos señalar otras críticas a la abstracción. Así, por ejemplo, “Para Hume, las ideas generales son abstracciones de lo particular, y representan’ lo particular y sólo lo particular. No pueden nunca ofrecer reglas o principios universales” (Marcuse, H., 1994: 24). El empirismo, y sus derivaciones positivistas, rompen con la metafísica al negar la posibilidad de la verdad y la razón y confinan entonces al hombre dentro del orden existente, de lo dado. Marcuse se pregunta ¿cómo, desde esta postura filosófica, es posible actuar en contra del orden establecido con ideas que no han sido todavía aceptadas, naturalizadas? En este sentido es que Marcuse rescata en esta discusión al idealismo y afirma que:

La filosofía de la razón percibe relaciones fundamentales de la sociedad burguesa: el yo abstracto, la razón abstracta, la libertad abstracta. En este sentido esta filosofía es una toma correcta de conciencia. La razón pura debe ser independiente' de todo lo empírico: lo empírico parece colocar en situación de dependencia a la razón; tiene el carácter de aquello que le es extraño. En la limitación de la razón a un teórico y práctico hacer puros, reside la confesión de la mala facticidad (Marcuse, H., 1967: 83).

La abstracción es una herramienta metodológica de la filosofía dialéctico-crítica. Ahora bien, ¿en qué sentido es la abstracción dialéctica diferente a la abstracción en las ciencias positivas? Porque la ciencia positiva, con sus leyes, también va más allá de los hechos pero, para Marcuse, siempre permanece ligada al orden de cosas dado, fijando los caracteres comunes y permanentes de las cosas, mientras que la abstracción dialéctica también se ocupa de lo cambiante y lo particular.

En la Introducción al *Hombre Unidimensional* nos encontramos con la explicación de la teoría crítica como abstracción, como un análisis trascendente, en el sentido de que no acepta lo dado sin más sino que lo analiza desde su contenido histórico y desde sus alternativas históricas, en una mirada que hace confluir en el presente de una cosa o un hecho tanto su pasado como sus posibles futuros. Esto hace de la teoría crítica, aún cuando la abstracción sea su herramienta fundamental, un pensamiento radicalmente distinto al de la metafísica, porque la teoría crítica, a diferencia de ésta, se constituye como una práctica histórica.

A lo largo del texto citado, la abstracción adopta diferentes caracterizaciones porque ella misma recibe por Marcuse un tratamiento también dialéctico, es decir que por momentos es analizada como positiva y en otros como negativa. Aunque sería más cómodo y claro presentar por un lado cuáles son las características de una abstracción positiva y quiénes la utilizan y por otro lado qué significa la abstracción como negativa desde una postura crítica, esto iría en contra del mismo espíritu dialéctico que impide toda separación tajante y que en última instancia requeriría nombres distintos porque haría referencia a dos conceptos distintos. Sin embargo, la comprensión dialéctica de un concepto muestra que al interior del mismo se juegan elementos contradictorios

y que su positividad y negatividad están ahí al mismo tiempo, sólo depende del modo en que los abordemos, o mejor dicho del modo que los usemos para comprender la realidad que interpretan.

La realidad misma es al mismo tiempo también positiva en una primera aproximación y negativa si negamos lo que se nos dio en una primera instancia y ahondamos en sus otras posibilidades de ser. En este límite impreciso e inestable, la abstracción que era imprescindible a la teoría crítica, se vuelve positiva si, por la falta de factores y agentes del cambio social, produce un distanciamiento total de la teoría con respecto a la práctica, volviéndose “especulación irreal”, aún cuando trabaje a nivel empírico.

Los conceptos son propiamente abstractos y generales, son el producto de una abstracción mental, que desde la herencia hegeliana en Marcuse, “*trasciende la apariencia inmediata de la cosa hacia su realidad*” (Marcuse, H., 1969: 125). Este sentido transitivo de los conceptos va hacia las cosas mismas porque sobrevuela su inmediata interpretación operacional y permite comprenderlos a nivel empírico. El desarrollo de los conceptos como mediaciones de lo real, propio del pensamiento abstracto, es crítico si se mueve de un modo dialéctico y bidimensional, es decir en una tensión imprescindible entre lo que es y lo que debiera ser. Esta segunda dimensión es la dimensión histórica de las cosas y los hechos, como posibilidad o como acontecimiento. Si los conceptos se abstraen de la historia y son tan generales que pueden aplicarse indistintamente para múltiples objetos invisibilizando por ejemplo su carácter ideológico, entonces se produce la falacia de una abstracción mal empleada, como denuncia Marcuse en la teoría del funcionalismo¹.

1 El método funcionalista es propio de la ciencia lingüística y se despliega en tres momentos: elección del objeto, el lenguaje como fenómeno, objeto de ciencia, susceptible de verificabilidad empírica; recolección de los datos e interpretación de los mismos (trabajo que se hace sistemático con Saussure y Chomsky). “Pero lo que caracteriza todos estos pasos de la ciencia acerca del lenguaje es que su preocupación se detiene en las lenguas concretas y en sus funciones, en su cómo. Y es, en este aspecto, precisamente, en el que la ciencia lingüística y su método se puede calificar de “funcionalista”. El lenguaje es considerado en sus manifestaciones fenoménicas, en sus expresiones idiomáticas

Marcuse aplica esta interpretación dialéctica de la abstracción al análisis del discurso al interior de la fábrica o la empresa, donde el discurso se vuelve más abstracto mientras más es personalizado. Así analiza la expresión “La paga es muy baja” como una proposición abstracta en sentido negativo, crítico y por ende transitivo porque hace referencia a condiciones universales que no pueden recaer en ningún caso particular. Sin embargo, si la fábrica o empresa se abstrae del carácter universal de la denuncia en un caso particular, ejerciendo una traducción de la frase que permite realizar una particularización de la crítica en una persona X, con determinados problemas coyunturales, es decir por ejemplo: “Para el señor X su salario es insuficiente dada la situación especial por la que atraviesa”, la crítica se ve neutralizada, produciéndose lo que Marcuse llama un efecto terapéutico que se da por la transformación de conceptos universales en referencias particulares. De este modo se ha realizado una abstracción positiva.

Afirma Marcuse que el pensamiento crítico es pensamiento auténtico por su condición de abstracto y trascendente, por su capacidad de deshacer los hechos. Pero esa abstracción puede volverse falsa si se produce una abstracción de quienes viven en una realidad falsa. Aquí rescata a Sócrates como un filósofo subversivo que en su búsqueda de definiciones correctas para conceptos tales como virtud, verdad o justicia, estaba poniendo en cuestión el status quo y suponiendo la posibilidad de una nueva polis.

La teoría clásica llega con la filosofía aristotélica precisamente al punto en donde el idealismo capitula ante las contradicciones sociales, expresando estas contradicciones como situaciones ontológicas. La filosofía platónica combatía aún el orden de la vida en la sociedad comercial de Atenas. El idealismo de Platón está imbuido de motivos de crítica social (Marcuse, H., 1967: 47).

Con Aristóteles, la abstracción toma un carácter positivo al abstraerse de quienes más necesitaban una subversión: los esclavos. En este sentido,

naturales” (Muñiz Rodríguez, Introducción a la Filosofía del lenguaje. Problemas ontológicos, (p.24-25).

se habla de idealismo en sentido peyorativo: como una filosofía deliberadamente desvinculada de lo social. La lógica formal aristotélica y también la contemporánea son consideradas por Marcuse como abstracciones no sólo lógicas sino también sociológicas. La lógica dialéctica en cambio, se caracteriza por hacer un esfuerzo conceptual para sostener la tensión entre, como ya dije, lo que es y lo que debiera ser, dejando de lado toda abstracción del contenido concreto.

Marcuse dedica un capítulo completo de la obra que venimos analizando a la crítica a la filosofía analítica en pleno auge de la filosofía del lenguaje. Aún en contra de lo que *a priori* podría pensarse, la filosofía analítica, denuncia Marcuse, se ocupa de la abstracción propia de la experiencia del lenguaje común, de lo dado. Esta abstracción es falsa porque toma una experiencia restringida, es decir aquella en la que no se tiene en cuenta el contexto. El objeto de las *Investigaciones filosóficas* de Ludwig Wittgenstein es, para Marcuse, un objeto abstracto, un lenguaje común que no revela ningún contenido profundo del contexto en el que se inserta el sujeto que habla. En este tipo de análisis lingüístico, la filosofía se evidencia en su carácter terapéutico (en sentido positivo) porque puede curar de las preguntas sin respuesta, transformando todo pensamiento crítico en positivo. Este tipo de tratamiento terapéutico de los conceptos universales los transforma en términos operacionales.

En contraste con este tratamiento del lenguaje común propio de la filosofía analítica, Marcuse, ya en los años 30, propone rescatar los conceptos universales o universales sustantivos que, considera, son el verdadero objeto de la filosofía crítica:

Lo que hay de verdad en los conceptos filosóficos ha sido obtenido mediante abstracción del status concreto del hombre y es sólo verdad como abstracción. Razón, espíritu, verdad, moralidad, conocimiento, felicidad, son no sólo categorías de la filosofía burguesa, sino también asuntos de la humanidad. En tanto tales deben ser conservados y redescubiertos (Marcuse, H., 1967: 88).

Los conceptos universales permiten pensar la realidad en su doble dimensión comprendiendo al mismo tiempo sus posibilidades realizadas y sus

posibilidades detenidas y latentes. El universal abstracto como la belleza, la libertad o la verdad, denota aquello que la entidad particular es y no es.

Como quiera que hombre, naturaleza, justicia, belleza o libertad pueden definirse, sintetizan contenidos experienciales en ideas que trascienden sus realizaciones particulares, que son algo que está para ser superado, que puede ser llevado más allá. Así, el concepto de belleza comprende toda la belleza no realizada todavía; el concepto de libertad, toda la libertad no alcanzada todavía (Marcuse, H. 1969: 229–230).

El presupuesto es que los conceptos universales son históricos. “El material del pensamiento es material histórico; no importa cuán abstracto, general o puro pueda llegar a ser en la teoría filosófica o científica” (Marcuse, H. 1969: 231).

El trabajo filosófico de conceptos abstractos, como la justicia, la igualdad, la felicidad y la dignidad podría tener en el ámbito de la educación, según lo que hemos señalado, la tarea de indagar y explicitar si su carácter es positivo, como afirmación del *status quo*, o negativo y en este sentido con una función social determinada: constituirse en una crítica dialéctica que haga estallar los conceptos, para lo cual se hace imprescindible su análisis histórico en el sentido de considerar el momento de su emergencia, socialmente condicionada. Pero sobre todo, la función social de la filosofía en la educación, al poner énfasis en los conceptos abstractos lo que pretende es hacer estallar la sociedad, mostrando otras posibilidades para la misma, con la finalidad de subvertir la realidad de sus individuos: una realidad concreta, caracterizada por la injusticia, la desigualdad, la infelicidad, la indignidad.

Bibliografía citada

- Horkheimer, Max. 2003. *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu. (edición original de 1968: *Kritische Theorie, Eine Dokumentation*).
- Marcuse, Herbert. 1967. *Cultura y Sociedad*. Buenos Aires: Sur. (edición original: *Kultur und Gesellschaft I*, 1965).
- Marcuse, Herbert. 1969. *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología en la sociedad industrial avanzada*. Traducción de Juan García Ponce. México: Joaquín Mortiz. (Edición original de 1964: *One-Dimensional Man*).
- Marcuse, Herbert. 1994. *Razón y Revolución. Hegel y el surgimiento de la teoría social*. Barcelona: Altaya. (Edición original de 1941: *Reason and Revolution. Hegel and the Rise Of Social Theory*).
- Muñiz Rodríguez, Vicente. 1989. *Introducción a la filosofía del lenguaje. Problemas ontológicos*. Barcelona: Anthropos.

La búsqueda de una voz propia. Acerca de una poética de la enunciación

Maximiliano Valerio López

Universidade Federal Fluminense

Río de Janeiro, Brasil

En la tarde de ayer, durante uno de los conversatorios, una colega, Mariana Alvarado, nos preguntaba y se preguntaba junto a nosotros, acerca del sentido de estas reuniones académicas que año a año nos convocan. ¿Qué objeto tiene este ritual? ¿Por qué razón, una y otra vez, nos reunimos en torno de la lectura pública de una serie de trabajos? ¿Qué sentido tiene todo esto?

Me gustaría que explorásemos juntos una posible respuesta, apenas como una forma de acompañar esta interrogación, sin pretender de ningún modo agotarla. Podríamos pensar entonces que nos reunimos una y otra vez para buscar una voz propia. Una voz en la cual sostener una palabra verdadera, capaz de hacer un lugar en el mundo. Y esto, tal vez, tenga relación con la expresión “Nuestra América”, que acompaña el título del evento.

Resulta un tanto sorprendente que pese a contar hoy, con numerosos medios para comunicar nuestras ideas, continuemos insistiendo en invitar colegas de lugares distantes o viajar grandes distancias para leer públicamente un escrito que muy pronto estará disponible por escrito. Esto podría hacernos pensar que algo parece reclamar todavía un contacto cuerpo a cuerpo, una presencia viva de la voz. Por eso, al reflexionar sobre este encuentro, quisiera poner de manifiesto una dimensión que coexiste con aquella, más evidente y específica de todo evento académico: la de difundir los avances de las investigaciones en diferentes especialidades y la de proyectar nuevos eventos, publicaciones, etc.

Me parece que, al reeditar la ceremonia de hablarnos públicamente unos a otros, nos proponemos no sólo buscar y compartir nuevas ideas sino también encontrar una voz en la cual puedan sostenerse dichas ideas. Quiero decir con esto que el sentido de estas reuniones no está sólo en las ideas que aquí se dan a conocer sino también en el vínculo efímero que liga estas últimas con la voz.

La voz

La voz se presenta en primera instancia como vehículo del lenguaje. Hablamos para dar a conocer nuestras ideas. Sin embargo, al decir las palabras, la voz se dice también a sí misma y en ese decir desborda los diques de las gramáticas y los diccionarios. Porque al manifestar las ideas, la voz manifiesta también algo más y es a ese “algo más” que me gustaría prestar oídos en esta ocasión.

La voz es cuerpo, temblor físico. La voz nos toca, físicamente. La escuchamos principalmente con los oídos, pero también la sentimos en el pecho, en la cabeza, en la piel. La voz nos mece, nos hiere, nos excita. Ella misma padece de una forma física: se cansa, se inflama, se irrita, se corta. Hay una relación íntima y misteriosa entre el ritmo sonoro y el ritmo cardíaco, la altura musical y las ondas cerebrales. Como lo han señalado los estudios de Paul Zumthor y de Henri Meschonnic, entre otros, la oralidad no es el reverso de la escritura, su negativo o su sombra; no es, ni la característica propia de pueblos primitivos, ni la de individuos analfabetos. La oralidad manifiesta la insistencia del cuerpo en el lenguaje y es posible encontrarla tanto en la vocalidad como en la escritura.

La voz es cuerpo, pero no el “cuerpo-sistema” de la medicina, formado de órganos y funciones, ni el “cuerpo-máquina” de la física. La voz no remite al cuerpo pensado, no remite al concepto de cuerpo sino a una multiplicidad sensible, a un afecto libre e indeterminado. En la voz viven, afectos remotos, “dolores que perdieron la memoria y no recuerdan por qué son dolores”, como dirá Antonio Porchia en una de sus bellísimas voces: “La voz no es el cuerpo representado sino lo que en el cuerpo se resiste a toda representación” (Porchia, A., 2006: 48).

En ese sentido hay siempre algo de inaudito en la voz; algo que nos cuesta escuchar y que, al mismo tiempo, resulta de algún modo escandaloso. Al escuchar a alguien hablar recibimos simultáneamente su voz y el significado de sus palabras. A veces, la voz se impone por un instante, algo en ella nos llama la atención, su timbre, su acento regional, alguna carga emotiva inusual o desproporcionada, pero conforme vamos dando atención a las palabras y el significado de estas va apoderándose de nuestra atención la voz pasa, poco

a poco, a un segundo plano. Como si ambas se disputasen nuestra consideración; como si el interés que prestamos a una y otra fuese inversamente proporcional; como si una cierta sordera acompañase, necesariamente, al mecanismo de la significación. De ahí que, siendo el vehículo de las palabras, la voz no deje de tener con éstas una relación conflictiva. La voz es, al mismo tiempo menos y más que la palabra. Es balbuceo, gemido, llanto, suspiro (voz inarticulada), pero también es canto y plegaria (voz supra-articulada). La voz es siempre portadora de un resto que la palabra no consigue capturar. El canto, como el poema, presenta lo que la palabra articulada sólo puede representar. Por eso, hay ocasiones en las que, colocados por algún acontecimiento al límite de la palabra, sólo es posible llorar o cantar. Por eso, desde la antigüedad la voz ha sido, a través del canto, objeto de expresión de lo más elevado y de lo más siniestro. Si la voz resulta escandalosa es porque de algún modo dice lo indecible, lo irrepresentable, porque en el canto y en el llanto lo inhumano dibuja un círculo con lo sobrehumano, y entre las sinuosas curvas de la sensualidad vocal se encuentra, al mismo tiempo, la pérdida y la comunión.

La enunciación

Creo que en esta reunión hemos intentado de algún modo atender a eso que hay de inaudito en la voz, eso que no podemos escuchar aun cuando lo oigamos repetidamente. Algo de eso palpita también en la expresión “Nuestra América”, algo que no podemos terminar de escuchar, pero de lo cual depende nuestra posibilidad de decir verdaderamente algo. Pues nadie puede decir “yo” si no ha sido en algún momento tocado por la voz de la madre, del clan, del territorio, si no ha sido de algún modo iniciado en la oralidad. Llegamos al mundo con la voz, el grito, el llanto, la risa y en él escuchamos otras voces, otros gritos, otros llantos, otras risas, y escuchamos también historias y canciones¹. Esas voces acabarán delimitando en nosotros un lugar, más allá y más acá de nuestra propia piel, un *ethos*, que siendo absolutamente concreto y singular no coincide jamás, punto por punto, con ninguna categoría identitaria

1 Algunas de estas palabras han sido tomadas de una bella entrevista del escritor y poeta tunecino Majid El Houssi: <http://www.youtube.com/watch?v=pjLNWroinww>

(nacional, racial, étnica, de género, etc.) Porque eso que llamamos “nuestro”: nuestro lugar, nuestros seres queridos, nuestro idioma, nuestra América, no cabe enteramente en ninguna categoría aglutinante sino que se nos presenta como una distancia trágica entre la voz y la palabra. Demanda un ponernos a la escucha de lo inaudito, de una intimidad poblada de alteridades concretas y singulares. Por eso, aquello que consideramos “propio”, aquello que los griegos llamaban *idios*, quizás haya que buscarlo en la “enunciación” antes que en los “enunciados”, en la “voz” antes que en las “palabras”. Porque, como lo ha dicho Porchia, en otra de sus voces “lo que dicen las palabras no dura, duran las palabras. Porque las palabras son siempre las mismas, pero lo que dicen no es nunca lo mismo” (Porchia, A., 2006: 87). Quiero sugerir entonces que el sentido de lo que aquí hacemos cuando una y otra vez tomamos la palabra para dirigirnos a los otros podríamos buscarlo en la voz humana.

Lo que está en juego en una reunión como esta no es apenas la posibilidad de compartir ideas sino, sobre todo, la posibilidad de encontrar una voz donde esas ideas puedan sostenerse dignamente. De nada sirve tener las ideas, no importa que tan nobles y novedosas sean éstas, si no se tiene la voz, el cuerpo, la sensibilidad a partir de la cual éstas pueden entrar en relación con aquello que nos pasa, aquello que nos pasa por la voz y en la voz y que resulta tan difícil de escuchar. En ese sentido Paulo Freire percibió con singular claridad que lo fundamental no es aprender a hablar o a escribir en una lengua particular, sino aprender a decir la propia palabra. Lo que importa no es tanto la destreza técnica de la lectoescritura, sino el acto político de tomar la palabra. Lo importante no es tanto la verdad de los enunciados sino de la intimidad de la enunciación. Eso no vale sólo para el aprendizaje de la lectoescritura, vale para todo decir, pues la distancia que separa la voz de la palabra no se supera. No hay una introducción definitiva en la cultura, así como no existe una alfabetización política, pues la voz insiste en la palabra sin jamás pertenecerle completamente. Por eso, quien quiera decir una palabra propia deberá siempre aventurarse por caminos donde ninguna gramática y ninguna teoría explicativa pueden protegerlo de la intemperie de la propia voz.

La experiencia de esa herida constitutiva del lenguaje es el lugar de una particular experiencia de la verdad que no se refiere a lo que es cierto (en el sentido de establecer una correspondencia entre los enunciados y las cosas

o estado de cosas) ni a lo que es lógicamente consistente, sino a lo que es verdadero. De esa manera, me parece que el ejercicio de la verdad que puede hacerse en una reunión de este tipo no se limita a mostrar fidelidad a las fuentes bibliográficas utilizadas o a las realidades descriptas, sino que coloca en juego un ejercicio de parresía. Se puede mentir con la voz aunque se digan palabras ciertas si no se tiene la voz para sostener lo que se dice, si esas palabras ciertas no caben en mi experiencia, en mi cuerpo, en mi ánimo, en mi voz.

Infancia

Entre la *phone* y el *logos* se abre una herida trágica que deja, de un lado, una voz inaudita, pura multiplicidad sensible y, del otro, una lengua sin vida, un código arbitrario, una estructura gramatical deshabitada, un monumento sin vida. La experiencia del lenguaje, del ser en y a través del lenguaje, coincide con la experiencia de esa herida. Giorgio Agamben ha designado a esa experiencia con el nombre de “infancia”² definiéndola como “la imposibilidad de hablar a partir de una lengua” (Agamben, 2005: 14). A través de este concepto Agamben se propone señalar la posibilidad de hacer experiencia de la insuficiencia constitutiva de toda lengua en relación al propio decir. La palabra amor dice cualquier amor, no el mío. Las palabras siempre son anónimas e indiferentes, es decir, arbitrarias. Es por eso que no se puede hablar de verdad a partir de una lengua, de un código. Para hacerlo es preciso abismarse en esa cisura en la que se soporta cualquier palabra verdadera. Esta es la experiencia más radical que se puede hacer del lenguaje: no la de una determinada frase significativa, no la experiencia de decir esto o aquello, sino la experiencia del lenguaje en cuanto tal, de que algo como un lenguaje sea posible.

Esta herida del lenguaje es una herida de nacimiento y con ella debe depararse toda tarea educativa, pues nacemos dos veces: una cuando nos nace el cuerpo y otra cuando adquirimos idea de nosotros mismos. Este descompás

2 La palabra infancia deriva del latín *infantia* compuesta por un prefijo negativo “in-” y por “fari” que posee el sentido de hablar. Literalmente *infantia* significa privación o incapacidad de hablar (Cf. Castello, C.; Mársico, L., 2007).

marca nuestro modo de ser. Nacemos con la voz y privados de la palabra articulada. Como dirá Aristóteles:

El hombre es el único entre los animales que posee el don del lenguaje. La simple voz (*phone*), es verdad, puede indicar pena y placer y, por lo tanto, la poseen también los demás animales ya que su naturaleza se ha desarrollado hasta el punto de tener sensaciones de lo que es penoso o agradable y de poder significar esto los unos a los otros; pero el lenguaje (*logos*) tiene el fin de indicar lo provechoso y lo nocivo y, por consiguiente, también lo justo y lo injusto, ya que es particular propiedad del hombre, que lo distingue de los demás animales, el ser el único que tiene la percepción del bien y del mal, de lo justo y de lo injusto, y de las demás cualidades morales, y es la comunidad y participación en estas cosas lo que hace una familia y una ciudad-estado (Aristóteles, *Política*, 1253^a 7-18).

De ese modo, el pasaje entre la voz y la palabra ha sido también el pasaje de la animalidad a la humanidad y del afecto a la razón. Sin embargo, cometeríamos un error si pensamos que este pasaje, esta humanización, se atraviesa definitivamente al apropiarnos de la lengua de nuestros padres, pues como ha señalado Agamben, esta herida del lenguaje constituye una infancia sí, pero no la infancia que estamos acostumbrados a pensar como etapa del desarrollo cronológico de un individuo, sino una infancia más radical y decisiva.

Al preguntarnos por la relación entre *phone* y *logos* somos lanzados en dirección a esta herida originaria. Pero, resulta difícil hablar de ella dado que no pertenece estrictamente ni al cuerpo (la voz) ni a lo arbitrario de la lengua, sino que se nos presenta como una suspensión que se experimenta al percibir, súbitamente, que una distancia infranqueable separa la una de la otra. Dicha frontera aparece entonces como algo que no puede ser aprehendido directamente, pero que, precisamente por eso, debe ser constantemente aludido mediante una distinción que se dice en nuestra tradición de muchas maneras: cuerpo sensible/alma inteligible, animal/humano, naturaleza/cultura, signifiante/significado, etc. Es necesario esclarecer que la pregunta por la voz no debe ser interpretada, necesariamente, como el anhelo de recuperar una

unidad perdida. El ponerse a la escucha de la voz no implica la pretensión de remontar el río del lenguaje hasta dar con un significado primero, anhelo que Jacques Derrida ha denominado fonocentrismo y que, según él, es característico del sueño metafísico (Derrida, 1986, 16–25). A través de la voz lo que se hace perceptible es la suspensión, la indeterminación originaria sobre la cual se funda todo decir.

Recordemos, sin embargo, que lo que caracteriza a la metafísica es la distinción entre dos órdenes de realidad en virtud de la cual toda experiencia posible está originalmente apresada en un pliegue, en un significar y, por lo tanto, hemos de concordar con Agamben en que, colocar en ese pliegue, una diferencia, una huella, una escritura o, más precisamente una archi-escritura, como propone Derrida en su Gramatología (Derrida, 1986: 57–85), equivale a sacar a la luz el fundamento negativo de toda metafísica, pero de ningún modo a superarla (Agamben, 2006: 262–4). Por eso, sin apresurarse a tomar partido por una eventual salida de la metafísica, se podría pensar que la consideración del elemento oral en el lenguaje puede hacer emerger lo que en este esquema binario (metafísico) queda elidido: la propia herida. En este sentido, la búsqueda de una voz propia no significa necesariamente una actitud nostálgica que busca restituir un significado originario, pero tampoco una inversión del esquema, que afirme el predominio del significante sobre el significado. Ni nostalgia del significado pleno, ni infinita deriva del significante, sino una posibilidad de hacer pensable y habitable la herida a partir de la cual, y sólo a partir de la cual, se puede pronunciar una palabra verdadera y abrir con ella un lugar en el mundo.

Lo poético

Si lo que ha sido dicho hasta aquí es admisible, podemos escuchar en la expresión “nuestra América” el anhelo de encontrar una voz propia en la que pueda sostenerse una palabra verdadera capaz de abrir un lugar al mismo tiempo individual y colectivo, un *ethos*. En ese sentido, no se trata de una expresión posesiva. La palabra “nuestra”, no denotaría propiedad sino intimidad y la expresión “América” designaría, antes que un territorio geográfico o una identidad cultural, una circunstancia, un campo de fuerzas heterogéneas, que

precisa ser nombrada. No obstante, el lugar donde esa dimensión inaudita se encuentra con la palabra no es sino una herida, una distancia, un abismo. Por eso, al preguntarnos por la verdad de nuestras palabras, en la escucha de lo inaudito de la voz, rozamos la infancia del lenguaje y de nosotros mismos, en un acto que es al mismo tiempo poético y político. Poético, porque como hemos visto la experiencia de lo poético no es otra que la experiencia de la herida que separa la *phone* y el *logos*, donde se junta la imposibilidad de hablar a partir de una lengua y del gesto creador que hace que el decir exceda siempre el código de la lengua, desborde los diques de las gramáticas y los diccionarios. Político, porque en la voz se despliega siempre un mundo que no es el mundo pensado, sino el mundo posible, el mundo que nace cada vez que alguien toma la palabra para decir algo que no cabe en las palabras, lo que no sabe decir porque aún está por ser inventado.

Al escuchar aquello que hay de inaudito en la voz, nos abismamos en ese mundo mítico que es la propia infancia, cuando, habiendo nacido para otros, todavía no nacíamos para nosotros mismos. Pues, primero nos nació el cuerpo y después las palabras y, con ellas, la conciencia de nosotros mismos. En la voz, escuchamos todavía ese mundo hecho de acentos, timbres y melodías, de gemidos, sollozos y risas, de cantos que se hicieron en y con el cuerpo, antes de que pudiéramos decir yo. Entonces descubrimos que esa voz jamás ha sido nuestra voz personal, sino que desde siempre hemos sido atravesados por una voz ajena y que es en esa voz donde se sostienen las palabras que pronunciamos. Descubrimos que la experiencia más íntima es al mismo tiempo la de mayor exposición; que lo íntimo, lo más íntimo, está en la piel. Descubrimos que, como dice Hugo Mujica, “la voz, no el silencio, es la desnudez de las palabras” (MUJICA, 2006: 452) y que todo decir verdadero es de algún modo un acto poético en el que se rodea de palabras lo que no se puede decir. Sólo se puede sostener ese acto desde la infancia, desde la herida que separa el cuerpo que gime y las palabras que, indiferentes, duermen en los diccionarios. Como lo refiere Jacques Rancière en uno de los capítulos del *Maestro Ignorante* titulado “La lección de los poetas”: “es preciso aprender con aquellos que trabajan el abismo entre el sentimiento y la expresión, entre la lengua muda de la emoción y lo arbitrario de la lengua, con los que intentaron hacer escuchar el diálogo mudo del alma con ella misma” (Rancière, 2002, p.

77). ¿Y no será acaso ese diálogo mudo del alma consigo misma lo que, a veces, llamamos conciencia (o mejor dicho, la raíz de la conciencia, su abrirse, su ex-tenderse, su tenderse hacia afuera, su a-tensión)? ¿No será la conciencia esa vacilación inaprensible entre la voz y la palabra? Y por tanto, ¿no será también eso lo que está en juego en el ritual que año a año nos convoca?

Bibliografía

- Agamben, Giorgio. 1998. *El hombre sin contenido*. Barcelona: Áltera.
- Agamben, Giorgio. 2003. *El lenguaje y la muerte: Un seminario sobre el lugar de la negatividad*. Valencia: Pre-textos.
- Agamben, Giorgio. 2005. *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Agamben, Giorgio. 2006. *Estancias: la palabra y el fantasma en la cultura occidental*. Valencia: Pre-textos.
- Aristóteles. 1995. *A Política*. São Paulo: Edipro.
- Castello, Luis A.; Mársico, Claudia. 2007. *Oculto nas palavras. Dicionário etimológico de termos usuais na práxis docente*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Derrida, Jacques. 1986. *De la gramatología*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. 1974. *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. 2005. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Lytard, Jean François. 1997. *Lecturas de Infancia*. Buenos Aires: Eudeba.
- Meschonnic, Henri. 2007. *La poética como crítica del sentido*. Buenos Aires: Marmos-Izquierdo Editores.
- Meschonnic, Henri. 2009. *Critique du rythme, Anthropologie historique du langage*. Paris: Verdier-poche.
- Mujica, Hugo. 2006. *Poesía completa*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Rancière, Jacques. 2002. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Zumthor, Paul. 2006. *La poesía y la voz en la civilización medieval*. Madrid: Abada.
- Zumthor, Paul. 2007. *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: Cosac&Naify.

Escuela y biopolítica: la experiencia de habitar la utopía

Violeta Pankova

Hay una complicidad soterrada entre biopolítica, escuela y utopía, es la misma entre la razón instrumental y la razón mitopoética, que obliga a la escuela interrogar el poder y su propio marco. Esta coimplicancia tensiona hasta sus propios límites las categorías modernas de comunidad, política, derecho, democracia, orden y libertad, y pone en juego la legitimidad de los fundamentos políticos de la escuela, sus logros y miserias, sus silencios y violencia discursiva. La potencia semántica de estos conceptos errantes y accidentados los convierte en encrucijadas epistémicas del orden político occidental, la palabra, nos recuerda Maurice Blanchot, siempre es “mando, terror, seducción, resentimiento, adulación, iniciativa; la palabra es siempre violencia” (Blanchot, en Espósito, 1996: 143).

Tres razones por lo menos explican el sospechoso vínculo entre la biopolítica, escuela y utopía. Primero, desde Michel Foucault, Roberto Esposito, Giorgio Agamben y Jean-Luc Nancy la política adquiere el estatus de biopolítica, es decir, modo de gobernar que estataliza el *bios*, explora la vitalidad carnal condensada en la enorme masa de entes singulares y domina la incontrollable expansión de la potencia de la vida productivamente útil. El biopoder articula, mantiene, canaliza la expansión de la energía vital mediante políticas de salud, seguridad, educación y mercado. Doma, registra, ensambla, etiqueta y somete la trasbordante y rebelde masa de subjetividades bajo el aura sacro del orden político moderno. El poder estructurador de las categorías centrales de la modernidad política –soberanía, ley, orden, derecho, estado, democracia, representación y ciudadanía–, en su sagrada misión de administrar el deseo, permite leer en la vulnerabilidad física del cuerpo expuesto al placer y al dolor, el tatuaje arcaico de una violencia secular institucionalizada. El cuerpo político del Occidente está marcado por la antinomia entre la imperiosa necesidad de orden mediante el derecho y su naturaleza destructiva¹.

1 Sobre el asunto se puede consultar, Esposito, Roberto. “Bios. Biopolítica y Filosofía”,

Segundo, la escuela como dispositivo privilegiado del poder biopolítico se legitima mediante el saber-poder y reproduce las principales aporías de lo político. La escuela es la otra cara de la biopolítica, es la política traducida en categorías y prácticas pedagógicas que domesticar los impulsos socialmente peligrosos, asignan a cada individuo identidad, espacio, tiempo, ciudadanía y un lugar en la jerarquía social a través de diplomas, certificados y competencias, determinan el destino del “resto social” que no cabe en las redes normalizadoras. Mediante el curriculum escolar, consensuado entre los poderes hegemónicos, se pretende formar una ciudadanía regional, nacional y global medianamente reflexiva, altamente competitiva, disciplinada, obediente y políticamente moderada. La escuela como saber-poder, enseña los códigos sociales, desarrolla competencias técnicas, ordena y clasifica para el mercado laboral donde en toda su plenitud se despliega la energía vital en su dimensión productiva. La institución escolar se inscribe en la biopolítica como consumación máxima del humanismo liberal, como “política de cría”, como un enorme poder domesticador, amansador y domador, es una categoría biopolítica por excelencia. Pero esta misma escuela, por ser saber-poder, por aplicar violencia y reproducir violencia, es también una institución de resistencia avanzada y de creatividad social.

Tercero, el mito profético, la utopía en que se fundamenta el discurso pedagógico y la práctica educativa es el puente que vincula la escuela y la biopolítica, o la escuela como biopolítica, es el núcleo sacro que le atribuye legitimidad. La escuela necesita intrínsecamente un ente organizador de sentido que marque el horizonte último de su razón de ser. La “teología pedagógica” seculariza la idea divina del hombre creado a imagen y semejanza de Dios, reemplazándola por el ciudadano racional responsable. La secularización, escribe Agamben,

Amorrortu Ediciones, Buenos Aires, 2006; Foucault, Michel. Clase del 1º de Febrero de 1978”; “Clase del 15 de Marzo de 1978”, “Clase del 29 de Marzo de 1978, en “Seguridad, Territorio, Población”, Argentina, Fondo de Cultura Económica, 2006; Benjamin, Walter. Para una Crítica de la Violencia, México, Premiá Editora de Libros, S. A., 1982; Esposito, Roberto. “Persona, Hombre, Cosa”, Ponencia que se inscribe en el marco de la visita de R. Esposito a Chile, 21 de Octubre de 2008.

... es una forma de remoción que deja intactas las fuerzas, limitándose a desplazarlas de un lugar a otro. Así, la secularización política de conceptos teológicos (la trascendencia de Dios como paradigma del poder soberano) no hace otra cosa que trasladar la monarquía celeste en una monarquía terrenal, pero deja intacto el poder". (Agamben en Costa: www.revista-artefacto.com.ar).

La utopía pedagógica secularizada se configura a través de la sobreposición de dos lecturas o perspectivas analíticas. Por un lado, la inmensidad de la obra política de la escuela, entendida como terapia para la reproducción del orden político occidental, exige una "teología pedagógica", un mito poderoso, que le comunique sentido y legitimidad. Por otro lado, la utopía pedagógica es una lectura invertida de las miserias del presente, de las dos dimensiones de la modernidad: administración total y dinámica individualista (Zizek, 2009).

La pregunta por la utopía escolar es sobre las posibilidades y los límites de realización de la comunidad políticamente configurada y la educabilidad del hombre. El presente es el lugar temporal y simbólico de la escuela, por definición ella trabaja para un mundo venidero, busca trascendencia para perpetuar lo humano. La utopía tiene sus orígenes en la incompletud de la comunidad, en la distancia fatal entre el "yo" y el "otro", entre la experiencia y las expectativas. Se constituye como un *no-lugar*, donde habita el deseo, una totalidad conceptual mitopoética que opera en un registro diferente del discurso político o filosófico. Es una dramática ruptura del espacio y tiempo, a la vez, una permanencia inexorable en el "presente-canalla". La realidad de la utopía radica en su inexistencia, es una arriesgada aventura del deseo, es lo que falta, lo que vendrá. Emerge de la caída, de las dimensiones más deplorables de la experiencia, es mesiánica a pesar de su apariencia secularizada, es una "*autohipnosis consciente*" (Sloterdijk) cuando uno está perdidamente atrapado. Su intensidad e inmanencia son proporcionales al dolor y la herida que busca sanar u olvidar.

Desde la crítica radical de la razón ilustrada desarrollada en la "*Dialéctica de la Ilustración*", el mito y la utopía se asocian con las potencias oscuras de lo irracional opuestas a la racionalidad moderna. Sin embargo, en su grandiosa tarea teórica de desmitificar la ilustración, Horkheimer y Adorno, detectan la

“*secreta complicidad entre Ilustración y mito*”, mejor, la remitificación de la fuerza emancipadora y liberadora de la razón (Zizek, 2009).

En la tradición de la Ilustración, señala Habermas, el pensamiento ilustrado se consideró a la vez como antítesis del mito y como fuerza contraria a él [...] La ilustración conduce al mito escapando con ello a su poder [...] Este proceso de vencimiento de las potencias míticas, fatalmente renueva en cada nueva etapa el retorno al mito [...] la Ilustración fatalmente se vuelve mitología” (Habermas, 1989: 124 – 126)

El fracaso de todos proyectos de desmitificación potencian el mito “porque no es pensable una vida sin mito: es decir, de nuevo sin obra, sin comunicación, sin esperanza de rendición” (Espósito, 1996: 109). Sigue vigente en este contexto la pregunta de Nietzsche ¿La razón que se presenta en una forma cuasi religiosa será capaz de sustituir el poder unificador de la teología?

En el lejano siglo XVIII Kant dibujó los contornos de la utopía escolar legitimando la escolarización como metáfora del progreso y obra monumental de la modernidad. El notable *¡Aude Sapere!* (Atrévete a saber) kantiano condensa el optimismo ilimitado de una modernidad temprana que todavía no ha perdido la inocencia y fundamenta su devenir en la

perfección inherente a la naturaleza humana” y en la posibilidad de realizar su “completo destino”. “Encanta imaginarse, escribe Kant, que la naturaleza humana se desenvolverá cada vez mejor por la educación, y que ello se puede producir en una forma adecuada a la humanidad. Descúbrese aquí la perspectiva de una dicha futura para la especie humana. [...] es que no se puede educar a los niños conforme el presente, sino conforme a un estado mejor, posible en el futuro de la especie humana; es decir, conforme a la idea de humanidad y de su completo destino (Kant, 1983: 35).

Cien años más tarde Durkheim purifica el humanismo Kantiano de su pathos metafísico–transcendental legitimando la utopía escolar desde el realismo pragmático del orden social burgués. Es la sociedad, señala Durkheim, que

nos enseña a dominar nuestras pasiones, nuestros instintos, a imponerles una ley, a privarnos, a sacrificarnos, a subordinar nuestros fines personales a fines más altos” Nuestro poder de resistencia y dominio “es uno de los rasgos distintivos de la fisonomía humana y que se encuentra tanto más desarrollada cuanto más plenamente somos hombres (Dutkheim, 1989: 77 – 78).

Avanzando cien años más, en el *Informe Delors*, uno de los documentos más consultados en el contexto de las Reformas educacionales en América Latina, encontramos la misma ansiedad por trascendencia.

La utopía orientadora que debe guiar nuestros pasos consiste en lograr que el mundo converja hacia una mayor comprensión mutua [...] ayudar a comprender el mundo y a comprender a otro, para así comprenderse a sí mismo [...] Una utopía pensarán, pero una utopía necesaria, una utopía esencial para salir del peligroso ciclo alimentado por cinismo o la resignación (UNESCO, 1996: 14, 18, 33).

La voluntad utópica anticipatoria de la escuela, independientemente de las rupturas que marcan su continua compacticidad, es auto-apologética, siempre renovable y constitutiva. En las capas arcaicas de la utopía pedagógica actual se perciben los ecos del mito romántico (Herder, Schelling, Novalis) de unir la comunidad en una perfecta armonía poética, de la sociedad comunicativa de los hombres que han racionalizado su otredad para realizar una duradera síntesis social, del mesianismo utópico marxista de re-humanización de la esencia alineada y de realización de un destino epocal cuya obra se debe coronar con la fusión de la subjetividad individual-colectiva en la objetividad del proceso histórico.

La utopía pedagógica se genera por un inexorable vacío que busca superar, por el carácter incompleto de la comunidad. El mito tiene una enorme potencia organizadora de sentido, configura subjetividades, reunifica voces, marca horizontes, inserta biografías personales en la anárquica y espontánea corriente de la historia, produce rupturas y busca destruir lo finito transformándolo en infinito. Solo si está incompleta la comunidad puede vivir sin olvidar

su propia finitud constructiva, sin perder su propio límite, porque “el mito es la única dimensión de la vida, o, mejor todavía, de la voluntad de vida que constituye la subjetividad” (Bataille en Espósito, 1996: 110 – 112). La utopía es un grito por plenitud singularizada desde la precariedad de un mundo inhabitable que todavía no ha experimentado la dialógica de un estar-en-común, “en cuyo “estar-dos-en-reciproca presencia” se realiza y se reconoce cada vez en el encuentro del “uno” con el “otro” (Buber, 1990: 150 – 151). Pero, superando el vacío, la utopía muestra su dramática dimensión.

La mitopoética escolar supera los límites de la praxis pedagógica y es irreducible a ella, es el “otro” de la acción educativa, pero un “otro” que determina su naturaleza y sentido. Es un territorio sacro donde la férrea experiencia empírica abandona sus límites y se amplía hacia lo imposible. Los orígenes de la utopía escolar se sitúan en el carácter inexorablemente excluyente de la modernidad que implica un malestar e insatisfacción permanentes, como también, subjetividades infinitamente integrables ajenos a cualquier cálculo practicable. La utopía pertenece al registro del deseo imposible. La escuela es depositaria de expectativas por constituirse en foco de malestar, por condensar una sensibilidad libertaria orientada al futuro, y por su intrínseca posibilidad de repensar y proyectar una nueva comunidad. La Bastilla, decía Rousseau, es el mejor lugar para pensar la libertad.

La experiencia de habitar la utopía pedagógica es aporética, dramática e irónica. La tensa coexistencia entre la tecnología normalizadora y la “sed de cielo”, entre el anhelo del navegante buscando horizonte y el metodismo del cartógrafo anclado en la doxa, configura su antinomicidad. Cuando más precario, insoportable, e violentamente impositivo es el orden socio-político contemporáneo, cuando más profundas son las grietas de sentido en el aparentemente compacto cuerpo instrumental de la escuela, cuando más radical es la pregunta por la posibilidad de la comunidad, más intensa se manifiesta la utópica búsqueda de morada. Como portadores anónimos de comunidad, somos portadores anónimos de utopía porque siempre hay un ¿hacia donde?, ¿después, qué?

La comunidad, señala Jean Luc Nancy, está hecha de la interrupción de las singularidades, o de suspenso que son los seres singulares. Ella

no es su obra, y ella no nos posee como sus obras, así como tampoco la comunidad es una obra, ni siquiera una operación de los seres singulares: pues ella es simplemente el estar de las singularidades – su estar suspendido en su límite (Nancy, 2000: 78).

Concordando con Nancy, se puede sostener que la utopía no nos pertenece, no es nuestra obra, es simplemente un estar suspendido en su límite.

La utopía como experiencia límite configura una encrucijada no menos radical: ¿Desmitificar la escuela vaciando el mito de toda eficacia política, partir en un viaje sin objetivo, que no lleva a ninguna parte, lanzarnos en una exploración sin *telos*, sin grandes relatos emancipatorios, purificada químicamente de cualquier teleología, o remitificarla, reivindicando el carácter operativo de la utopía como antídoto a la racionalidad técnico-analítica y el estado-máquina en un tiempo de baja intensidad política?, ¿Cómo inventar un nuevo lenguaje sin traicionar la utopía?, ¿Cuál de las *"patrias del mito"* habitar?, ¿La comunidad comunicativa de Habermas, la biopolítica positiva de Esposito, la alquimia de la revolución del deseo de Deleuze y Guattari, la plausible utopía de Vattimo, el postmarxismo global de Negri y Virno, la propuesta protoromántica de Franck, la comunidad pensada desde una política no estatal y no jurídica de Agamben, la nueva religiosidad que instala el mercado y el éxito?

Hay una historia contada por Benjamin que Ernst Bloch incluye en su libro *Huellas*. Para lograr el reino de la paz, dice el rabino, no es necesario destruir todo e imaginar un mundo enteramente nuevo; basta desplazar sólo un poquito esta taza, o aquel árbol, o esa piedra, y así con todas las cosas. Todo será como ahora, sólo que un poco diferente. Probablemente la pregunta por la utopía pedagógica consiste en educar aquella sensibilidad que hace posible captar estas "insignificantes" diferencias, "estar advertido" (Lacan), pensar la educación como modo de *"apropiación de una expropiación"* (Agamben, 2000: 100). Un tal gesto de apropiación teórica no garantiza ningún cambio, simplemente permite habitar la utopía pedagógica en toda su antinomicidad constitutiva.

Bibliografía

- Agamben, Giorgio. 2000. *Medios sin fin. Notas sobre la política*. Valencia: Editorial Pre-Textos.
- Buber, Martin. 1990. *¿Qué es hombre?* Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Costa, Flavia. *La constelación paradójica O del eterno retorno del sueño contracultural Acerca de Personas en Loop, de Diedrich Diederichsen*, Artículo publicado en www.revista-artefacto.com.ar.
- Durkheim, Emile. 1989. *Educación y Sociología* Mexico: Colofon.
- Esposito, Roberto. 1996. *Confines de lo político. Nueve pensamientos sobre política*. Madrid: Trotta.
- Habermas Jürgen. 1989. *El discurso filosófico de la modernidad*, Madrid: Taurus.
- Kant, Immanuel. 1983. *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Nancy, Jean Luc. 2000. *La communauté desouevrée*. Paris: Bourgois.
- UNESCO. 1996. Informe Delors, *La Educación encierra un tesoro*, Comisión Internacional sobre la Educación en el siglo XXI. Madrid: Santillan.
- Zizek, Slavoj. 2009. *El objeto a en los lazos sociales*. <http://www.elsigma.com/site/detalle.asp?IdContenido=7166>

Dimensión política de la enseñanza de la filosofía

Gustavo Ruggiero

Universidad Nacional de General Sarmiento

Introducción

En la actualidad, la inclusión de la filosofía como materia de enseñanza dentro del ámbito educativo, suele justificarse como herramienta para la construcción de la ciudadanía, la formación ética o el desarrollo de valores sustentados en la generalidad del término *derechos humanos*. Quienes suscriben a este carácter se pliegan, en algún modo, a la tradición liberal ilustrada que confía en la pedagogización de la sociedad, promoviendo la emancipación intelectual y social del individuo por vía de la transmisión de conocimientos. Por otra parte, desde un campo que podríamos considerar contrario a este enfoque, el de las teorías genéricamente llamadas *reproductivistas*, se enfatizan las contradicciones del liberalismo y los modos de su reproducción; entre educar para formar sujetos libres y la promoción de la obediencia de individuos gobernables, se verifica una tensión sin solución puesto que toda educación institucionalizada actualiza irremediabilmente la reproducción del orden social dominante. Mientras que los primeros resaltarán el carácter funcional y cohesivo de la educación, los segundos abonarán la sospecha de intenciones menos meritorias. A partir de estas consideraciones, este trabajo pretende revisar el lugar que ocupó la enseñanza de la filosofía en el proyecto de la modernidad.

Durante el siglo XIX se configuran una serie de instituciones educativas, tanto en Europa como en América, donde la transmisión de la filosofía es *institucionalizada*. Particularmente en Argentina, la presencia de Amadeo Jacques, figura que rescatamos a partir del muy documentado trabajo de Patrice Vermeren (1998), ilustrará la intención de asociar la enseñanza de la filosofía con la formación ciudadana. El vínculo entre la filosofía, su enseñanza y el Estado comienza a configurar allí un campo problemático que se extiende hasta el presente. La continuidad histórica del problema permitirá trabajar, la relación

entre esos tres términos e intentaremos mostrar, siguiendo algunos estudios recientes, que lejos de leerse en clave exclusivamente pedagógica o didáctica, la mencionada relación es un hecho sobre el que debemos volver los profesores en nuestra condición de funcionarios del Estado. Se trataría antes que nada de un problema propiamente filosófico y político que pone a la filosofía y su enseñanza en el centro del conflicto entre la continuidad y la interrupción de los saberes y las prácticas socialmente legitimadas.

Amadeo Jacques: ¿una filosofía para todos?

Como bien señala Cerletti (2008), los antecedentes de la conflictiva relación entre la filosofía, su transmisión y el Estado, se remontan a Sócrates. Las palabras de quien será para nosotros el mito fundador de la actividad filosófica, se volvieron insostenibles para la polis ateniense. En términos de Kohan (2008), se trata de una paradoja: lo que a Sócrates le da vida, la filosofía, el filosofar, también le da la muerte. Es pertinente preguntar, entonces, cómo es que en un momento determinado, la filosofía, práctica social asociada a la libertad de pensamiento, pretendió ser ligada a la función normalizadora del Estado. Desde hace algún tiempo, la relación entre filosofía y educación es un hecho que puede ser leído en relación con las formas del poder político. Lo que pretendemos ilustrar con lo que será la “militancia filosófica” de Amadeo Jacques, es un proceso social y político distintivo para la enseñanza de la filosofía: *su institucionalización*. Si bien nos podemos remontar, como nos recuerda Obiols (2008), a las universidades de la Baja Edad Media y observar que por entonces la filosofía ya tenía un lugar en la educación; o a los siglos XVI y XVII, y ver el origen de las actuales escuelas secundarias en los colegios “preparatorios”, los cambios operados en el siglo XIX son, sin embargo, cambios que instituyen otra dirección en la enseñanza de la filosofía. El iluminismo y la tradición republicana francesa le asignaron a la enseñanza de la filosofía “un papel emancipador; la posibilidad de la liberación de las distintas tutelas que habían aceptado los hombres” (Obiols, 2008: 23).

Amadeo Jacques fue parte de ese “espíritu de época” que transformó a los pensadores en funcionarios. Su experiencia encarna la de otros profesores republicanos que, formados bajo el ala de V. Cousin, exigen un lugar en la

Francia republicana. Preocupado por dos cuestiones en apariencia contrapuestas, la libertad de pensamiento y el ordenamiento de la sociedad, ejemplifica con sus opciones filosóficas, pedagógicas y políticas, la contradicción fundamental del liberalismo en el plano de la educación. Una serie de juicios administrativos sobre el desempeño de Jacques como profesor de diversos liceos franceses entre los años 1842–1852, hablan de un profesor cuyas enseñanzas, “no dieron nunca, ni siquiera en vísperas de su expulsión, el menor signo de desviarse de la ética del filósofo funcionario o de la ortodoxia de la doctrina de la Universidad” (38). ¿Cómo entender el apego *militante* a la libertad de pensamiento en el marco de una institucionalidad que no puede menos que marcar, como toda institución, algunos límites a esa libertad? La militancia de Jacques a favor de que la juventud reciba una educación conforme al principio de Estado, y que a través de sus representantes y defensores la inicie gradualmente, desde la primera enseñanza, en la ciudadanía, no puede ser comprendida cabalmente sino en su contexto histórico. Desde comienzos de 1840 la filosofía fue sistemáticamente atacada por los católicos en el marco de la confrontación social y política al interior de la Monarquía de Julio, entre los liberales en ascenso desde la revolución de 1830 y los sectores conservadores representados por la iglesia. Escribe Jacques por entonces: “O la razón se da a sí misma sus reglas, o vuelve a la servidumbre. O la filosofía –la de las escuelas tanto como la de las academias– reconoce como única autoridad la de la razón pública y el sentido común, representado y mantenido por el Estado, o deja de ser filosofía”.

La revolución de 1848 cambiará por completo el panorama, estimulando los ánimos de ese grupo de profesores de filosofía republicanos que desde las páginas de la revista *La liberté de penser* fundada un año atrás, exhortarán al Estado republicano a producir la filosofía de su política. La enemistad con *el partido clerical*, unirá a la república con la filosofía, “teniendo la democracia necesidad de la filosofía para establecer la moral” (56). El cristianismo ya no tiene valor como instrumento de educación del pueblo porque “está en desacuerdo con la razón pública y es el enemigo de todas las instituciones de las que la razón es la fuente y el principio” (73). La filosofía, como ciencia o inteligencia de los principios, debe llenar el vacío dejado por el cristianismo. El objetivo de la educación nacional “es el de formar ciudadanos ejercitados

desde la infancia para la inteligencia, el amor y la práctica de las leyes del país” (74). La libertad, entonces, no es contraria al orden. Es en todo caso su condición de posibilidad porque se trata de un orden nuevo, que se levanta contra un orden católico ortodoxo, intolerante, conservador y antipopular.

Lo que se pregunta atentamente Vermeren, al analizar la trayectoria de Jacques, es si no surge entonces el peligro de sustituir una religión de Estado por una filosofía de Estado. Por un lado, el Estado tiene una filosofía “establecida públicamente en su Constitución, aplicada en sus instituciones y sus leyes y defendida por el poder judicial” (75), y por otro, si la filosofía es esencialmente la libertad de pensar, no podría haber una filosofía de Estado. El razonamiento que sigue, interpreta Vermeren de Jacques es que “si el Estado no puede permitir que se enseñe en sus escuelas todo tipo de doctrinas, tampoco puede prohibir su expresión en el cuerpo social” (Ibídem). De aquí entonces que el Estado enseñará pues la filosofía por un derecho evidente pero también por un deber imperioso. Es en el período que va de la revolución de 1848 hasta el autogolpe de Estado de 1852 de Napoleón III, el tiempo en el que Jacques milita más fervorosamente desde las páginas de su revista por la enseñanza de la filosofía. Produce dos textos insoslayables en los que propone la traducción institucional de la democratización de la filosofía: *Sobre la enseñanza de la filosofía en los liceos nacionales (abril 1848)* y *Sobre la enseñanza pública de la filosofía (julio 1848)*.

En la revolución de 1848, Jacques ve ni más ni menos que “la realización de la Idea: la libertad reconquistada, la igualdad de derechos consagrada, la dignidad humana profundizada, toda la nación emancipada” (54). Porque entre el Estado republicano y la filosofía hay una relación de identidad. El Estado es filósofo. Augusto Vera, un profesor hegeliano que integra el grupo escribe que “la filosofía y la libertad, lejos de ser elementos de desorden y de subversión, son la fuente del orden verdadero y de la verdadera estabilidad de los Estados” (Ibídem). El Estado republicano es una figura de la razón filosófica. La relación de identidad entre Estado y filosofía está dada en última instancia por aquello que los funda: la libertad. Es la causa de la libertad la que puede justificar la alianza entre filosofía y política. *El sueño democrático de la filosofía* es “el sueño de un Estado republicano y filósofo que enseñaría en sus escuelas, a todos, la libertad de pensar” (76).

Pero no sólo a esa juventud burguesa que accede a la Universidad hay que enseñar filosofía. Es también “al pueblo, al paisano, al obrero” a quien este modo de existencia pública y política de la filosofía debe llegar. En un artículo de 1848 que lleva por título *Ensayos de filosofía popular*, Jacques abriga la idea del maestro como filósofo del pueblo: “Creo que me gustaría reunir en días fijos, por la noche, después del trabajo, en la escuela calma, o, si no hubiere lugar allí, en cualquier granero amplio, a los habitantes del pueblo. Llamaría a reuniones a los dos sexos y a todas las edades, desde la adolescencia hasta la vejez. Pero sería a los niños a quienes me dirigiría especialmente, a fin de ser comprendido por todos. Todo el mundo reunido y silencioso –las mujeres cosiendo o hilando, los jóvenes y los viejos descansando del duro trabajo de la jornada, los niños al lado de sus madres–, desarrollaría entonces para ellos, en un lenguaje que me esforzaría por volver muy simple y muy claro, alguno de esos discursos de los que se leerá después el texto abreviado” (76).

Los tiempos por venir, en esa Francia alternativamente revolucionaria y restauradora, auguran un desenlace adverso para estas esperanzas. La reacción de la facción clerical en la Universidad, logrará expulsar a Jacques y a toda la joven generación de profesores formados bajo la tutela de Cousin. Esta generación de profesores de filosofía que fueron por momentos verdaderas *máquinas de enseñar* en Liceos, Colegios y Universidades de toda Francia, que publicaron, debatieron y confrontaron con la reacción católica, se vieron muy pronto excluidos de las instituciones educativas y debieron dedicarse al periodismo, someterse al Imperio o, como nuestro Amadeo Jacques, forzados al exilio. Antes de convertirse en el rector del Colegio Nacional de Buenos Aires en 1863, Jacques hará diversas experiencias educativas en Montevideo y Tucumán donde tendrá posibilidad de desarrollar el programa interrumpido en Francia. La figura que opera como nexo intelectual de Jacques con la realidad política de las tierras sudamericanas es, según cuenta Vermeren, Sarmiento. Especialmente dos reseñas de escritos de Sarmiento (*Argirópolis*; Sobre la instrucción pública en América del Sur) publicadas en 1850 en la revista dirigida por Jacques, se estima que pudieron influir en la decisión de éste en la elección de la Argentina como tierra de exilio. En estos escritos, analiza Vermeren, Jacques lee una promesa de “acogida sin restricción de ciudadanía” para experimentar en materia de educación, las ideas republicanas. En todo

caso Jacques no encontrará problemas en los “filosofemas políticos de Sarmiento sobre la necesaria emigración europea a América del Sur para civilizar el continente y sobre el exterminio de los indios para terminar con la barbarie”. Jacques adoptará muy rápidamente ese rechazo a “la diferencia salvaje” del indio para mantener su ideal igualitario. Excluyendo del pueblo al indio no tendrá problemas para conciliar el ideal de libertad heredado de la revolución francesa con el autoritarismo que impone la civilización a la barbarie.

El recorrido pedagógico de Jacques en territorio argentino, desde la experiencia tucumana hasta el Colegio Nacional en Buenos Aires, está atravesado permanentemente por la misma ilusión que abrigara en Francia: un Estado que demandase una educación fundada en la Filosofía. Algunas modificaciones que incorporan la enseñanza de las ciencias naturales, no cambian lo sustancial del proyecto filosófico: se trata siempre de producir un individuo libre en un Estado liberal moderno que debía reconocer un rol a la filosofía. Vermeren observa, y entendemos que está en lo cierto, que “la lección de la historia es que este Estado es quizás imposible” (112).

Repetición y creación

Si acordásemos con el planteo de las teorías educativas de la reproducción, deberíamos aceptar que muy poco es el margen, por no decir ninguno, para la emergencia de alguna novedad dentro de las instituciones educativas. La lógica centralizadora y fiscalizadora del Estado opacaría las múltiples expresiones culturales, volviendo invisible, entre otras cosas, la conflictividad social que emerge de la división de clases. En este panorama, la filosofía queda reducida a la formación de la ciudadanía y se transforma en elemento de reproducción de la ideología dominante. Las posibilidades para la enseñanza de la filosofía no alentarían lo más propio de ella: la capacidad de poner bajo sospecha los lazos que cohesionan la sociedad y las valoraciones que se hacen de prácticas y saberes. Si este esquema funcionara, la lectura de la experiencia de Jacques quedaría, sin dudas, disminuida. Hemos intentado subrayar que el problema de la libertad y del orden, o en todo caso, la paradoja que se verifica en cualquier acto educativo de pretensión emancipadora cuando tal pretensión parte del Estado, no era tal problema para Amadeo Jacques. De

hecho, podríamos conjeturar que la voluntad de construir simultáneamente la formación ética junto a la formación ciudadana, propuesta en las reformas educativas de los 90, tienen cierto aire de familia con la experiencia de Jacques. La transformación de la filosofía en instrumento de justificación y promoción de la difusión de valores, creencias o ideologías dominantes, o en fuente “neutral” de prescripciones morales, es parte sustantiva de las transformaciones educativas mencionadas (Cerletti, 2008: 63–72). ¿Cómo hacer entonces para que la negociación que la filosofía debe establecer con la institución educativa, es decir, su inclusión en los planes de estudios, el régimen de los exámenes, la legalidad de las rutinas administrativas, etc., no le haga perder lo esencial de ella misma?; ¿cómo conciliar el irreverente trato que la filosofía mantiene con saberes y prácticas heredadas, con la legalidad que instituye la polis? Frente a los límites que parecen cercar a la filosofía en situación de enseñanza, parecen quedar dos alternativas que exagerando un poco serían las siguientes: o negocia su inclusión como parte de los saberes socialmente significativos reduciendo su potencia a la repetición de información canonizada, o asume una posición creativa a partir de esta repetición que la condiciona. Para sostener esta disyunción nos apoyaremos en algunas ideas propuestas por Alejandro Cerletti, quien ha construido recientemente una *ontología de la educación institucionalizada*, a partir de la obra del filósofo francés Alain Badiou.

Cerletti propone que en la enseñanza de la filosofía es posible identificar dos dimensiones, a las que con algún recaudo denomina dimensiones *objetiva* y *subjetiva* (2008: 31–39). La *dimensión objetiva* compuesta por la información histórica, las fuentes filosóficas, los textos de comentaristas, etc., se entrelazaría en una clase de filosofía, con la *dimensión subjetiva*, que revela la novedad del que filosofa, su apropiación de las fuentes, su re-creación de los problemas, su lectura del pasado, etc. De hecho, la situación de dar clases interpela a los profesores por el modo en que se han apropiado de los componentes de la dimensión objetiva, dando cuenta de lo que ya anticipamos; enseñar filosofía implica un orden de prioridades en el que la decisión sobre qué enseñar es anterior al cómo hacerlo. La relación entre ambas dimensiones muestra a su vez que no es posible crear desde la nada. Lo que hacen los filósofos (y se espera que los profesores también hagan) es recrear o reconstruir problemas.

La repetición, entonces, puede ser condición de posibilidad para la creación. Profesores y alumnos pueden incidir en lo que hay de filosofía e intervenir de manera original en los saberes instituidos. El modo en que se entrelacen las dimensiones objetiva y subjetiva en el enseñar–aprender filosofía, definirá la potencia de un filosofar, medible quizás por la prevalencia de elementos de novedad por sobre los de continuidad. Así, una enseñanza de la filosofía será considerada filosófica en la medida en que no se limite al traslado de los saberes tradicionales. Por ello apunta Cerletti, acordando con Badiou, que la filosofía en general (no sólo su enseñanza), es una *repetición creativa*. Lo que repite la filosofía no es un conocimiento determinado, sino el gesto de alterar la continuidad de lo que “se dice”. Dicho apenas de otro modo, la filosofía será “el acto de reorganizar todas las experiencias teóricas y prácticas, proponiendo una nueva gran división normativa que invierte un orden intelectual establecido y promueve nuevos valores más allá de los comunes” (Badiou, 2007: 129).

Conclusiones

Todo orden social se sostiene, entre otras cosas, en la ilusión de clausura. Frente a esta inestable aspiración, la educación institucionalizada vincula desde hace tiempo a la filosofía con la polis. Por ello hemos intentado mostrar que la relación entre filosofía, enseñanza y Estado es cuando menos, un problema complejo. Esto no parece impedir en el presente la búsqueda de alternativas que nos permitan seguir sosteniendo alguna pretensión emancipadora para la filosofía. Más allá de los supuestos de la ilustración, la educación podrá pensarse emancipadora, bajo ciertas condiciones. Un aula concebida como espacio público en común, puede habilitar en cada uno de los que allí convergen, la capacidad de narrarse. En tal dirección, la filosofía, creadora de una subjetividad reflexiva, rompe, como dice Castoriadis, la clausura al nivel del pensamiento. No será posible decidir de antemano, cuánto puede una enseñanza de la filosofía que habilite en los sujetos el reconocimiento de las reglas de juego de los dispositivos que han construido su subjetividad, aún cuando uno de esos dispositivos sea el Estado. Educar para la libertad en el espacio material y simbólico estatal supone una tensión. Pero una tensión que

lejos de clausurar el pensamiento en la larga noche de lo mismo, puede ser justamente la condición necesaria de una cuestión tan vieja como la filosofía; la del cambio.

Bibliografía

- Badiou, Alain. 2007. La filosofía como repetición creativa. *Acontecimiento*, XVII, 33–34.
- Cerletti, Alejandro. 2008a. *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires: Del estante.
- Cerletti, Alejandro. 2008b. *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Del Zorzal.
- Obiols, Guillermo. 2008. *Introducción a la enseñanza de la filosofía*. Buenos Aires: Del Zorzal.
- Vermeren, Patrice. 1998. *Amadeo Jacques. El sueño democrático de la filosofía*. Buenos Aires: Colihue.

La conflictiva relación entre Educación y Estado. Un problema para el ejercicio docente en Chile

Pamela Soto García

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Las políticas educacionales impuestas en Chile a partir de las modernizaciones del Estado que implementa la dictadura militar de Augusto Pinochet en los años 80, generan un quiebre radical en la organización y ejercicio de la educación en Chile, debido que a partir de estas reformas el rol de Estado chileno sólo tendrá un carácter subsidiario en el financiamiento educacional. Esta nueva mirada sobre el rol del Estado va en directo detrimento de la educación pública, debido a que la consigna que se establece a partir de ese momento, es que el Estado como propietario de instituciones educacionales, sólo se justifica si tiene la capacidad de producir educación de mejor calidad y a más bajo costo que el sector privado. De lo contrario, se considerará que se está haciendo un uso ineficiente de los recursos del país.

Este conflicto entre Estado y Educación continúa aún en la actualidad, debido a que la reforma educacional de los años noventa impulsada por Eduardo Frei Ruiz-Tagle, presidente de la República y representante de la Concertación de Partidos Oficialistas del país, busca generar un mayor control del Estado en el proceso educativo, a través del establecimiento de un currículum mínimo obligatorio, objetivos fundamentales transversales, perfeccionamiento docente, etc., sin embargo, no contempla esta reforma, ninguna modificación de fondo al modelo heredado de la dictadura, porque el Estado continúa manteniendo un rol subsidiario con la Educación.

Durante el Gobierno de Michelle Bachelet, y sólo a partir de extensas movilizaciones de estudiantes secundarios, que buscaban asegurar una educación pública gratuita y de calidad, es que el gobierno de la presidenta inicia uno de los cambios más importantes en la educación chilena desde la dictadura militar, pues a partir de estas movilizaciones estudiantiles se logra derogar la

LOCE¹ y se inicia la construcción de la nueva ley general de educación (LGE)², la que se encuentra aún en proceso de discusión en el parlamento, sin embargo, ya es público que esta no contempla modificación en el rol del Estado en la educación, y asegura el fin de lucro para los privados que participan de las tareas de educación. Cabe destacar que en Chile sólo el 48% de la educación pertenece a la administración pública.

Esta crisis, producto del financiamiento de la educación chilena, hace necesario que la formación de los nuevos docentes incluya, no sólo el conocimiento de las nuevas políticas educacionales, cursos de psicología del desarrollo, metodología o didáctica, sino que debe incluir una sólida formación en el área filosófica, que les permita a los futuros docentes comprender la importancia del carácter político que se juega en la educación, porque, el Estado posee un rol capital en la satisfacción de las necesidades de sus ciudadanos, y la educación pública bajo esta mirada se erige como el primer eslabón que posibilita dicha satisfacción o bienestar social. De ahí, la necesidad que el Estado vuelva a garantizar un compromiso real y efectivo con la Educación.

Comprender y defender la relación de reciprocidad existente entre Educación y Estado debe ser uno de los principales objetivos del trabajo en la formación docente en Chile, pues sólo a partir de esta reflexión será posible volver a establecer la responsabilidad que tiene el Estado en la formación

1 LOCE, Ley Orgánica Constitucional de Educación. Esta ley se aprobó el día antes del reinicio de la democracia en Chile, y se le atribuye a esta ley el desmantelamiento de la educación pública en el país, pues a través de ella se consolida el rol del Estado como subsidiario en la educación.

2 “El proyecto presenta insuficiencias importantes. La más significativa es que si bien establece que el Estado debe financiar un sistema gratuito y asegurar el acceso a ella de toda la población’ y actualmente sólo la educación municipal es gratuita, no explicita claramente que la reconstrucción y desarrollo del sistema nacional de educación pública constituye la forma principal en que el Estado garantiza una educación de calidad en condiciones de calidad y gratuidad. No es casualidad que en los países de la OECD, los establecimientos donde estudia el 80% del alumnado, y más del 90% del financiamiento, son públicos, mientras en Chile hoy son privados al menos la mitad” (Riesco, M. 2007).

de sus ciudadanos, y con ello, la recuperación del sentido de la educación. Cuando hago referencia al sentido no es la finalidad de la educación, sino más bien a proporcionar a la educación un componente de humanización, donde lo procedimental no termine por asfixiar la enseñanza, ni el aprendizaje, esto consiste en rescatar a la educación de su función económica y/o asistencialista que las políticas educacionales en la actualidad le han entregado, y dirigir la educación hacia el carácter personal de lo humano, desde lo individual y colectivo.

Esta idea de humanización que debe perseguir la educación se encuentra expresada con suma claridad en el texto de Adorno, *La educación después de Auschwitz*. En esta obra el autor señala cuál es la función que debe cumplir la educación, pues parece que esta razón instrumental de la que ha dado cuenta en otras de sus obras junto a Horkheimer, ha dominado el mundo occidental y con ello la educación que en él se imparta. “Cualquier debate sobre ideales de educación es vano e indiferente en comparación con este: que Auschwitz no se repita” (Adorno, T. 1993: 80).

De este modo es posible establecer que la primera preocupación que debiese existir en la formación de nuevos docentes es la reflexión sobre aquello que puede ser denominado como la falta de humanización en la educación, la que en el caso de Chile se ve agravada debido a que un alto porcentaje se encuentra en manos privadas, donde el fin de lucro es parte de aquello que la ley ampara, desde esta perspectiva son nuestros docentes, más que el Estado, en la actualidad, quienes podrán darle una perspectiva humana al trabajo educativo, de ahí que una formación filosófica fuerte en esta área es lo único que puede impedir que la educación se frivolicé.

La tesis que me gustaría discutir con Ud. es que hoy la tarea más urgente de toda la educación debe ser cifrada en la superación de la barbarie. El problema que irrumpe ahí es si en la barbarie puede ser cambiado algo decisivo mediante la educación. Al hablar de barbarie estoy pensando en algo muy simple, en el hecho, concretamente, de que en el estado de civilización técnica altamente desarrollada, los seres humanos han quedado de un modo curiosamente informe detrás de su propia civilización. Y no sólo en sentido de que una

abrumadora mayoría no haya conseguido la conformación que le corresponde al concepto de civilización, sino en el de que están poseídos por una voluntad de agresión primitiva, por un odio primitivo o, como suele decirse de modo más culto, por un impulso destructivo que contribuye a aumentar todavía más el peligro de que toda civilización salte por los aires, algo a lo que, por lo demás, ya tiende por sí misma. Impedir esto es algo tan urgente que subordinaría a ello los restantes ideales específicos de la educación (Adorno, T. 1998).

Esta falta de humanización o frivolidad de la educación corresponde a lo que el autor denomina como barbarie, pues la educación se ha convertido en un lugar donde la violencia cultural se aplica. En el caso de Chile esta barbarie se encuentra caracterizada, primeramente, por la desigualdad educativa que ha generado el ingreso de privados en la educación, por lo cual, son nuestros docentes los agentes de transformación en el ámbito educacional. Se hace necesario para esto que cada uno de los y las estudiantes de pedagogía construya su identidad docente a partir del conocimiento de las políticas públicas que rigen la educación en el país, la que debe ser acompañada de una reflexión filosófica, que les permita comprender la importancia del docente para la desaparición de la barbarie en educación.

Hablar de barbarie en educación remite directamente a un cambio de dirección, en el cual, es necesario volver a pensar que el procedimiento de enseñanza no debe tener mayor relevancia que el contenido, porque de este modo la funcionalidad de la educación ha sustituido a su función. Es menester que los futuros docentes antes de comenzar a conocer los actuales procedimientos de enseñanza, reflexionen sobre la función de la enseñanza.

La inversión pedagógica, acompañada de un recurso incesante a las ciencias de la educación que debe coronar sus prácticas, no sitúa más el saber en los contenidos sustanciales para enseñar al alumno sino en los métodos formales que se repliegan en sus propios procedimientos. Así ocurre hoy en día con la PPO, o pedagogía por objetivos [...] La introducción de la PPO en la educación representa una normalización de

todos los procedimientos y desmembrar las inteligencias de los alumnos (Mattéi, J. F. 2005:141).

Efectivamente, esta crisis que afecta a la escuela es un reflejo de la crisis o conflicto general que afecta a las sociedades modernas, pues al parecer la escuela ha dejado de ser el lugar del pensamiento, para convertirse en un lugar de instrucción donde el rol docente es sólo de mediador del conocimiento, lo que culmina en un desinterés por el propio pensamiento. Pues parece que la pregunta por qué debemos ir a la escuela, ya no está en juego al momento de desarrollar políticas educacionales, sino más bien, la reflexión es sobre los procedimientos que se deben aplicar en la escuela.

La construcción de la identidad docente desde esta perspectiva debe incluir en su etapa de formación inicial estos dos momentos: por una parte conocer las políticas educativas que rigen el quehacer profesional, las que en el caso de Chile incluyen conocer el desmantelamiento que ha sufrido la educación pública a partir de la dictadura militar, y por otra parte, reflexionar sobre el sentido de la educación, pues sólo esto podrá generar políticas de trabajo en educación que apunte a la recuperación del Estado Docente, y a reflexionar sobre el quehacer individual, donde el contenido vuelva a adquirir un lugar relevante en educación.

Bibliografía.

- Adorno, T. 1993. *Consignas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Adorno, T. 1993. 1998. *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- Mattéi, J.F.2005. *La barbarie interior. Ensayo sobre el inmundo moderno*. Buenos Aires: Colihue.
- Riesco, M. 2007. *Se derrumba un mito. Chile reforma sus sistemas privatizados de educación y previsión*. Santiago de Chile: LOM.

A 25 años de democracia, ¿Culpable o inocente?: juicio al ciudadano argentino

Cecilia Tosoni

Facultad de Educación Elemental y Especial

Universidad Nacional de Cuyo

La vida democrática exige como parte de la decisión colectiva el ejercicio del diálogo y la participación en asuntos comunes supone el aprendizaje del debate racional como modo de atender temas controvertidos. La formación docente apuntó tradicionalmente al aprendizaje de conceptos como clave para el desarrollo del pensamiento crítico. El bagaje conceptual brindado por la filosofía constituyó la herramienta fundamental, sin embargo, no siempre se brindaron herramientas metodológicas para el trabajo escolar que estuvieran ligadas a la práctica cotidiana. Habitualmente, las discusiones surgen a propósito de la exposición del docente sobre un tema 'leído' en algún texto reconocido como filosófico por la tradición académica. En el siglo XXI la práctica filosófica se ve interpelada a salir de los textos y desarrollar un pensamiento crítico que alcance nuestra vida cotidiana y ensaye métodos que puedan repetirse sin necesidad de erudición, abriendo paso a su vez a la necesidad de crear conceptos.

Tal vez la problemática más acuciante sea nuestra realidad social y política, a 25 años de democracia, la sombra del terrorismo de estado se aleja en el tiempo y queda ante nosotros la experiencia de una sociedad que teniendo la posibilidad de decidir a través de las urnas a quienes dirigen el Estado, no puede garantizar la reproducción, y el desarrollo de la vida de todos sus miembros.

Esta experiencia fuertemente vivida desde comienzos del nuevo milenio, se expresa en una crisis de representación, en la que la distancia entre los representantes y los representados es absoluta (Pousadelas, 2007: 50). Así, y pese al 'que se vayan todos', el resquebrajado tejido social no se ha restablecido. Las demandas de una nueva institucionalidad no han podido concretarse en una nueva articulación social y política (Svampa, 2005: 280). El sentimiento de

resignación o de culpa rivaliza con el desinterés, y la desidia que alimentan la indiferencia, que se traduce en imágenes de una vida cotidiana marcada por el consumo y el placer genitalizado virtual o corporal.

En este contexto, cabe preguntarse no sólo por la formación ética de los futuros docente, por sus valores, sino por su formación política en un sentido fuerte. No alcanza con pensar en un gran relato que coloque a la figura del docente en un lugar clave de la consolidación de un sentimiento de argentinidad (Sarlo, 1999), sino de posibilitar el aprendizaje de métodos que reproducibles en otros contextos permitan el desarrollo del pensamiento crítico, única puerta frente a una realidad social y política que se impone.

Desde la Cátedra de Formación Ética y Ciudadana y su didáctica, en la Facultad de Educación Elemental y Especial de la UNCuyo, nos propusimos hace ya algunos años trabajar sobre los aprendizajes de ciudadanía (Tosoni, 2009), que posibiliten un ejercicio de la participación. En este sentido, este año nos planteamos, en la Unidad III del programa, no sólo proporcionar los conocimientos teóricos de la ciudadanía sino también avanzar en la realización de prácticas que estuvieran vinculadas precisamente con estos conceptos. En primer lugar, pensamos que lo fundamental era deslocalizar la relación docente alumno, es decir, dejar de estar el profesor delante de la clase y los alumnos tomando apuntes. Así, diseñamos diferentes actividades que colocaran a los alumnos al frente de la clase. En primer lugar, para introducir a la problemática de un nuevo paradigma de ciudadanía (no meramente individualista que reclama ante el estado), desarrollamos la dinámica “El largo camino de ser argentinos” (Tosoni, 2005), en la que a través de juego de la oca, con tarjetas particularizadas se pone en discusión sobre los modos tradicionales de entender la ciudadanía y un nuevo paradigma centrado en la generación de vínculos intersubjetivos.

En segundo lugar, la exposición de los diferentes conceptos acerca de la problemática de la ciudadanía, estuvieron a cargo de los propios alumnos, que divididos en grupo presentaron una dramatización y una breve justificación de la misma a partir de los textos leídos. Posteriormente, el docente puntualizaba algunos conceptos e invitaba a relacionar los distintos textos con la problemática de la representación política y la complejidad de un concepto de ciudadanía que no podía reducirse a un conjunto de derechos y que exigía

más obligaciones que la del sufragio periódico. Para reforzar el análisis de los textos y generar una discusión acerca de la propia práctica ciudadana que posibilitara un análisis crítico propusimos realizar un ‘juicio’ al ciudadano argentino, siguiendo al dinámica conocida como Jurado 13 (Cide, 2: 38).

Para ella diseñamos la siguiente acusación:

A 25 años de democracia, la situación del país sigue siendo angustiante para una gran mayoría que se encuentra en condiciones de extrema pobreza, a aumentado el desempleo, la desigualdad social es abrumadora, la corrupción política es escandalosa, muchos argentinos se vieron obligados a emigrar en busca de un mejor destino para ellos y sus familias. Es por ello que acusamos a ciudadano argentino:

Ser responsable de lo que ocurre, ya que hace más de 25 años que tiene ocasión de elegir y controlar a los gobernantes, que si un partido político no cumplía con lo propuesto elegir otro en la próxima elección, o al menos legisladores opositores (ciudadanía como condición legal), y se consideran agravantes la indiferencia a los asuntos comunes (individualismo consumista) y por su falta de participación concreta en instancias intermedias (ciudadanía como actividad deseable).

La acusación se puntualizará:

1) Ser indiferente a los problemas del país, la célebre frase “yo argentino”, lo define sólo se involucra para los Mundiales de fútbol, porque se le exige sólo que grite y se ponga una camiseta

2) Ser individualista consumista que está más preocupado por lo que puede comprar que por el desarrollo económico del país. Irse del país cuando le va mal personalmente.

3) No controlar a los que gobiernan. Se acuerda de la democracia cuando hay que ir a votar, conoce los candidatos por los spot publicitarios y no busca sus propuestas.

4) No participar en partidos políticos, ni en entidades intermedias: cooperativa escolar, unión vecinal, OSC de distintos tipos

5) No cumplir con las leyes mínimas (por ejemplo las de tránsito,

no ser buen contribuyente, evadir impuestos) “Arreglar” gracias a algún amigo los problemas en las instituciones públicas

6) Carecer de competencia cívica, no informarse, no desarrollar una posición personal

Por otro lado, diseñamos estrategias de defensa y acusación, teniendo en cuenta los textos trabajados anteriormente. Cada una de las líneas argumentativas se vinculaba con diferentes acusaciones y era trabajada por un grupo en particular. Luego, la defensa y la fiscalía eran coordinadas por un defensor y un fiscal respectivamente, encargado del alegato final

Sintetizamos las líneas presentadas:

<p style="text-align: center;">Líneas argumentativas de la fiscalía</p>	<p style="text-align: center;">Líneas argumentativas de la defensa</p>
<p>1– Indiferencia y falta de identificación con el colectivo, ideales limitados al consumo. Indiferencia frente a los problemas de otros (por ejemplo Voto cuota) Muchos prefirieron salvase solos en el extranjero (se globalizaron), aunque en condiciones de segunda, sometidos a discriminación que trabajar por su país.</p> <p>2– La vinculación con el estado es sólo para sacar provecho individual, alimenta la corrupción de los dirigentes políticos para sacar ventajas individuales. El ciudadano dio prioridad a la economía sobre la política</p> <p>3– Los partidos políticos hacen lo que pueden, los ciudadanos</p>	<p>1– En la historia argentina ha tenido pocos espacios de participación real. La participación se aprende y en la escuela no tiene posibilidades y a nivel social la historia da cuenta que no ha habido posibilidades de participación.</p> <p>2– Los cambios ocurridos en la economía mundial, provocaron cambios en la organización del estado que dejó abandonados a muchos ciudadanos que no pudieron ejercer sus derechos. Los dejaron fuera del ‘contrato social’, por eso muchos se fueron</p> <p>3– Hace más de 10 años que los partidos políticos tradicionales se desdibujaron no sólo porque llevaron adelante políticas contrarias</p>

no participan ni se informan. Sus dirigentes tratan de responder a las demandas atendiendo a lo que dicen las encuestas e incluso hacen alianzas entre sí cuando ven que son apoyados individualmente por las encuestas de opinión, sin importar las tradiciones partidarias

4- Los ciudadanos carecen de competencia cívica, a pesar de los 25 años transcurridos, no se informan, no se preocupan por dejar una agenda de temas a tratar, participan mínimamente y ocasionalmente si les afecta el bolsillo en alguna asamblea o movilización.

5- La falta de organización de base se manifiesta en que aunque gritaron 'que se vayan todos' no hay podido organizarse de otra manera. La democracia desde abajo no puede cristalizarse por falta de compromiso.

a sus plataformas sino porque se reúnen sus dirigentes, de cara a los medios de comunicación y no hay canales de participación partidaria concretos.

4- No todos los ciudadanos son iguales, la organización del estado produjo prácticas diferenciadas de ciudadanía, algunos son totalmente indiferentes otros no. El ejercicio de la ciudadanía ha dependido de la vinculación que el estado minimizado ha propuesto a los particulares que tratan de sobrevivir.

5- En los últimos años han surgido experiencias de participación 'desde abajo' por reclamos sectoriales, o demandas surgidas grupos particulares (generando un desarrollo de competencias cívicas). Han aumentado las organizaciones, incluso se han desarrollado Asambleas en las que los ciudadanos han participado. En el 2001 se produjo una instancia de destitución del gobierno nacional

La división por grupos, acusadores y defensores y por subgrupos, según las líneas argumentativas, se hizo durante la clase anterior a la realización de la dinámica del Jurado 13. En día de la dinámica los diferentes grupos trabajaron en la elección de testigos y de argumentos. A los alumnos que no estaban en esos grupos se les propuso ser el jurado. Para ello tenía que ele-

gir una personalidad relevante que tuviese las condiciones de convertirse en jurado del ciudadano argentino. Como profesora que organizaba esta técnica de neutralidad beligerante actuaba como juez que convalidaba el proceso, es decir, no intervenía más que para asegurar el procedimiento.

A propósito del desarrollo de la dinámica, nos detendremos en líneas generales en lo que ocurrió con las argumentaciones de los alumnos (acusadores y defensores, y el jurado)

El jurado, las 9 alumnas integrantes del jurado eligieron los personajes destacados y dieron su explicación: María Elena Walsh, por su defensa de la libertad de expresión, Eva Duarte y Juan D. Perón por su compromiso con los más humildes, René Favaloro por su actuación profesional y su fundación que atendía a todos, Manuel Belgrano y José de San Martín por ser quienes posibilitaron la conformación del país, Madre Teresa de Calcuta por su solidaridad y compromiso con los más necesitados y Lady Di (Diana Spencer) por su solidaridad, una ciudadana brasileña (alumna de intercambio) atendiendo a que Brasil y Argentina son vecinos y la vivencia de la democracia de argentina es importante para la democracia de Brasil.

Los grupos pertenecientes a la fiscalía presentaron distintos testigos y argumentos, cada grupo iniciaba indicando a qué acusación se refería para acusar. Los testigos presentador fueron un licenciado en ciencia políticas que explicaba que los ciudadanos actuaban cuando tenían problemas económicos y ponía de ejemplo que la clase media había reclamado cuando el ‘corralito’ y que cuando le habían arreglado lo de los depósitos en dólares no había reclamado más. También presentaban una encuesta televisiva que daba cuenta de la ignorancia respecto a las próximas elecciones (basada en una vista recientemente en TV), una presidente de unión vecinal que se quejaba de que nadie participaba. Los argumentos giraron alrededor de la indiferencia que generó la vigencia de las políticas neoliberales y cómo cada ciudadano apuntó a salvarse solo. También se señaló que no se involucra en las elecciones que son el momento clave de la democracia. Que se desentiende de los asuntos públicos que no paga los impuestos y quiere que el Estado preste servicios, etc.

Los grupos de la defensa centraron sus argumentos en que el Estado argentino había generado ciudadanos vulnerables, y sus dirigentes habían tratado de sostener unas diferencias centradas en una élite que piensa y los

muchos que obedecen. Como testigos presentaron a un miembro de la organización piquetero que hacía referencia empresas recuperadas, a derechos no garantizados; pero presentado de forma estereotipada. También convocaron a un alumno de cuarto grado que marcaba la educación ciudadana ritualista que todavía persiste en las escuelas, no entendía para qué se juraba la bandera y se desfilaba. Se cuestionaba el rol de la escuela. También se argumentaba que los ciudadanos no pueden elegir sin las boletas, con listas sábanas. Justificaban que no se pagara los impuestos porque los políticos se llenan los bolsillos. Que los partidos políticos no buscan la participación y la conciencia ciudadana, que no tienen propuestas claras y que no cumplen las promesas hechas en las elecciones.

Después de la exposición de cada grupo se podían hacer dos preguntas y la discusión se centró en la victimización del ciudadano como argumento endeble de la defensa, que quedaba siempre al descubierto. A la hora de declarar la culpabilidad o la inocencia, y de dictar sentencia el jurado estableció:

Dictamen del jurado

1º Acusación: *Culpable*, Porque el país se construye entre todos y hay que participar y tener un compromiso Condena: trabajo social en instituciones públicas durante 6 meses.

2º Acusación: *Inocente*, Porque el ciudadano está inserto en un mercado capitalista salvaje y la publicidad es maniqueísta, lo manipula y por ideal de pertenencia a los grupos (tiene que tener un celular para ser igual a...).

3º Acusación *Inocente*, ya que asumidos los cargos políticos el ciudadano individualmente no puede controlar al gobierno.

4º Acusación: *Culpable*, porque de no participar (es un derecho y una obligación) Condena: Durante 1 año debe participar de una Unión Vecinal.

5º Acusación: *Culpable*, porque los impuestos y las leyes están para regular y mantener el equilibrio. Condena: multa del 20% de la deuda, y la regularización de los impuestos con intereses o cárcel de 2 a 8 meses si no cumple.

6º Acusación: *Culpable*, porque tiene el derecho y la obligación de informarse. Condena: investigar sobre las diferentes propuestas políticas e ir a las instituciones públicas para informarse

Conclusiones para repensar la formación ciudadana de los docentes

En primer lugar, nos llamó la atención la elección del jurado. Los personajes elegidos eran o bien los héroes tradicionales, o personalidades destacadas en otras latitudes. Esto denota para nosotros la falta de referentes concretos que tienen los futuros docentes, pues recurren a quienes son más conocidos por los medios de comunicación, como Lady Di, o Madre Teresa de Calcuta, se ignora la historia argentina en general y la reciente en particular. Nos parece clave incorporar en los próximos cursos historias de hombres y mujeres de nuestro pasado para comprender la participación ciudadana, dirigentes políticos, sindicales, miembros de asociaciones civiles, etc.

En segundo lugar, los argumentos de la defensa estuvieron vinculados a la victimización del ciudadano, que fue manipulado por la clase política y que no pudo reacción dadas sus condiciones económicas. En este sentido, también advertimos desconocimiento de la historia reciente, de los grupos que se opusieron al modelo neoliberal, pero también, cierta autodefensa que justifica la no participación política de los propios alumnos del profesorado.

En tercer lugar, los argumentos de los acusadores daban cuenta de la indiferencia política, del desinterés de forma generalizada. Lo cual también denotaba cierta ignorancia respecto a las formas de resistencia. Advertiendo, rápidamente, por parte de la defensa que victimizaba al ciudadano, y por tanto participaron interrogando más fuertemente por la poca participación.

En ambos casos pudimos advertir que a los alumnos les contaba incorporar los conceptos desarrollados en clase a través de los distintos textos. En este sentido, era difícil salir del sentido común. Lo cual marca otra necesidad a tener en cuenta en años próximos. De todas maneras, el clima fue muy participativo y se advertía que los alumnos asumían el rol correspondiente haciendo fructífera la dinámica.

Por último respecto a la sentencia, consideramos que fue elaborada de forma racional y que dejó ver la necesidad de reforzar la participación ciudadana. En este sentido, las distintas sanciones dejan ver que los alumnos tienen conciencia clara de la necesidad de comprometerse en organizaciones de la sociedad civil, de conocer sobre partidos políticos y sus candidatos, etc.

Finalmente consideramos que fue una experiencia muy positiva, no sólo porque permitió el aprendizaje de los alumnos desde otro tipo de actividades que no sea la escucha al profesor, sino porque nos permitió conocer el pensamiento de los propios alumnos, las formas de organizarse al interior de los grupos, sus líderes. También permitió el desarrollo de técnicas concretas, juego de la oca, dramatizaciones, jurado 13 que promueven otro tipo de aprendizaje. En este sentido, nos parece fundamental apuntar a dichas prácticas para promover el pensamiento crítico no sólo desde su abordaje conceptual sino también metodológico.

Bibliografía

- Albarracín, Delia y equipo. 2005. La enseñanza de la Ciudadanía, la Búsqueda de un nuevo paradigma. En Matilla (compiladora) *Investigaciones Educativas*. Medoza: Editorial de la Facultad de Educación.
- Albarracín, Delia. 2002. Democracia y competencia cívica en tiempos de economías posnacionales. En *Violencia, instituciones, educación* 254–259, compilado por D. Michelini y J. Wechter. Río Cuarto: ICALA.
- CIDE. 1987. *Técnicas participativas de educación popular*. Santiago de Chile: Cide.
- Pousadela, Inés. 2007. Que se vayan todos. *Claves para todos* (Buenos Aires) 12.
- Svampa, Maristella. 2005. Ciudadanía, Estado y Globalización. En J. Nun *Debates de mayo: nación, cultura y política*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Svampa, Maristella. 2007. *Las figuras de la democracia*. www.maristellasvampa.net
- Tosoni, Cecilia. 2005. “El largo camino de ser argentinos” trabajo presentado en las Primeras Jornadas Internacionales de Filosofía: *Infancias en la filosofía. Experimentar el pensar. Pensar la experiencia*. Realizadas los días 22 y 23 de julio de 2005 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Organizada por Ediciones Novedades Educativas.
- Tosoni, Cecilia. 2009. Sin Recetas: aprender ciudadanía en la escuela. *Revista Novedades Educativas* (ISSN 0328–3534) 220 (año 21–abril 2009): 40–44.

Apertura a una experiencia del Otro para una pedagogía de las diferencias

Silvana Paola Vignale

Centro de Investigaciones

Interdisciplinarias de

Filosofía en la Escuela

CONICET

Universidad del Aconcagua

1

Jacques Rancière sostiene que la lógica de la explicación instaurada en la pedagogía está basada en un mítico principio jerárquico: explicar algo a alguien es demostrarle que no puede comprenderlo por sí mismo (Rancière, J. 2007: 21). La explicación, para Rancière, es el mito de la pedagogía, puesto que es el explicador quien necesita del incapaz y lo constituye como tal. Este mito hace existir dos tipos de inteligencias: las superiores y las inferiores. El mito pedagógico, “para comprender necesitamos de una explicación” se trata de un mito que se asienta en principios totalitarios: les hace creer a aquellos que pudieron aprender la lengua materna sin maestros explicadores, que ahora, sólo pueden comprender a partir de una explicación brindada por una “inteligencia superior”.

Claro, cuando hablamos de *pedagogía de las diferencias*, no nos remitimos a aquellas diferencias impuestas por este tipo de mitos pedagógicos, que dividen las inteligencias de acuerdo con un enmascarado *status* por otra índole. En primer lugar no hablamos de una pedagogía, sino de varias, de múltiples pedagogías. De pedagogías que no tienen recetas, como puede tenerlas un maestro explicador. La cuestión que tal vez resulte aún complicada es el lugar desde donde se piensan las diferencias. Para su conceptualización es menester convocar a otros conceptos, entrelazados rizomáticamente, como los de alteridad/es, singularidad/es, multiplicidad/es, experiencia/s. Coloco aquí los plurales destacándolos para no olvidar que estos mismos concep-

tos los encierran. En fin, tal vez *pedagogías de las diferencias* sean por ello, pedagogías de lo plural, pedagogías de las singularidades, pedagogías de las multiplicidades, pedagogías de las experiencias.

2

Hanna Arendt nos recuerda –por si alguien lo ha olvidado– que la educación tiene que ver con la natalidad, con el hecho de que *constantemente nacen seres humanos en el mundo*. Nacen niños y niñas a un mundo que les preexiste. Son niños y niñas extranjeros, que no hablan nuestra lengua, que no piensan como pensamos, que no tienen nada de aquello que podría caracterizarnos. No sólo no hablan, no se valen por sí mismos. Son Otros. Otros respecto de “nosotros”, los que ya estamos habituados a este mundo, o los que decimos que lo estamos. Alguna vez, este mundo también era aquello que nos preexistía, y de a poco, lo in–corporamos, y con aprendizaje y libertad, *hacemos mundo* y nos constituimos en quienes somos. El tema es que los niños y las niñas, como nosotros mismos cuando fuimos infantes, son extraños, Otros, diferentes. Pero ¿diferentes a qué? A lo ya establecido, que nos permite comunicarnos, vivir como vivimos, elegir, tomar decisiones, padecer acontecimientos, enfrentarlos, no resolverlos, superarlos; aprender, llegar a ser quienes somos. Algo que no nos sucede nunca solos: siempre es con Otros. La educación es ese modo de in–corporar a los Otros al mundo. Ciertamente no podríamos dejarlos allí, sin más. Porque educación es también esa apelación ética de “hacerse cargo del Otro”, de “cuidar del Otro”, “ocuparse del Otro”. Como dice Jorge Larrosa, siguiendo a Arendt:

La educación es el modo como las personas, las instituciones y las sociedades *responden* a la llegada de los que nacen. La educación es la forma en que el mundo *recibe* a los que nacen. Responder es abrirse a la interpelación de una llamada y aceptar su responsabilidad. Recibir es hacer sitio: abrir un espacio en el que lo que viene pueda habitar, ponerse a disposición de lo que viene sin pretender reducirlo a la lógica de nuestra casa (Larrosa, J. 2000: 169).

Se trata, por tanto, de una respuesta a la diferencia, de un recibir al extranjero, de un hacer sitio para que el niño o niña pueda habitar este mundo. Pero es importante comprender que, en cuanto nace, se hace un sitio que antes no había, y que su habitar será propio, será *su* modo de habitar, su propio modo de estar en casa. Tal vez, lo desafiante para las pedagogías sea no reducirlo a lo que creemos que ese niño o niña deba ser, o exigirle *un* modo de estar entre nosotros.

3

Carlos Skliar manifiesta el no reconocimiento de las diferentes generaciones, y el temor a una lengua diferente que atraviesa nuestra lengua, y de cuerpos diferentes que atraviesan nuestros cuerpos (Skliar, C., 2008:2). Será que se trata de un problema de traducción, de un problema de lenguaje. Un problema de encontrar lo diferente en lo semejante. En definitiva, un problema de experiencia. Y quizás, hasta un problema de “adulthood”, de una adultez que pretende controlarlo todo, y por tanto no se entrega a cierta expectativa, una adultez que carga con sus temores, que no se anima a transitar lo desconocido, que prefiere dormirse en los cauces de lo establecido y no transformar ese mundo heredado. Se trata de un problema que no es de los Otros –los niños, los extranjeros, los que no hablan nuestra lengua, los extraños, los jóvenes–, sino de “nosotros” –los que creemos hablar una misma lengua, los que creemos vivir en un *mismo* mundo–.

En primer término, las pedagogías debieran atender las diferencias a partir de la alteridad, y no de la mismidad: considerar que es siempre Otro con quien tratamos, y que ese Otro es irreductible a mí: señalar la irreductibilidad de todo niño a los estereotipos psicológicos, pedagógicos, a estándares de aprendizaje. En el encuentro, ese Otro debe mantenerse en su diferencia, sin intentar ser reducido a nuestros cánones, nuestros diagnósticos, nuestros objetivos de aprendizaje, nuestras capacidades. De lo contrario, se puede caer en juzgar universalmente a partir de una moral –la nuestra–, o de nuestras costumbres, nuestras elecciones, nuestras prioridades. Se puede caer en la imposición de las formas –las nuestras–, nuestros saberes, nuestras creencias, nuestros miedos. Y con ello, en el genocidio de la novedad, de la novedad

de cada uno, de su singularidad, en pos de aquellos estándares pedagógicos. Conocemos los verbos para ello: homogeneizar, normalizar, igualar, nivelar.

¿Cómo recibimos a los nuevos que llegan? ¿Cómo nos relacionamos con ese Otro para no reducirlo a nosotros? En primer lugar creemos que es preciso desplazar una relación instrumental en las relaciones educativas (y en todas otras relaciones) que nos impiden tener *experiencia del Otro*. La institucionalización de las relaciones, que las vuelven regladas, normadas, se produce por un cada vez mayor exceso de racionalidad jurídica que pauta incluso las relaciones más próximas, no sólo las de la mirada burocrática de la cotidianidad que asumimos con el contrato social (Ibídem:16). Así, a razón de armonizar nuestra vida social, el contrato, o la cultura civilizada –parafraseando a Freud– nos aleja cada vez más de la felicidad. Pero nos distanciamos cada vez más de los otros: del encuentro con el Otro. El encuentro en su rostro, en la mirada. Estas relaciones, además de estar caracterizadas por lo que Skliar llama la racionalidad jurídica –aquella racionalidad que norma mi comportamiento frente al Otro, cuando hay un vacío acerca del “cuidado del Otro” o de mi responsabilidad del Otro– la cual señala que donde no hay ética, aparece el derecho, lo están también por la consideración de los Otros (los niños y niñas, los nuevos que llegan, los extraños) como objetos de nuestro estudio o como objetos o instrumentos que nos permiten garantizar un sistema, mediante su sujeción a nuestras normas.

La separación entre quienes enseñan y quienes aprenden, ya es también un modo de institucionalizar las relaciones. Queremos ejercer la sospecha sobre los supuestos que llevan a enunciar y ejercer de un único modo las relaciones entre enseñanza y aprendizaje. Tal vez convenga reforzar una idea presente a lo largo de nuestro escrito: *vamos siendo y nos vamos transformando en quienes somos a partir de lo que nos pasa, y a partir de quienes nos pasan*. Por esto decíamos que en *pedagogías de las diferencias*, las relaciones solamente pueden construirse a partir de una *experiencia del Otro*.

4

¿A qué me refiero con “experiencia del Otro”? Walter Benjamin señala que la experiencia es *el don de percibir o la capacidad de producir semejanzas*. Desde esta conceptualización, la experiencia se vincula a la facultad mimética. El juego infantil es una de las primeras manifestaciones de esta facultad de semejanzas en el hombre, ya que la conducta mimética del niño implica un “hacer que soy otro”, un “usar máscaras”. Pero el niño no sólo juega, dice Benjamin, a “hacer” al comerciante o al maestro, sino también el molino de viento y la locomotora (Benjamin, W., 2007:109). Cuando el niño juega, “experiencia”. Y utilizamos aquí el verbo “experimentar” –que no existe en el diccionario– para diferenciarlo de “experimentar”, de cuya connotación positivista queremos distanciarnos. El juego, como el lenguaje, son experiencias. En esta conceptualización, la experiencia se encuentra atravesada por la alteridad y la transformación. Estas ideas benjaminianas acerca del juego como capacidad de producir semejanzas nos invitan a pensar en la constitución de la subjetividad a partir de la alteridad; para decirlo de otro modo, la experiencia de ser Otro en el juego infantil nos interpela a pensar un sujeto entendido desde la transformación a partir de la diferencia.

Una experiencia –o la capacidad de producir semejanzas– es entonces la capacidad de dar encuentro a lo diferente. Decíamos que en el juego, la facultad mimética se manifiesta en el “hacer” o “ser otro”. En el caso del lenguaje, es experiencia puesto que el nombre de las cosas no les corresponden a ellas de modo esencial: poner un nombre es producir una semejanza entre lo diferente, entre las palabras y las cosas. Las palabras y las cosas son cuestiones diferentes que se “reúnen” o “encuentran” en una designación. Del mismo modo es experiencia el lenguaje en la traducción: es percibir la semejanza entre una lengua y otra, es encontrarlas en un significado, a pesar de su diferencia. El juego es una de las experiencias primigenias; el lenguaje, si bien es el grado culminante de la facultad mimética, es original en el hombre. El lenguaje nos constituye. Pero la experiencia tiene que ver también con aquello que nos pasa y nos transforma. En fin, la experiencia se trata no sólo de un encuentro entre lo diferente, sino que por diferente, se trata también de un acontecimiento que modifica un estado de cosas, y no sólo eso, también

modifica a quien lo padece. Es un principio de transformación (Larrosa, J. 2003:165–178) inherente a la experiencia.

Jorge Larrosa dice que la experiencia es “*eso que me pasa*”. Y en ello hay al menos tres principios. En primer lugar, el *principio de alteridad*, el “*eso*” de aquello que me pasa, es decir el acontecimiento, que es siempre *lo otro* respecto de la continuidad, lo exterior respecto de la mismidad. En segundo lugar, el *principio de subjetividad*, o *reflexividad*, en la medida en que lo acontecido afecta a un sujeto. “*Me*” pasa o “*me*” afecta en mis pensamientos, en quien soy, en lo que siento. Se trata del sujeto de la experiencia, un sujeto abierto, expuesto, que es capaz de que “*algo le pase*”. Este principio puede ser pensado también como un *principio de transformación*, puesto que es el resultado de la experiencia, que implica la formación o transformación del sujeto. De ahí que el sujeto de la experiencia no sea el sujeto del saber. El sujeto de la información puede saber mucho sin que nada le pase, sin tener experiencia. En cambio el sujeto de experiencia es quien se transforma a partir de lo que le pasa. Luego de un viaje, de leer un libro, de asistir a una clase, se pueden saber muchas cosas sin que por ello el sujeto se transforme, o por el contrario, ya no poder ser el mismo que se era. Por último, el *principio de pasión*, en la medida en que la experiencia es “*eso que me pasa*” es un pasaje o paseo, un recorrido, en el cual el sujeto es el territorio de paso, una superficie de sensibilidad en la que quedan huellas, marcas. Con estos principios, Larrosa menciona también la singularidad de una experiencia, así como la irrepetibilidad. En la experiencia, la repetición es diferencia, en la medida en que todos leemos y no leemos el mismo poema, y leemos y no leemos el mismo poema cuando volvemos a leerlo (Ibídem). La experiencia de la lectura puede ser un ejemplo de experiencia, así como una experiencia de pensamiento. La escucha de los otros se vuelve fundamental en la medida en que uno se dispone a oír lo que no sabe, perder pie y dejarse tumbar por lo que le sale al encuentro, transformándose en una dirección desconocida. Por ello también, una experiencia de pensamiento implica un “principio de incertidumbre”.

El principio de alteridad atraviesa la experiencia, en la medida en que hay experiencia en cuanto aparece algo Otro que nos transforma. Lo real de la experiencia supone una dimensión de extrañeza, de exterioridad, de alteridad,

de diferencia. La experiencia, en este sentido es siempre experiencia de la diferencia, de la novedad, de lo Otro. Por tanto, cuando decimos “apertura a una experiencia del Otro” estamos hablando de percibir su singularidad como la nuestra. O para mencionar esta relación a partir de palabras de Aristóteles “un amigo es un otro sí mismo”. Hablamos de permitirnos un encuentro desde la diferencia, una semejanza, y a pesar de saber que no somos iguales, ni por tanto estamos en situación de igualdad, comprendernos diferentes el Uno con el Otro, sin suponer mitos pedagógicos asentados sobre lógicas totalitarias, mitos como el de la explicación, que señalamos al comienzo que dividen a los que saben de los que no saben, y sobre esta división se asientan diversas imposiciones (psicológicas, morales, físicas, etc.).

Por tanto, para una apertura de la experiencia del Otro, requerimos de una percepción, una sensibilidad, un modo de relacionarnos a través del afecto. Tal vez una de las cuestiones más difíciles sea percibir lo que nunca ha sido visto, puesto que tal vez la tendencia sea la de no ver en las cosas más de lo que ya se sabe, en la boca de Nietzsche. *Percibir lo que no ha sido visto* es superar la visión que reduce lo diferente a lo mismo, que nos tienta a hacer diagnósticos apresurados, clasificaciones, reducciones, simplificaciones. *Percibir inesperadamente* (Contreras, J. 2008: 2) es salir al encuentro sorpresivo de lo diferente, lo cual requiere de cierta suspensión del juicio acerca de quién es el Otro, acerca de mi saber sobre el Otro. Se trata de una cierta expectativa: un cierto esperar que no espera lo que ya sabe, un cierto esperar que no puede anticipar qué es lo que espera. Se trata de otro principio que atraviesa a la experiencia: el del afecto, en la medida en que dejamos de controlar lo que nos sucede algo nos pasa. A partir de allí, no somos los mismos: somos otros respecto de nosotros, los que éramos.

Abrirnos a la experiencia del Otro es comprender que nuestra subjetividad se constituye en relación, que nos transformamos a partir de nuestras relaciones y nuestros encuentros con lo Otro, con aquello que nos pasa, pero también con los Otros, *que nos pasan*. La diferencia es así lo que hay entre semejantes. Se trata propiamente de un intersticio, de un “entre” nosotros y los otros, de un encuentro.

5

Es importante considerar aquí que sólo podemos tener experiencia del Otro en la medida en que tenemos *experiencia del sí mismo*. Angelina Uzín Olleros nos recuerda la paradoja en el problema de la otredad: cada uno de nosotros está habitado por los otros, lo que nos hace alguien “en sí mismo” y alguien “en otro” (Uzín Olleros, A. 2005:175–186). Tener experiencia de sí mismo, es también abrirse a la propia novedad, abismarse en el propio pensamiento y actitud *entre* la vida, comprendernos singulares, percibirnos también inesperadamente y con actitud expectante.

Nuestra cultura occidental, a partir de la interpretación que primó acerca del principio griego “conócete a ti mismo”, supone siempre un conocimiento de sí que anula y no da lugar a la novedad que somos para nosotros mismos en la medida en que algo nos pasa, supone cierta afirmación de la subjetividad a partir de la “coherencia”, de los “principios”, de tener las cosas siempre claras, de “saber con los bueyes que aramos” y creer que sabemos cómo reaccionaríamos frente a determinadas situaciones. Creer, por ejemplo, que ese “nosotros” –los adultos, los maestros, los que sabemos– hablamos la misma lengua, habitamos el mismo mundo, aceptamos ese mundo que nos preexiste sin más. Se trata de una creencia fundada: aísla a ese “nosotros” del temor a lo desconocido, a la novedad, a aquello des-controlado que pueda suceder. Esta creencia “adulta” de suponer una misma lengua, nos lleva a juzgar apresuradamente, a pre-juzgar a los Otros, a pretender de los Otros nuestra misma lógica. Pero tal vez, como lo estudia Foucault entre los griegos, el conocimiento de sí mismo tenga que ver en principio con una experiencia de sí mismo, y luego, siempre, con una cuestión política. Con una cuestión que tiene que ver con los Otros. La cuestión ética que mencionamos al comienzo, que considera la educación como un “hacerse cargo de los nuevos que llegan”, debe atender que para el “cuidado del otro” es necesario un “cuidado de sí”. En este sentido, tener experiencia de sí es abrirse a nuestra propia diferencia, a aquello que puede sorprendernos de nosotros mismos, a escucharnos, a una actitud de expectativa que considere que no somos siempre los mismos, que nos hemos ido transformando en lo que somos, a partir de lo que nos pasa y de aquellos quienes nos pasan. La experiencia se da en tanto que Otro, es

decir, en tanto escapa a lo que ya sabemos, a lo que ya pensamos, a lo que ya queremos (Larrosa, J. 2008: 3).

Jorge Larrosa recuerda las palabras de Peter Handke:

...cuando lo real deja de ser válido como tal, la transformación se hace necesaria". ¿Qué es la experiencia, podríamos decir parafraseando a Foucault, sino esa actitud que en lugar de legitimar lo conocido, lo establecido, las relaciones a partir de una racionalidad jurídica, se aventura a caminos desconocidos, no recorridos, a laberintos por los que perderse, en los cuales inesperadamente acontezca un encuentro, con nuestro Otro sí mismo? ¿Hasta dónde podemos ser Otros de los que somos? ¿Podemos percibir cuándo la transformación se hace necesaria?

Tener experiencia de sí sería entonces, ese guardarse para sí un determinado modo de extranjería, de misterio para aprender a escucharnos desde otras mediaciones diferentes a la intelectual, para desafiarnos en cuanto a lo que sabemos, pensamos y queremos; aprender de nuestra paradoja de ser "sí mismo" y "otro", en soledad. Puesto que no se trata de hablar *sobre* el Otro, sino *desde* el Otro que nos habita.

6

Jorge Larrosa habla del deseo de lo real, como un deseo de alteridad, un deseo de diferencia, un tender hacia el abismo que es el Otro o lo Otro, un abismarse. Un deseo de alteridad que la mantenga como tal, sin capturarla, sin identificarla, sin apropiarla (Ibídem). En ello iba también que lo real no es lo que está enfrente, tal como la filosofía moderna logró encumbrar con la escisión sujeto-objeto, lo cual instrumentalizó no sólo la relación con la naturaleza, sino también con los Otros. El espacio zanjado entre el sujeto y el objeto logró que el hombre empobrezca en cuanto a experiencias (Benjamin), no pueda tener experiencia del mundo y experiencia de lo Otros. Que el mundo o la naturaleza y los Otros sean siempre "lo que está enfrente", "lo que no soy yo", aquello a lo que yo me enfrento, objetivo, instrumentalizo, conozco, domino, esta posición de toma de distancia, hace que lo real se

separe. Por ello, el sujeto de la experiencia y no el sujeto de conocimiento o de dominio, es un sujeto expuesto, receptivo, abierto, un sujeto que se deja afectar por el acontecimiento.

El mundo no es aquello que está enfrente sino lo que nos une y lo que nos separa, dice Hanna Arendt. El mundo es lo que está entre nosotros y la condición humana es actuar, inaugurar, hacer que algo aparezca por primera vez, añadir algo propio a ese mundo que co-habítamos. En palabras reiteradas de Benjamin, es *producir semejanzas*. El mundo, entonces, como ese espacio “entre” nosotros y lo Otro, es experiencia. Es un espacio común que nos transforma y que transformamos. Es un “entre” nosotros y lo Otro o los Otros, y no mero enfrentamiento. Queremos detenernos en esta palabra “entre” que nos señala intersticios, caminos que se hacen al andar, como dice el poeta, bisagras o márgenes que nos unen y separan, pero que no tiene límites precisos.

Nuestra mismidad no es algo sin más, separada del mundo que habitamos, de nuestra lengua, de los Otros que nos habitan. De algún modo podemos pensar nuestra subjetividad como un intersticio que hace co-habitar quien soy con quienes son Otros. Un espacio de co-habitar, un “entre” nosotros y los Otros, un “entre” la mismidad y la diferencia, a propósito de la paradoja que mencionábamos. Ese espacio que permite que las diferencias se encuentren. Ese espacio utópico en el que se hacen presentes cosas de diferentes índoles, como en el lenguaje, que hace co-habitar las palabras y las cosas. Experiencia del Otro como hacer de nuestra co-existencia un lenguaje, o por qué no, un juego. Ambas tareas confinadas a los niños, esos Otros que no hablan nuestra lengua, y olvidadas por “nosotros”, quienes la dominamos.

7

Hasta aquí hemos querido pensar qué relaciones con los Otros son necesarias para que las pedagogías de las diferencias no caigan en aquello mismo que cuestionan: la arbitrariedad, la homogeneización, el des-amor, lo in-humano. Consideramos que es importante un vínculo desde el afecto, un vínculo que nos permita relacionarnos de un modo que no sea instrumental, para lo cual maestros y alumnos se convierten, unos para otros, en objetos o medios. En este sentido, tener experiencia del Otro, es escapar a esa ins-

trumentalización y a la respuesta de los mitos que se han instituido en la pedagogía. Para ello, conceptualizamos la experiencia desde Benjamin, que la entiende como *el don de percibir y la capacidad de producir semejanzas*. A partir de allí, consideramos que la experiencia del Otro tiene que ver con un encuentro entre lo diferente, un hacer sitio común a las diferencias, un considerar la singularidad del Otro como la nuestra, atendiendo a que la diferencia es lo que nos hace semejantes. Tener experiencia del Otro requiere de cierta expectativa, como *percibir inesperadamente*, de dejar el espacio para que el Otro se manifieste, de un esperar sorpresivo del modo de habitar de aquél diferente, sin imponerle los nuestros. Finalmente, comprendernos Otros en nosotros mismos, sabernos extraños, dar escucha a nuestra extranjería e intentar responder a la pregunta ¿cómo salir de la jaula? La jaula que nos enfrentó al mundo y a los Otros, y nos impidió, por ello, tener experiencia del mundo y de los Otros.

¿Cómo salir de la jaula? En principio, la puerta ha sido abierta: sospechamos, “nosotros” –los adultos, los que hasta ahora creíamos hablar una misma lengua, los que creíamos querer sostener la juridicidad en las relaciones por verla políticamente correcta–, sospechamos decíamos, de la escuela normal que normaliza, que postula sin más verdades, que lucha con los medios de comunicación por la información. “Nosotros” –los que preexistimos a los nuevos que llegan–, ahora sospechamos de los cuerpos inertes en sus sillas, de formar a imagen y semejanza, de la igualdad como valor prioritario, de las guías de aprendizaje y la erudición. “Nosotros” –los que estamos habituados a este mundo, los amigos de la sabiduría–, sospechamos ya de la razón universal, de la explicación cómo método, de la objetividad neutral y pura. Del currículo como el recorrido de lo que “se debe saber-ser”, del sentido común que nos lleva a aceptar sin más las normas que nos rigen. Sospechamos de reconocernos, en lugar de aprender a perdernos. “Perderse, requiere de aprendizaje”, dice Benjamin. Perdernos para ser Otros, para no ser sólo los mismos, para tensionarnos hacia la diferencia, hacia las multiplicidades.

Bibliografía

- Benjamin, Walter. 2007. *Conceptos de filosofía de la historia*. La Plata: Tramar.
- Foucault, Michel. 1986. *Historia de la sexualidad* Vol 2: El uso de los placeres. México: Siglo XXI.
- Contreras, José Domingo. *Percibir la singularidad, y también las posibilidades, en las relaciones educativas ¿una pedagogía de la singularidad?* Clase. FLACSO, Curso Pedagogías de las diferencias, cohorte 2008.
- Larrosa, Jorge. 2000. *Pedagogía profana. Estudio sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Larrosa, Jorge. 2003. Experiencia y pasión. En *Entre lenguas, lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.
- Larrosa, Jorge. 2003. Sobre lectura, experiencia y formación. En *Entre lenguas, lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.
- Larrosa, Jorge. 2008. "Algunas notas sobre experiencia y alteridad para comenzar a desenjaular la investigación educativa". Clase. FLACSO, Curso Pedagogías de las diferencias, cohorte 2008.
- Rancière, Jacques. 2007. *El maestro ignorante*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Skliar, Carlos. 2008 "Esos jóvenes de ahora. Acerca de las diferencias de generación en generación, la transmisión, la convivencia y los lugares de los otros en las pedagogías". Clase. FLACSO, Curso Pedagogías de las diferencias, cohorte 2008.
- Uzín Olleros, Angelina. 2005. Una política de la diferencia desde la experiencia en la multiplicidad. *Revista Universum* (Universidad de Talca) 20 (Vol. 1): 175-186.



Se terminó de
componer e imprimir en
Septiembre de 2010 en
Editorial Qellqasqa, Toso 411
San José de Guaymallén
Mendoza, República Argentina.
Edición de
María Eugenia Sicilia & Gerardo Patricio Tovar
editorial@qellqasqa.com.ar
www.qellqasqa.com.ar

Filosofía y Educación en Nuestra América

POLÍTICAS, ESCUELAS e INFANCIAS



**Centro de Investigaciones Interdisciplinarias
de Filosofía en la Escuela**

El Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE) tiene como objetivos principales desarrollar investigaciones teóricas y aplicadas acerca de la enseñanza de la filosofía y de su práctica con niños y jóvenes; producir, sistematizar y transferir conocimientos relativos las prácticas filosóficas; asesorar y acompañar la implementación de espacios curriculares y/o extracurriculares de filosofía en instituciones educativas y/o recreativas.

El CIIFE, en coordinación con la Red de Integración de Nuestra América (REDINA), inauguró en 2009 un espacio internacional a fin de problematizar los discursos y las prácticas que ligan la filosofía con la educación, la política, la infancia, la escuela, la literatura, el arte, las ciencias sociales, la historia de las ideas latinoamericanas, los problemas de la diversidad y la integración. En ese marco se convocó a discutir sobre el currículum, las metodologías tradicionales y alternativas, las experiencias de pensamiento que animan las prácticas escolares de instituciones educativas y espacios de formación no convencionales de nuestra América.

El presente volumen, resultado de esa iniciativa, compila treinta y dos trabajos seleccionados por Adriana Arpini (Cruces disciplinarios entre filosofía, literatura, arte y ciencias sociales), Mariana Alvarado (Historia y actualidad de las prácticas educativas en nuestra América), Paula Ripamonti (Filosofía e infancia, cuestiones teóricas y metodológicas) y Cristina Rochetti (Filosofías, políticas e instituciones educativas).

Abre esta obra Clara Alicia Jalif de Bertranou con un homenaje de despedida a Rosa Licata, pionera en la filosofía con niños, espacio que abrió para nosotros antes de 1997.



qellqasqa.com.ar
ISBN 978-987-9441-54-1

